

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Podpora studentů s dyslexií na středních školách

Vedoucí práce: PhDr. Iva Strnadová, PhD.

Autor: Jana Dubská

Bydliště: Svatá Anna 8, Choustník

Obor: Speciální pedagogika - učitelství na speciálních školách

Typ studia: prezenční

Praha 2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Ivy Strnadové, PhD. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

Ve Svaté Anně

Dne JM i . . 1 Q 9 1 ,

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí této diplomové práce paní PhDr. Ivě Strnadové, PhD. za velmi pečlivé a odborné vedení a za pomoc při řešení problémů. Poděkování také patří všem studentům, jejich rodičům a učitelům, kteří se podíleli na vzniku této práce.

Děkuji také své rodině a přátelům za trpělivost a podporu v době psaní diplomové práce.

SOUHLAS

Souhlasím s poskytnutím této diplomové práce zájemcům pro studijní účely.

Jana Dubská

Svatá Anna, 2007

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá studenty s diagnostikovanou dyslexií, kteří studují na středních školách. V první části jsou teoreticky nastíněna východiska této problematiky. Tato část se zaměřuje na diagnostiku, poradenství, možnosti a formy podpory studentů s dyslexií na středních školách.

Ve výzkumné části jsou prezentovány výsledky šetření. Za účelem splnění cílů této diplomové práce byla použita kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu konkrétně - rozhovory se studenty, dotazníkové šetření a pozorování. V hlavní části jsou prezentované názory studentů s dyslexií na jejich znevýhodnění, průběh studia a možnosti volby profesního zaměření po ukončení střední školy. Následně jsou uvedeny názory jejich rodičů na danou problematiku a názory učitelů na téma formy podpory studentů s dyslexií a jejich aplikace v praxi. V poslední části jsou uvedena doporučení pro praxi v oblasti poradenství, učitelství a také doporučení pro rodiče.

Annotation

This thesis pursues the high school students with diagnosed dyslexia. In the first part the outlets of this dilemma are outlined by theory. It includes diagnostics, counseling, options and forms of supporting the high schools students with dyslexia.

In the exploratory part the results of my research are presented. To achieve the thesis targets I used combination of qualitative and quantitative approach. In specific - interviews with students, question-form research and observations. Main part presents the attitudes of students to their handicap, studies progressions and options of their profession specialization after graduating from a high school. Sequentially the attitudes of parents to this dilemma as well as opinions of pedagogues about form of supporting the students and its application in practice are presented. Conclusion states the recommendations for counseling practice, pedagoguism and also references for parents.

Obsah

1 ÚVOD	7
2 DYSLEXIE U STUDENTŮ STŘEDNÍCH ŠKOL	8
2.1 CHARAKTERISTIKA DOSPÍVAJÍCÍCH Z POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE.....	8
2.2 VÝVOJ IDENTITY.....	9
2.3 SPECIFIKA DYSLEXIE U STUDENTŮ STŘEDNÍCH ŠKOL.....	10
3 DIAGNOSTIKA DYSLEXIE A PORADENSTVÍ PRO STUDENTY S DYSLEXIÍ NA SŠ	12
3.1 PSYCHOLOGICKÉ VYŠETŘENÍ.....	13
3.2 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ VYŠETŘENÍ.....	13
3.3 TESTOVÁ BATERIE PRO ADOLESCENTY PODLE WSEBOROWSKÉ-LIPIŇSKÉ.....	14
3.3.1 ZKOUŠKA TICHÉHO A HLASITÉHO ČTENÍ.....	14
3.3.2 ZKOUŠKA PSANÍ PODLE DIKTÁTU.....	15
3.3.3 ZKOUŠKA FONOLOGICKÉHO VĚDOMÍ.....	15
3.3.4 DOTAZNÍK STYLŮ UČENÍ.....	15
3.5 PORADENSTVÍ.....	15
4 PODPORA STUDENTŮ S DYSLEXIÍ	17
4.1 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN (IVP).....	18
4.1.1 PŘÍNOS IVP.....	18
4.1.2 STRATEGIE TVORBY IVP.....	19
5 LEGISLATIVA	20
5.1 ZÁKON Č. 561/2004 SB., O PŘEDŠKOLNÍM, ZÁKLADNÍM, STŘEDNÍM, VYŠŠÍM ODBORNÉM A JINÉM VZDĚLÁVÁNÍ (ŠKOLSKÝ ZÁKON).....	20
5.1.1 § 16 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	21
5.1.2 § 18 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN.....	22
6 MODERNÍ METODY VE VÝUCE STUDENTŮ S DYSLEXIÍ	23
6.1 VLZUALIZOVÁNÍ.....	23
6.2 AUDIONAHRÁVKY KNIH.....	24
6.3 MYŠLENKOVÉ MAPY.....	25
6.4 INTERAKTIVNÍ TECHNOLOGIE.....	27
6.5 DYSLEXIA FRIENDLY SCHOOLS.....	29
7 CÍLE A OTÁZKY	30
7.1 CÍL DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	30
8 METODY VYUŽITÉ V DIPLOMOVÉ PRÁCI	31
8.1 ROZHOVOR.....	31

8.2	DOTAZNÍK.....	32
8.3	POZOROVÁNÍ.....	33
9	ANALÝZA ROZHOVORŮ SE STUDENTY.....	34
9.1	CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ.....	34
9.2	ANALÝZA ROZHOVORŮ.....	36
9.2.1	ANAMNÉZA.....	36
9.2.2	ZKUŠENOSTI NA STŘEDNÍ ŠKOLE.....	43
9.2.3	SEBEPOJETÍ.....	47
9.3	SHRNUTÍ.....	52
10	ANALÝZA DOTAZNÍKŮ PRO RODIČE.....	53
10.1	CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ.....	53
10.2	ANALÝZA DOTAZNÍKŮ.....	54
10.3	SHRNUTÍ.....	58
11	ANALÝZA DOTAZNÍKŮ PRO PEDAGOGICKÝ SBOR.....	59
11.1	CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ.....	59
11.2	ANALÝZA ODPOVĚDÍ.....	60
11.3	SHRNUTÍ.....	66
12	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	67
12.1	PRO PEDAGOGY.....	67
12.2	PRO RODIČE.....	67
12.3	PRO PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ.....	67
12.4	MOŽNOSTI DALŠÍHO ŠETŘENÍ.....	67
13	DISKUSE.....	69
14	ZÁVĚR.....	70
15	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	71
	PŘÍLOHA 1.....	74
	PŘÍLOHA 2.....	75
	PŘÍLOHA 3.....	76
	PŘÍLOHA 4.....	79
	PŘÍLOHA 5.....	81
	PŘÍLOHA 6.....	82

1 Úvod

O dyslexii, jako jedné ze specifických poruch učení (SPU), bylo doposud v České republice napsáno mnoho odborných knih, článků či diplomových prací, ale jen malá část je věnována této problematice u dospívajících a dospělých lidí s dyslexii. Vliv na to má určitě skutečnost, že diagnostikování specifických poruch učení je z pohledu náprav nejefektivnější v období prvního stupně základní školy. Diagnostikování a reedukace dyslexie u dětí raného školního věku je v České republice na velmi dobré úrovni.

Dyslexie je vývojová specifická porucha, jejíž obtíže v rozdílné míře přetrvávají ve většině případů do dospělosti. Péči o dospívající a dospělé s dyslexii není v naší zemi věnováno tolik pozornosti jako období školního věku.

Čerpám z vlastních několikaletých zkušeností, jichž jsem nabyla na základní škole U boroviček, Praha, specializované na žáky se specifickými poruchami učení. Naši bývalí žáci se přicházejí podělit o své zkušenosti se studiem na střední škole. Jejich praktické poznámky k přestupu na střední školu a k průběhu studia mě přivedly na téma této diplomové práce. Zmiňovaný přechod může být někdy komplikovaný pro „zdravé“ studenty a u studentů s dyslexii tomu nebývá jinak. Naši žáci s dyslexii mnohdy nevěří ve své schopnosti, a proto rovnou volí neodpovídající střední školu jen proto, že mají jisté přijetí ke studiu. Nebo naopak dochází k tomu, že po nástupu student není schopen zvládnout nápor učiva střední školy a raději přechází na střední učiliště, kde volí učební obor bez maturity.

Předkládaná diplomová práce představuje „sondu“ do světa studentů s dyslexii. Cílem je jednak zmapovat úroveň podpory studentů s dyslexii na středních školách v Praze, jednak zjistit, jak nabízenou podporu studenti využívají nebo jak by ji využívali v případě, že by jim byla poskytnuta.

2 Dyslexie u studentů středních škol

Přechod ze základní školy na střední školu může být pro mnohé obtížným a stresujícím obdobím. Během prvního ročníku, kdy si student zvyká na nové prostředí, nové pedagogy a na jejich odlišný přístup, většinou dochází ke stabilizování. U studentů s dyslexií tomu tak být nemusí, jelikož jejich handicap přetrvává i po ukončení prvního ročníku.

Na středních školách je odlišná forma výuky. V hodinách není věnováno tolik prostoru pro opakování. Důraz je kladen více na samostatnou přípravu studentů, na zpracování úkolů a jejich bezchybnou prezentaci. Z celkového pohledu se jedná o oblasti, které studentovi s dyslexií budou s velkou pravděpodobností činit značné obtíže. Jeho uspokojivý prospěch, kterým se prokazoval na základní škole, tak může klesnout až do pásma podprůměru. Pedagogům se může takový student jevit jako pohodlný a málo snaživý.

2.1 Charakteristika dospívajících z pohledu vývojové psychologie

Celé období dospívání je považováno za přechod mezi dětstvím a dospělostí. Postavení dospívajících ve společnosti je proto velmi nejisté. Etapa dospívání se rozděluje na dvě části. První je období puberty, které trvá od 11, 12 do 15 let. Druhá navazující etapa je adolescence. Období adolescence se spojuje s přechodem ze základní školy na školu střední. Období adolescence trvá od 15. do 20. roku. Tyto údaje jsou variabilní u každého jednotlivce v závislosti na oblasti jeho psychického a sociálního dozrávání. (Langmaier, Krejčířová 1998; Atkinson 2003)

V době dospívání dochází nejen k proměnám biologickým, ale také k psychickým změnám, a zároveň k novému sociálnímu zařazení. Dospívající se začínají lišit jak od dětí, tak od dospělých. Vytvářejí si zvláštní znaky, specifickou subkulturu s odlišným vyjadřováním, oblékáním. Někdy mohou zakládat i různá seskupení či hnutí.

Mezi hlavní projevy dospívání patří častá emoční nestabilita, změny nálad, impulsivita jednání a nepředvídatelnost reakcí a postojů. Dále se objevují obtíže při koncentraci pozornosti spojené s emoční nestálostí ztěžující soustavné učení. Dospívající úzkostlivě pozorují své niterné stavy a stále více přemýšlejí o svých vnitřních konfliktech. Utíkají do svého soukromého citového světa nebo do vystupňovaného denního snění, které je odvádí ještě dále od reality. Nezřídka tak dochází k výkyvům ve školním prospěchu, na který je nyní kladen zvýšený důraz. Sami dospívající mnohdy nerozumí těmto projevům. (Langmaier, Krejčířová 1998)

Adolescence souvisí s touhou se postupně odpoutat od rodiny. Za normálních okolností dopívající i přes tuto touhu emancipace udržují pozitivní vztahy s rodiči, a to i přesto, že rodiče kritizují a odmítají jim. Mění vnější projevy svého chování, ale ponechávají si základní hodnoty a morální postoje přejaté od své rodiny. Dospívající navazují nové a pevnější vztahy s vrstevníky. Tyto vztahy jim dodávají jistotu, kterou ztrácí odpoutáním od rodiny. (Langmaier, Krejčířová 1998)

2.2 Vývoj identity

Období dospívání je spojené s hledáním a vytvářením vlastní identity. Erikson toto hledání považoval za hlavní úkol adolescence a nazýval to „krizí identity“, kterou považoval za klíčovou součást zdravého psychosociálního vývoje. (Atkinson 2003)

Mladý člověk v období dospívání hledá odpovědi na otázky „*Kdo jsem?*“, „*Kam směřuji?*“ V procesu hledání má možnost přebírat různé role a způsoby chování. Mladý člověk se stylizuje do určitých rolí podle toho, jak sám na sebe nahlíží, jestli si sebe váží či sebou pohrdá. Vytváří si své vlastní normy, hodnoty, postoj k životu a k lidem ve svém okolí. Dospívající lidé bývají velmi kritičtí ke svému okolí, ale i k sobě samotným. Mohou být dosti pesimističtí a citově labilní. Tyto projevy, které jsou typické pro dospívání, mohou být dyslexií umocněny.

Krise identity by měla být vyřešena v rozmezí 20. — 25. roku. Pokud se jedinci nepodaří najít a ucelit své sebepojetí, dochází podle Eriksona k tzv. konfuzi identity. (Atkinson 2003)

Hodnotící dimenzí sebepojetí je sebeúcta. Sebeúcta zahrnuje hodnocení vlastní ceny a sebejistotu. (Atkinson 2003)

Utváření sebehodnocení je proces, který začíná probíhat již v raném věku, kdy se děti učí nápodobou. Prvními učiteli jsou rodiče, jejichž postoj je pro rozvoj sebepojetí dítěte velmi důležitý. Později se do procesu zapojují jiné osoby, se kterými se děti setkávají v nejrůznějších situacích: pedagogové, vrstevníci, spolužáci, kamarádi.

S blížící se pubertou se sebepojetí u jedinců s dyslexií zhoršuje. (Matějček, Vágnerová 2006) Důvodem může být vzrůstající kritičnost, přibývající náročné učivo a častější setkání s neúspěchem. Sebehodnocení může být u studentů s dyslexií sníženo jak neúspěchem ve škole, tak nepochopením ze strany rodiny. Rodina na studenta může vyvíjet nátlak či poukazovat na úspěchy mladšího sourozence. (Mortimore 2006) Znovu se dostavující neúspěch ve studiu vede ke změně sebepojetí. Výsledkem je nejistota, úzkost a nedůvěra

ve své vlastní schopnosti. (Reid 2004) Emoční ladění u adolescentů s narušeným sebehodnocením je kombinací různých nepříjemných emocí, mezi nimiž bude zastoupena úzkostnost, nejistota, emoční labilita, pesimistické smýšlení, pocity nepřátelství s tendencemi k agresivnímu reagování. (Matějček, Vágnerová 2006)

Tyto faktory mohou vést k depresím či k poruchám chování. Kumulujícím neúspěchem může dospívající jedinec s dyslexií nabýt přesvědčení, že je dyslexií omezován a ať udělá cokoli, vždy to bude špatně. Student za účelem snížení počtu špatných známek, raději přestane chodit do školy a volný čas začne trávit ve společnosti mladých lidí z jiné společenské vrstvy. Zahraniční studie poukazují na skutečnost, že studenti s takto narušeným sebevědomím mohou mít blízko k páchání trestné činnosti či k experimentům s drogou. (Mortimore 2003)

2.3 Specifika dyslexie u studentů středních škol

U studentů středních škol se dyslexie obvykle již neprojevuje nesprávným čtením, jak tomu bývá na základní škole. Z dětství přetrvávají méně nápadné těžkosti, které mohou ztěžovat osobní i profesní život.

Často přetrvává pomalejší tempo čtení a náchyllost k nesprávnému porozumění čteného textu. Negativní zážitky spojené se čtením mohou u studenta vyvolat nechuť číst. Výsledkem je menší přísun informací a omezení rozvoje slovní zásoby. (Matějček, Vágnerová 2006)

Pokud student trpí dalšími specifickými poruchami učení, mohou se nedostatky objevit i v písemném projevu. Při psaní může docházet k častému „vypouštění“ slov či jejich částí a přehazování písmen. Písmo je hůře čitelné. S tím souvisí snížená schopnost vytváření vlastních poznámek z knih či z výkladu učitele nebo opisování z tabule. (Matějček, Vágnerová 2006)

Jiné těžkosti mohou nastat z důvodu nesprávných pracovních návyků. Jestliže se student na základní škole učil látku mechanicky - drilem, na střední škole bude mít velké komplikace pojmout tímto způsobem množství látky, s jakým se tam studenti běžně setkávají. (Michalová 2001)

Studenti s dyslexií mohou mít potíže způsobené narušenou funkčností paměťových procesů. Obtíže bývají jak v uchování informací v krátkodobé paměti, tak s pozdějším vybavením v dlouhodobé paměti. (Mortimore 2003; Matějček, Vágnerová 2006)

Slabší stránkou u studentů s dyslexií bývá organizace vlastní práce a rozložení povinností v určitém časovém horizontu. U studentů s dyslexií rovněž může přetrvávat narušená schopnost koncentrace, která spolu s roztržitostí negativně ovlivňuje příjem nových informací. S obsáhlejší a obtížnějším učivem může dojít k rapidnímu zhoršení prospěchu, které vede k vyvolání pocitů méněcennosti.

K těmto těžkostem se ve většině případů připojují obtíže z oblasti společenské. Student s dyslexií může mít sníženou schopnost orientace v čase, s jeho odhadem, s pravolevou orientací a orientací v novém a neznámém prostoru. Studenti s dyslexií, z důvodu narušené funkčnosti paměťových procesů, mohou zapomínat jména osob. Všechny tyto obtíže mohou komplikovat adaptaci na nové prostředí, nové spolužáky a nové učitele při přestupu na střední školu.

Projevy dyslexie nezahrnují pouze slabé stránky, ale i stránky silné. Mezi něž patří kreativita, dobré logické myšlení, schopnost dedukce, nadání pro programování počítačů, umění, literaturu, modelování a design. (In přednáška I. Strnadové, Specializované třídy II)

V průběhu vývoje jedince dochází k určité úpravě specifické poruchy učení. Stupeň zlepšení je závislý na mnoha faktorech. Mezi nejhlavnější patří psychická stabilita studenta a celková odolnost k zátěži, podpora rodiny a vrstevníků, porozumění ze strany učitelů a odborná pomoc při nápravě. V době dospívání se též mění postoj k vlastním potížím. Student si může vytvořit určité způsoby kompenzace, které mu pomáhají vyrovnávat nedostatky způsobené dyslexií. (Matějček, Vágnerová 2006)

3 Diagnostika dyslexie a poradenství pro studenty s dyslexií na SŠ

Odborné vyšetření potřebné pro diagnostikování dyslexie je možné uskutečnit v pedagogicko-psychologické poradně (PPP) a nebo ve speciálně pedagogickém centru (SPC). (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Na diagnostice se musí podílet tým odborníků, který se skládá nejméně ze speciálního pedagoga a psychologa. V případě potřeby je možno při stanovování komplexní diagnózy využít diferenciální diagnostiky a konzultovat s více lékaři (neurologem, psychiatrem, očním lékařem, ušním lékařem, pediatrem a dalšími). Každý odborník přispívá svými poznatky ze svého oboru.

Důležitým zdrojem informací je zpráva učitele, neboli tzv. školní dotazník, ve kterém jsou uvedeny konkrétní potíže, které dítě ve výuce má. Velmi užitečné je, jsou-li informace o neúspěších dítěte doplněny i časovými údaji, kdy určité potíže začaly apod. (To bude potřebné zejména v případě diagnostikování dítěte v mladším školním věku). Vypovídající pro komplexní diagnostiku je způsob, jakým učitel o svém žákovi píše ve zmiňované zprávě, neboť to poukazuje na jejich vztah. Zpráva od učitele obsahuje obvykle informace o školním prospěchu. Starší studenti s dyslexií mívají často celkově zhoršený prospěch na rozdíl od menších dětí s dyslexií, které mají zhoršený prospěch zpočátku jen v českém jazyce. Tento rozdíl je způsoben tím, že výkon studenta střední školy je v mnoha předmětech závislý na čtení, ale také to může být z důvodu celkové dlouhodobější neúspěšnosti, která zapříčiní ztrátu motivace, a student rezignuje na veškerou školní práci. (Zelinková 2006)

Pro stanovení komplexní diagnózy jsou nutné i další informace. Bývají vyžadovány údaje o rodinné a osobní anamnéze, zdravotním stavu klienta, vztahu klienta ke škole.

Závěry vyšetření jsou obsaženy ve zprávě z odborného vyšetření, se kterým je klient seznámen. V případě, že klientovi ještě nebylo 18 let, je výsledek vyšetření předán rodičům, a s jejich souhlasem poskytnut škole, do které jejich dítě dochází. Ale sám klient či jeho rodiče by byli sami proti sobě, pokud by zprávu z odborného vyšetření neposkytli škole. Podle zákona č. 561/ 2004 Sb., § 16 je klient s dyslexií řazen mezi žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a má tedy právo na vzdělávání odpovídající jeho vzdělávacím možnostem a schopnostem.

Dosavadní testové materiály pro diagnostikování SPU či přímo dyslexie, jsou použitelné jen pro žáky základních škol. Zatím u nás neexistuje standardizovaná a metodicky

propracovaná testová baterie pro diagnostiku dyslexie u dospívajících. (Pokorná, Cimlerová, Chalupová, Rubešová 2005 In Sborník SPUCH 2005)

Problematice diagnostiky dyslexie u dospívajících se z našich odborníků věnuje Pokorná, Mertin, Chalupová. V současné době by měly být zpracovávány výsledky projektu „Diagnostika SPU u středoškoláků“, který probíhal pod záštitou IPPP ČR, a zabýval se vytvořením testové baterie pro diagnostiku dyslexie u studentů středních škol. (Pokorná, Cimlerová, Chalupová, Rubešová 2005 In Sborník SPUCH 2005)

Ve své práci uvádím poznatky ze šetření této problematiky od Pokorné, Cimlerové, Chalupové, Rubešové In Sborník SPUCH 2005 a polské autorky Wseborowské-Lipiňské In Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001.

3.1 Psychologické vyšetření

Jádrem psychologického vyšetření je zjištění intelektových schopností studenta. Pro vyšetření inteligence je za nejvhodnější považován Wechslerův test. V současnosti jsou u nás k dispozici dvě standardizované škály pro adolescenty a dospělé (WAIS-R a WAIS-III). (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001; Atkinson 2003; Říčan, Krejčířová 1997)

WAIS-R je testová baterie, která je částečně standardizovaná na českou populaci. Zkouška je určena pro individuální vyšetřování klientů ve věkovém rozpětí od 16 let do vysokého stáří. Obsahuje, stejně jako ostatní Wechslerovy testy, verbální a neverbální část. Všechny subtesty jsou zcela analogické subtestům PDW, ale pouze subtest *Bludiště* do této verze nebyl zařazen. V roce 1999 byla publikována další novější verze testu pro dospělé WAIS-III. (Cimlerová, Pokorná in Sborník SPUCH 1997-98; Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001)

Subtest *Hledání symbolů* významně přispívá k diagnostice specifických poruch učení. Je možno ho užívat i samostatně. Jedná se o náročný test, který vyžaduje vytrvalou pozornost a schopnost vizuální diferenciaci. Klient musí být schopen postřehnout rozdíly mezi neznámými symboly. Tento subtest je v posledních revizích WISC. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001)

3. 2 Speciálně pedagogické vyšetření

Speciálně pedagogické vyšetření obsahuje obdobné zkoušky používané u dětí na ZŠ. Rozdíl je ve zvýšené náročnosti. (Pokorná, Cimlerová, Chalupová, Rubešová 2005)

Pro zjištění úrovně čtení u studenta střední školy je možné použít kromě zkoušky hlasitého čtení, pro kterou je vhodný text Krtek, Latyš, také zkoušku tichého čtení, která zároveň slouží k určení stupně porozumění a výši schopnosti samostatné reprodukce přečteného textu. (Pokorná, Cimlerová, Chalupová, Rubešová 2005) Úroveň čtení u klienta s dyslexií musí být posuzována ve vztahu k jeho inteligenci. (Matějček 1995)

Pro vyšetření sluchové percepce je možno použít Matějčkova testu sluchové analýzy a syntézy. Pro adolescenty jsou do testu zařazena delší a obtížnější slova, např. ve zkoušce sluchové analýzy jsou slova typu štěstíčko, podpalubí a ve zkoušce sluchové syntézy jsou slova odpoledne, převodovka. (Pokorná, Cimlerová, Chalupová, Rubešová 2005)

Pro zjištění zrakové percepce je možné využít Vývojového testu zrakového vnímání Frostigové. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001) Pokorná uvádí možnost využití subtestu z Baterie testů základních schopností. (Pokorná, Cimlerová, Chalupová, Rubešová 2005)

Pro zjištění úrovně senzomotorické koordinace poslouží, když v rozhovoru student popíše svůj vztah ke sportu, svoji manuální zručnost, příp. schopnost řízení motorového vozidla.

K posouzení grafomotoriky jsou vhodné sešity studenta se spontánními zápisky z hodiny.

3.3 Testová baterie pro adolescenty podle Wseborowské-Lipiňské

Testovou baterií na zjištění dyslexie u studentů středních škol se zabývala polská autorka Wseborowska-Lipińska. Experimentální baterie testů zahrnuje zkoušky, které jsou modifikovány pro použití u dospívajících. Testová baterie obsahuje zkoušky tichého a hlasitého čtení, zkoušku psaní podle diktátu, zkoušku fonologického vědomí a dotazník stylů učení. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001)

3.3.1 Zkouška tichého a hlasitého čtení

Zkušební text obsahuje 120 slov, z toho 30 slov jsou pseudovýrazy. Ve zkoušce tichého čtení má klient číst první text potichu, co nejrychleji, a zároveň vyškrtávat nesmyslná slova. Administrace trvá jednu minutu. Ve druhé zkoušce má přečíst nahlas druhý text, který obsahuje tytéž výrazy, ale v jiném pořadí. V této zkoušce je posuzován čas, který klient potřebuje ke čtení. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001)

3.3.2 Zkouška psaní podle diktátu

Pro zkoušku psaní podle diktátu je využit diktát, který je určen pro vyšetření školních dětí. Hodnocení je zaměřeno na zjištění specifických dysortografických chyb. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001)

3.3.3 Zkouška fonologického vědomí

Tato testová baterie obsahuje 5 dílčích zkoušek, které zjišťují skutečnost, jestli je klient schopen si uvědomit a podle sluchu rozlišit, že slova se skládají ze slabik, jenž se dají rozkládat na ještě menší jednotky, tedy hlásky. Jednotlivé zkoušky se nazývají: zkouška sluchové paměti a artikulace, zkouška sluchové syntézy, zkouška sluchové analýzy, zkouška dekodování a zkouška plynulosti řeči.

Pro testování sluchové paměti a artikulace použila autorka opakování nesmyslných slov, a to z důvodu, aby probandi nemohli využít svých zkušeností a v případě špatného rozlišení podle sluchu, si jednotlivá slova nedomýšleli.

Sluchová analýza a syntéza jsou hodnoceny pomocí Matějčkova testu sluchové analýzy a syntézy. V obou případech byla opět použita nesmyslná slova, aby bylo zabráněno možnému domýšlení a dotváření slov klientem.

Dalším subtestem je dekodování. Tato zkouška spočívá v manipulaci se slabikami a ve změně jejich sekvence.

Posledním subtestem testové baterie pro zjištění fonologického vědomí je zkouška plynulosti řeči. Úkolem probanda je vyjmenovat co největší množství slov, která patří do významové kategorie (okruh je dán dvěma pojmy). Administrace každého okruhu trvá 30 sekund. Dalším úkolem je hledání rýmů ke dvěma určeným slovům. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001)

3.3.4 Dotazník stylů učení

K hodnocení stylů učení autorka vytvořila dotazník s 30 výroky, které jsou zaměřeny na zjištění převažujícího způsobu učení. Klient má odpovídat, jak často který styl užívá a jak mu vyhovuje. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001)

3.5 Poradenství

Poskytování poradenských služeb a kompetencím poradenských zařízení se věnuje Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Mezi školská poradenská zařízení se zařazují pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC).

Standardní činnosti PPP a SPC jsou uvedeny v příloze č. 1 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. Hlavní kompetence pedagogicko-psychologických poraden jsou rozděleny do tří skupin:

- komplexní nebo zaměřená psychologická a speciálně pedagogická diagnostika
- psychologická a speciálně pedagogická intervence
- informační a metodická činnost, příprava podkladů pro vzdělávací opatření, dokumentace apod.

Pedagogicko-psychologické poradny jsou studentům středních škol, kteří jsou znevýhodněni dyslexií nápomocné tím, že zajišťují individuální psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku. Diagnostika je potřebná pro integraci žáků se specifickými poruchami učení, nebo pro zařazení či přeřazení žáka se specifickými poruchami učení do školy, třídy či studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy, které jsou odpovídající schopnostem a možnostem žáků a studentů s dyslexií. Poradny mají ve své kompetenci též přípravu podkladů pro integraci. Pro adolescenty s dyslexií mohou být velmi nápomocné v oblasti kariérového poradenství. Dále poradny zajišťují individuální a skupinovou reedukaci pro žáky se specifickými poruchami učení, jejichž problémy vyžadují odborně mimořádně náročnou speciálně pedagogickou péči. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

4 Podpora studentů s dyslexií

Studenti s dyslexií mají výukové obtíže ve zvládnání některých školních kompetencí. Je proto třeba pracovat na jejich zlepšení nejen na základní škole, ale i během studia na střední i vysoké škole. Studenti s dyslexií často nevyžadují rozsáhlé úpravy v rozsahu učiva či nákladné kompenzační pomůcky. Potřebují spíše pochopení ze stran svého okolí.

Důležitou roli v podpoře studenta během studia na střední škole hrají jeho rodiče. Rodiče by měli za pomoci odborných pracovníků v PPP či SPC podrobně a srozumitelně vysvětlit svému dítěti, co to dyslexie je. Ohleduplně s ním rozebrat jeho slabší stránky a zdůraznit oblasti, ve kterých naopak vyniká. Poté společně ve spolupráci s poradenským zařízením a školou začít pracovat na minimalizaci nedostatků, které v případě dyslexie nejsou jen v oblasti čtení. Pro studenta může být nesnadné např. požádat svého učitele o možnost nahrávání si výkladu, používání notebooku či ofocení studijního materiálu. Student může být málo průbojný a frustrovaný z opakovaného neúspěchu. Může to vést k celkové nechuti do studia. „*Co se s tím dá dělat?*“ Tuto otázku si klade většina rodičů, jejichž děti mají dyslexii.

Studenti s dyslexií by se měli naučit aktivně využívat čas a rozložit si práci tak, aby ještě zbyl prostor pro volnočasové aktivity. Na střední škole je důležité, aby studenti dokázali odhadnout své síly a nebáli se požádat o pomoc. S dosažením předem stanovených reálných cílů souvisí zvyšování sebevědomí a získání pocitu, že je dotyčný potřebný a důležitý.

K dosažení stanovených cílů mohou pomoci kompenzace, na které je student zvyklý, a střední školou nabízené služby pro studenty s dyslexií. Školou by mohly být poskytovány učebnice nahrané na kazetě, kopírování učebního materiálu, alternativní metody zkoušení - testy nahrané na kazetě. Studentovi by mělo být umožněno, aby pro vedení poznámek využíval notebook, výklad si nahrával na diktafon. Také existuje možnost, aby student s dyslexií studoval o jeden rok déle bez penalizace. (<http://www.rodina.cz/clanek3908.htm>)

„Efektivní pomoc studentovi začíná od obeznámených a akceptujících učitelů.“

(<http://www.rodina.cz/clanek3908.htm>) To, zda bude student moci využívat své osvědčené metody, které mu vyhovují, záleží na osobnosti pedagoga. Je důležité, aby byl pedagog s dyslexií včas obeznámen. Vzhledem k tomu, že příčiny vzniku dyslexie nejsou stejné i projevy mohou být různorodé, měl by pedagog ke každému studentovi s dyslexií přistupovat individuálně. Ve výsledku lidé s dyslexií tvoří velmi různorodou skupinu, a proto

není možné pro všechny studenty s dyslexií použít jednu metodiku, stejné pracovní postupy nebo jednotný systém hodnocení a klasifikace. V zahraničí se už běžně ve výuce používají metody, které u nás ve spojení s výukou nejsou až tak známé. Jejich využití u studentů s dyslexií je bohaté a velmi to přispívá k dosažení lepších výsledků. Moderní výukové metody jsou více popsány v kapitole 6.

Poskytování vhodných pracovních podmínek odpovídajících schopnostem studenta s dyslexií se netýká pouze výuky v jednotlivých předmětech. Takto by mělo být uvažováno v otázce maturitních zkoušek a jiných závěrečných zkoušek. Jisté ohledy na studenty s dyslexií by měly být brány i u přijímacích zkoušek ke studiu na vysoké školy a u státních závěrečných zkoušek v jakémkoli oboru.

4.1 Individuální vzdělávací plán (IVP)

IVP je pracovní materiál pro všechny, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Tudíž je možným řešením i pro studenty s dyslexií, jenž jsou integrováni do běžné třídy. Vzniká na základě spolupráce mezi školou, rodinou a pracovníkem z pedagogicko psychologické poradny, případně speciálně pedagogického centra.

Náležitosti IVP upravuje Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ze dne 9. února 2005, která nabyla účinnosti dnem 17. února 2005.

4.1.1 Přínos IVP

IVP se vypracovává pro ty předměty, ve kterých se handicap výrazně projevuje, u studentů s dyslexií je to český jazyk a cizí jazyk. Jelikož se znevýhodnění dyslexie přenáší i do jiných předmětů v podobě snížené schopnosti správně číst zadání, vytvářet si výpisky z textu apod., je možné do IVP uvést dílčí doporučení.

Cílem IVP není hledat úlevy od studia, ale najít optimální úroveň učiva, která bude vyhovovat oběma stranám - studentovi a pedagogovi.

Přínos IVP pro studenta spočívá v tom, že je tak studentovi umožněno pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem a bez stresujícího porovnávání se spolužáky. IVP má pro studenta také motivační úlohu. Působí tak, že učitel chce studentovi pomoci a chce mu dát šanci dosahovat dobrých výsledků.

Přínos IVP pro učitele spočívá v tom, že umožňuje učiteli pracovat s žákem bez obav z neplnění požadavků školního programu. Nové údaje získané v průběhu vyučování slouží jako zpětná vazba a vedou k možným pozdějším úpravám IVP.

4.1.2 Strategie tvorby IVP

Při tvorbě IVP je pro učitele zavazující rámcově vzdělávací program a z něj utvořený školní vzdělávací program.

IVP vypracovává učitel předmětu, pro který je IVP vyhotoven. Učitel vychází z diagnostiky odborného pracoviště, tím je PPP nebo SPC, a ze svých zkušeností se studentem, které zatím mohl získat, (podíl poradenského zařízení na vypracování IVP upravuje vyhláška č. 73/2005 odst. 6 a 8)

Za vypracovaný IVP zodpovídá ředitel školy.

V případě skupinově integrovaných studentů není potřeba vytvářet IVP, lze ho nahradit skupinovým plánem určeným pro celou třídu.

5 Legislativa

Z právních dokumentů, které zde postupně uvádím, jsem vybrala pouze ty pasáže, které se vztahují ke vzdělávání žáků a studentů s dyslexií.

5.1 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Jedním z důležitých právních dokumentů, v němž jsou mimo jiné kapitoly, paragrafy a odstavce zabývající se problematikou vzdělávání jedinců s dyslexií, je nový školský zákon č. 561/2004 ze dne 24. září 2004, který vešel v platnost 1.1. 2005.

Vzdělávání v ČR je založeno na několika zásadách, které jsou uvedeny v § 2 školského zákona. Těch zásad, na kterých je založeno naše školství je celkem osm. Jednou z nich je zásada - „zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce“. Tato zásada vypovídá o tom, že by se měly hledat nové metody a postupy, jenž umožní dítěti zvládnout alespoň základy v daném předmětu.

Další zásada zajišťuje všem rovný přístup ke vzdělání. Každý jedinec má právo na vzdělání v plném rozsahu, tak aby to bylo odpovídající jeho věku a zařazení do vhodné vzdělávací instituce. Nelze tedy dítě zcela nebo zčásti osvobodit z nějakého předmětu, protože mu nejde - v případě studentů s dyslexií např. z českého jazyka nebo z výuky cizího jazyka. Tím bychom mu ubírali to, na co má podle zákona nárok, bránili v rozvoji jeho schopností a v přístupu k dalšímu vzdělávání.

Třetí zásadou, kterou bych ráda zmínila, je - „zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod“. Pokud má být tedy proces vzdělávání neustále zdokonalován, je nutné sdělovat pedagogům nové informace z dané oblasti, v tomto případě z oblasti vývojových poruch učení. Jsou potřebná školení vedoucí k prohlubování vědomostí o nové poznatky a informace, které povedou k zajištění kvalitní péče o žáky a studenty s dyslexií.

Následující podkapitoly se více věnují důležitým paragrafům a výňatkům ze školského zákona č. 561/2004 Sb., které se týkají vzdělávání žáků a studentů s dyslexií.

5.1.1 § 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

V příloze č. 1 jsou uvedené odstavce, které považuji za nejdůležitější z § 16 možná i z celého školského zákona č. 561/2004 Sb., ve vztahu ke vzdělávání žáků a studentů s dyslexií.

Odstavce 1 a 2 vymezují, že dyslexie se zařazuje podle školského zákona mezi zdravotní postižení.

Dyslexii je možno diagnostikovat pouze v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálně pedagogickém centru. Souhrnně se tato zařízení nazývají školská poradenská zařízení, (viz odst. 5)

Obsah odstavce 6 je velmi důležitý zejména pro pedagogy. Dává jim za povinnost pracovat s žákem či studentem s dyslexií jinými metodami, provést redukci učiva, používat speciální pomůcky, materiály a učebnice a také (viz odst. 7), a to bych ráda zdůraznila, brát ohled na poruchu v hodnocení a klasifikaci. Také je zde uvedeno, že by se měly vhodně přizpůsobit přijímací zkoušky ke studiu a i závěrečné a výstupní zkoušky.

Ohledy jsou sice brány, ale myslím si, že je to spíše u lidí se zdravotním postižením jako je tělesné, sluchové, zrakové, nebo-li postižení, které je na první pohled patrné. Na jedince s dyslexií, kteří jsou svojí poruchou znevýhodněni se pozapomíná. Přitom podle legislativy mají při přijímacím řízení nebo při závěrečných zkouškách stejné právo na zohlednění jejich znevýhodnění, jako např. lidé s tělesným, zrakovým či sluchovým postižením.

Žáci a studenti s dyslexií mají podle odstavce 9 na základě posouzení školského poradenského zařízení nárok na asistenta pedagoga. Funkce asistenta pedagoga je však velká finanční zátěž pro školu, a tak jsou asistenti pedagoga přiřazováni k žákům a studentům s tzv. „viditelnějším“ postižením, než jakým je dyslexie.

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se také věnuje vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ze dne 9. února 2005, která nabyla účinnosti dnem 17. února 2005

5.1.2 § 18 Individuální vzdělávací plán

Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s 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 vzdělávacího plánu i z jiných závažných důvodů.

Náležitosti IVP jsou podrobněji stanoveny ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ze dne 9. února 2005, která nabyla účinnosti dnem 17. února 2005.

Je nutné, aby si nejen pedagogové a další odborníci, kteří pracují s dětmi, ale také široká veřejnost uvědomili, že školský zákon a ostatní zde zmiňované právní dokumenty nejsou jedinými, ve kterých stojí, že vzdělávání je jedním ze základních lidských práv, na něž má nárok každý bez rozdílu věku, rasy, národnosti, pohlaví, víry, etnického či sociálního původu, majetku nebo zdravotního stavu. Těmi dalšími dokumenty, které toto obsahují jsou: Ústava České republiky, Listina základních práv a svobod, Úmluva o právech dítěte.

6 Moderní metody ve výuce studentů s dyslexií

Na našich středních školách jsou studenti vyučováni klasickými a možná i zastaralými způsoby. Přitom je tolik nových a zajímavých metod, které se v zahraničí využívají naprosto běžně na středních školách u zdravých studentů, ale i studentů s znevýhodněním. Jsou to metody, které pro nás nejsou cizí, ale nepoužívají se.

Výhodou následně uvedených metod je možnost jejich propojení a společné využití. Správné ovládnutí techniky vizualizování je předpokladem pro úspěšné vytváření myšlenkových map. Obě techniky nutí studenty nad daným tématem přemýšlet, tudíž si látku lépe zafixují. Tím se odbourává slepé a nezáživné opisování z tabule, které má minimální přínos pro studenta s dyslexií.

6.1 Vizualizování

Tato metoda spočívá ve schopnosti představit si to, co student slyší. Aby metoda fungovala, je nutné se jí nejprve naučit. Uvádí se tři základní kroky, jak postupovat, aby se studenti ve třídě naučili této metodě, a pak ji mohli používat i mimo školní prostředí, což je hlavním účelem.

Dané kroky jsou:

1. krok

- Studenti si přečtou pro sebe text
- Učitel jim ukáže 3 - 4 obrázky, na kterých jsou zachyceny podstatné situace z příběhu
- Učitel ukáže studentům jeden obrázek vystihující hlavní myšlenku příběhu
- Učitel a studenti společně diskutují nad vhodným výběrem obrázků
- Studenti si mají v mysli představit dané obrázky v souvislosti s příběhem
- Obrázky by měly napomoci najít vhodné odpovědi na otázky, které zadá učitel
(Cogan, Flecker 2004)

2. krok

- Studenti si přečtou jiný text
- Nakreslí 3 - 4 obrázky, které zachycují nějakou situaci z příběhu
- Studenti nakreslí obrázek, který zachycuje hlavní myšlenku příběhu
- Učitel a studenti diskutují nad vhodným výběrem obrázků
- Obrázky se uklidí a učitel ukáže otázky k příběhu

- Studenti se pokusí v mysli vybavit obrázky, a tak odpovědět na otázky
(Cogan, Flecker 2004)

3. krok

- V závěrečném kroku se studenti snaží vytvořit obrázky ve své mysli bez jejich předchozího nakreslení.
- Důležité je se studenty rozebrat, co a proč je zaujalo a jaké byly jejich představy.
(Cogan, Flecker 2004)

6.2 Audionahrávky knih

Snížená schopnost čtení a porozumění čtenému u dospívajících s dyslexií může být úspěšně kompenzována poslechem knih namluvených na kazetách. Dnes již nejsou audionahrávky publikací k dispozici pouze pro osoby se zrakovým postižením, ale pronikají i mezi čtenáře s dyslexií.

Při poslechu se studenti mohou lépe soustředit na představování si hlavních scén ve své mysli. Lépe si tak zapamatují obsah slyšeného. Nebo mohou během poslechu vytvářet tzv. myšlenkové mapy a využít metodu vizualizování. Případně mohou číst souběžně se slyšeným a text sledovat očima. Tato metoda jim nejen rozšíří obzory, které jsou jim uzavřené díky jejich handicapu, ale také si rozšíří slovní zásobu o nové fráze, komunikační obraty a slova.

Ukázka audioknih



Čech, S.: Nový epochální výlet pana Broučka tentokrát do XV. Století (MP3). Vydavatelství SOCHA



Erben, K. J.: Kytice (MP3). Vydavatelství SOCHA

Mácha, K. H.: Máj (MP3). Vydavatelství SOCHA

Hašek, J.: Škola humoru (MP3). Vydavatelství SOCHA

Neruda, J.: Povídky malostranské (MP3). Vydavatelství SOCHA

6.3 Myšlenkové mapy

Myšlenkové mapy jsou praktickou ukázkou vyučování, během něhož musí student využívat více smyslů najednou. V případě utváření myšlenkových map dochází k zapojení více oblastí v mozku. (Buzan 2007) Myšlenkové mapy jsou považovány za jednu z nejučinnějších pomůcek pro žáky s dyslexií. Ale mnoho pedagogů k nim zaujímá negativní postoj. Argumentují tím, že myšlenkové mapy postrádají formální a logickou stránku věci. Dále podle nich není možno do myšlenkových map zaznamenat detaily a podrobnosti. Podle pedagogů působí myšlenkové mapy chaoticky a nepřehledně. Zmatečnost může být umocněna, pokud student není nadaný po výtvarné stránce. (Cogan, Flecker 2004)

Zde je nutné si uvědomit, že student s dyslexií si nezaznamená s největší pravděpodobností detaily ani formou poznámek do svého sešitu. Také sešity žáků s dyslexií mnohdy připomínají spleť nejasností. A pojem „umí kreslit“ je v tomto případě velmi relativní. Nejdůležitější je, aby se sám autor vyznal ve svých poznámkách, které svým způsobem zachytí do své myšlenkové mapy. Rovněž se tu nabízí možnost zpracování myšlenkové mapy na počítači.

Pro zvládnutí této metody je obzvlášť nutné, aby sám pedagog byl přesvědčen o její smysluplnosti. Jedině za tohoto předpokladu ji může účinně předat svým svěřencům. (Cogan, Flecker 2004)

Existují různé typy myšlenkových map. Je možné je využít pro poznámky z kapitol v učebnici, pro shrnutí výkladu ve vyučovací hodině, pro obsah knihy či divadelní hry, ale také se nabízí jejich využití jako osnovy pro následné psaní eseje. Jednotlivé činnosti jsou seřazeny podle obtížnosti sestavení myšlenkové mapy. Podrobněji bych se vrátila ke konstrukci myšlenkových map, které shrnují kapitolu z učebnice nebo případně obsah beletristické knížky.

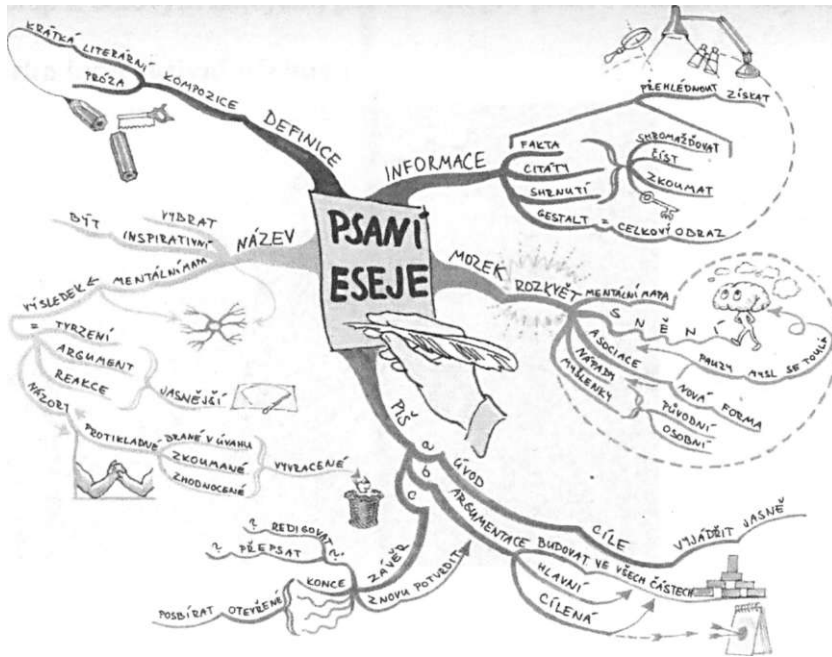
Žák by měl postupovat následovně:

- Doprostřed čistého papíru napsat název kapitoly, kolem tématu nakreslit kruh
- Z kruhu vést větve, které představují podkapitoly
- Ke každé podkapitole napsat nějakou poznámku či nakreslit symbol, který danou kapitolu vystihuje
- Podle mapy dokázat vysvětlit své symboly a poznámky
- Dokázat svými slovy vypovědět, co bylo v dané kapitole

(Cogan, Flecker 2004)

To, že žák dokresluje různé vlastní symboly a barevné malůvky, je důkazem aktivního využívání a dokonalého zvládnutí metody vizualizování.

Ukázka myšlenkové mapy



(Buzan 2007)

6.4 Interaktivní technologie

Kromě zmíněných výukových metod jsou velkou pomocí pro studenty s dyslexií počítače a počítačové programy. Počítače představují velké množství výhod. Student s dyslexií má možnost vést si přehledné poznámky, které následně po sobě přečte. Jsou možné opravy bez „škrtanců“ a důmyslných prepisů. Student s využíváním počítače získává větší prostor pro vytvoření vlastního systému vedení zápisů z hodin tak, aby se mu z toho, co nejlépe učilo. Na počítači může student zároveň vytvářet přehledné tabulky, diagramy, myšlenkové mapy nebo prezentace v PowerPointu.

Mezi další výhody patří široký výběr výukových programů na CD-romech téměř ve všech předmětech. Pokud mají studenti přístup na internet, je možné v rámci výuky využívat širokou nabídku serverů s procvičováním např. českého jazyka.

Velkým přínosem pro školy je zřízení interaktivní učebny, která je tvořena počítači, data projektorem a interaktivní tabulí. Při práci s interaktivní tabulí lze použít všechny video/audio prvky (obrázky, schémata, videosekvence, animace, zvuk), stejně jako oblíbený PowerPoint či multimediální výukové programy.

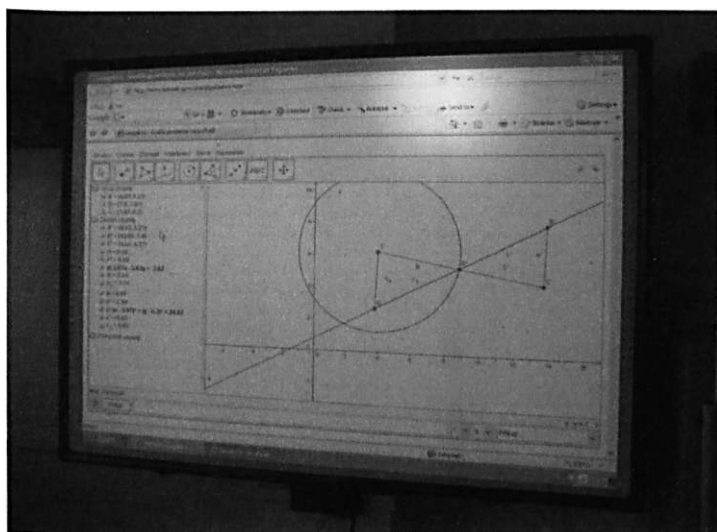
Pořízení interaktivních technologií znamená zpravidla více či méně zásadní změnu práce i přípravy pedagogů, kteří s nimi budou pracovat. Jejich motivaci bezpochyby

zvýší, když jim škola či dodavatel vytvoří dobré podmínky. A mezi nimi je i přístup k datovým zdrojům, potřebným pro práci s interaktivními technologiemi.

Ukázka interaktivní učebny



Ukázka zápisu z hodiny matematiky s využitím interaktivní tabule



V dnešní době jsou ve všech školách zařízené počítačové učebny, někdy i s interaktivní tabulí. Nevýhodou škol ovšem stále zůstává, že běžné třídy nejsou uzpůsobeny na to, aby např. tři studenti s dyslexií mohli využívat v hodinách notebook. Navíc v případě poškození notebooku, škola nemá odpovědnost za škody.

6.5 Dyslexia friendly schools

Dyslexia friendly schools je projekt, který vzniká ve Velké Británii, a u jehož zrodu byla dr. Lindsay Peer. Peer je psychologka a dlouhodobě působí v oblasti péče o osoby s dyslexií. Kromě diagnostiky, náprav a výzkumu se také věnuje dalšímu vzdělávání pedagogů v této problematice. Zároveň se podílí na vzniku nových vyhlášek a ustanovení, která ve Velké Británii pomáhají zlepšit postavení žáků a studentů s dyslexií ve společnosti. Za své služby byla v roce 2002 jmenována držitelkou Řádu britského impéria. (Krejčová 2005)

Hlavní myšlenka projektu je, aby se péče o děti s dyslexií soustředila do běžných škol. Úkolem škol bylo obměnit výchovný a pedagogický proces takovým způsobem, aby se v nich mohly vzdělávat i děti s dyslexií. Počátky byly velmi obtížné, jelikož zde byla velká nespokojenost ze strany rodičů, kteří s projektem nesouhlasili, ale také se ozvaly námitky ze stran škol, které mnohdy argumentovaly např. tím, že projevy dyslexie postupně odezní. Přes veškeré překážky některých účastníků začaly postupně vznikat první školy tohoto typu a dnes jsou rozšířené po celé zemi. (Krejčová 2005)

7 Cíle a otázky

7.1 Cíl diplomové práce

Diplomová práce má několik cílů. Prvním z nich je zmapovat úroveň podpory studentů s dyslexií na vybraných středních školách v Praze a zjistit, jak ji studenti vytižívají nebo jak by ji využívali v případě, že jim žádná podpora ze strany školy dosud nebyla poskytnuta.

Dalším cílem je zjistit, jaká je informovanost studentů o jejich znevýhodnění a zda se studenti cítí být dyslexií nějak limitováni v osobním životě, ve výběru dalšího studia a volby budoucího povolání.

Ve svém šetření jsem si dále stanovila několik otázek:

- Budou se lišit zkušenosti se studiem na střední škole u studentů studujících obor bez maturity a studentů studujících obor s maturitou?
- Bude rozdíl v informovanosti o problematice dyslexie mezi studenty ze středních odborných učilišť a studenty ze středních odborných škol a gymnázií?
- Bude rozdíl v přístupu učitelů ke studentům středních odborných učilišť a středních odborných škol a gymnázií?
- Bude rozdíl v používaných metodách ve výuce mezi učiteli středních odborných učilišť a středních odborných škol či gymnázií?
- Budou mít učitelé zájem dále se vzdělávat v problematice SPU nebo budou využívat pouze vědomosti ze studia na VS?
- Bude rozdíl mezi názory rodičů a učitelů na budoucí uplatnění studentů s dyslexií?

8 Metody využití v diplomové práci

Za účelem naplnění stanovených cílů v mé práci jsem využila kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Důvodem volby kvalitativních metod je snížená možnost pracovat s reprezentativním vzorkem respondentů.

V šetření byly použity tři metody rozhovor, dotazníkové šetření a pozorování. Potřebné informace byly získány třemi výzkumnými nástroji - rozhovor se studenty, dotazník pro rodiče a dotazník pro učitele. Tím byl splněn požadavek triangulace, který zvyšuje validitu šetření.

8.1 Rozhovor

Rozhovor se řadí mezi klinické metody a umožňuje nám poznat dotazovaného v jeho komplexnosti a jedinečnosti. Z toho důvodu jsem za hlavní složku výzkumné části zvolila rozhovor se studenty středních škol s diagnostikovanou dyslexií. Hlavním úkolem šetření bylo seznámení s názory studentů s dyslexií na dosavadní průběh jejich studia nejen na střední škole a na možný vliv jejich znevýhodnění v jejich osobním životě. Z toho důvodu byla použita metoda rozhovoru, při kterém je možné s respondentem navázat užší osobní kontakt tzv. rapport a navodit příjemnou otevřenou atmosféru, která respondenta uklidní a zbaví případné trémy či ostychu.

Konkrétně jsem vytvořila polostrukturovaný rozhovor, který je tzv. kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. (Gavora 2000) Polostrukturovaný rozhovor umožňuje uvolnit taktiku jeho vedení. Není tedy nutné dodržovat přesné pořadí a formulaci otázek při zachování všech předem stanovených oblastí. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001) Navíc umožňuje využití otázek ad-hoc, které vznikají neplánovaně a jsou významné pro zachování plynulosti rozhovoru. (Maňák, Švec 2004) V rozhovoru byly použity otázky otevřené, které neomezují respondenta a nikterak mu nevnučují volbu odpovědi. Jejich přínosem je získání nových poznatků k dané problematice. Dále byl rozhovor tvořen otázkami polouzavřenými, které nabízejí nejprve alternativní odpověď a potom ještě žádají vysvětlení nebo objasnění v podobě otevřené otázky. (Gavora 2000)

Rozhovor byl strukturován do třech okruhů, ve kterých byly navrženy rámcové otázky. Konečná formulace otázek byla dotvořena vždy v průběhu rozhovoru s každým respondentem. Jednotlivé skupiny otázek měly určitý cíl.

Anamnéza - cílem otázek bylo zjistit, kdy došlo k diagnostikování dyslexie a jaké byly následné postupy. Dále tato oblast obsahuje otázky týkající se povinné školní docházky.

Zkušenosti na střední škole - zde jsou obsaženy otázky, jejichž cílem bylo zmapovat, jaký je dosavadní průběh studia na střední škole. Jaké služby pro studenty s dyslexií jsou v nabídce školy, kterou navštěvují.

Sebepojetí - tento okruh obsahuje otázky, které jsou zaměřeny na sebehodnocení a hlubší zamyšlení nad dyslexií.

Rozhovory se studenty trvaly zhruba 20 minut a jejich průběh byl se souhlasem respondentů zaznamenán na diktafon. Rozhovory byly uskutečněny vždy v samostatné místnosti, kde byl dostatečný klid a nebyli jsme ničím rušeni. Předem připravený polostrukturovaný rozhovor je uveden v příloze č. 2.

8.2 Dotazník

Dotazník je výzkumná metoda, která slouží k hromadnému získávání údajů. Za účelem splnění cílů jsem sestavila dva dotazníky. Jeden byl určen pro rodiče studentů, se kterými jsem uskutečnila rozhovor. Druhý dotazník byl adresován učitelům středních škol.

Původně jsem vyhotovila dotazník pro učitele středních škol a spolužáky studentů s dyslexií, se kterými by se uskutečnil rozhovor. Dotazník pro pedagogy jsem zachovala, ale místo dotazníku pro spolužáky jsem sestavila dotazník pro rodiče. K tomuto rozhodnutí mě přivedl předvýzkum rozhovoru, kterého se zúčastnili tři studenti. Jelikož studenti nebyli schopni odpovědět přesně na otázky týkající se diagnostikování dyslexie, zvolila jsem variantu dotazníku pro rodiče, který má hlavně kontrolní a doplňující funkci a zajišťuje tak vyšší reliabilitu celého šetření.

Pro skupinu rodičů i učitelů byl vytvořen dotazník kombinovaný, který se skládá z otázek otevřených, polouzavřených i zavřených. Pro ověření funkčnosti obou dotazníků jsem uskutečnila rovněž předvýzkum, kterého se zúčastnili tři rodiče a tři učitelé. Na základě zpětné vazby jsem přeformulovala a doplnila jednu otázku v dotazníku pro rodiče. Ze skupiny učitelů, kteří se zúčastnili předvýzkumu jsem obdržela od jedné učitelky otázku, které podle jejího názoru v dotazníku chyběly. Jednalo se o tyto otázky: *1. Máte pocit, že někteří studenti se za svou specifickou poruchu učení schovávají? Jak?* *2. Jak jsou rodiče ochotni přistoupit na vyšetření SPU u jejich dítěte?* Obě otázky jsou zajímavé, ale v podstatě obě jsou využity. První otázka se týká přímo studentů a v rozhovoru se jich ptám na něco podobného. A druhá otázka jinak formulovaná je zařazena do dotazníku pro rodiče.

Účelem dotazníku pro rodiče bylo zjistit názor na funkčnost našeho poradenského systému a zmapovat průběh studia jejich dětí na střední škole z jejich pohledu. Otázky v dotazníku pro učitele se týkaly informovanosti o dyslexii a využitelnosti poznatků v jejich učitelské praxi. Dotazník pro učitele je v přílohové části pod číslem 3 a dotazník pro rodiče je uveden jako příloha 4.

Dotazníky byly osobně předány ředitelům nebo zástupcům středních škol, kteří je dále distribuovali učitelům a rodičům studentů. Spolu s dotazníkem obdrželi rodiče průvodní dopis s pro ně nezbytnými informacemi o mé práci, (příloha č. 5)

Návratnost dotazníků byla uspokojující. Ze 40 dotazníků pro učitele se mi vrátilo 30, tj. 75% úspěšnost. Z 35 dotazníků pro rodiče jsem zpátky obdržela 30 vyplněných, tj. 85% úspěšnost. Ze strany rodičů jsem se setkala s ochotou a potěšujícím zájmem.

8.3 Pozorování

Tato metoda byla použita pouze jako doplňková. Byla využita při rozhovorech se studenty. Vždy se jednalo o pozorování přímé se zaměřením na mimiku, gestiku, řeč, projevy emocí a vztah k vlastní osobě.

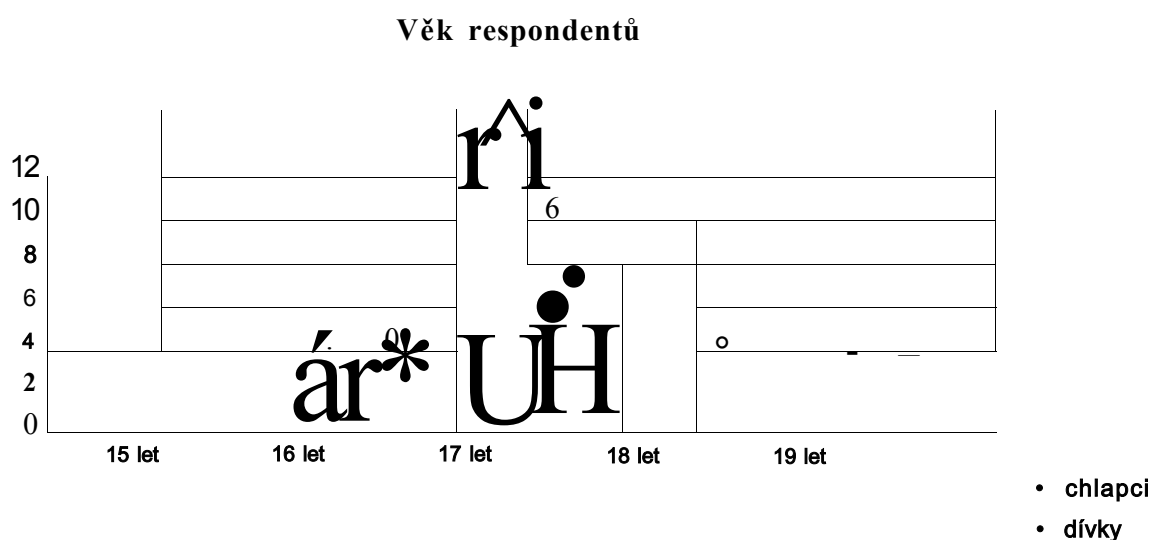
9 Analýza rozhovorů se studenty

9.1 Charakteristika respondentů

Zkoumanou skupinou byli studenti z pěti středních škol v Praze. Uskutečnila jsem rozhovor se 30-ti studenty. Z celkového počtu bylo 15 respondentů ze dvou středních odborných učilišť v Praze (dále jen skupina A) a 15 respondentů ze dvou pražských středních odborných škol a z jednoho pražského gymnázia (dále jen skupina B).

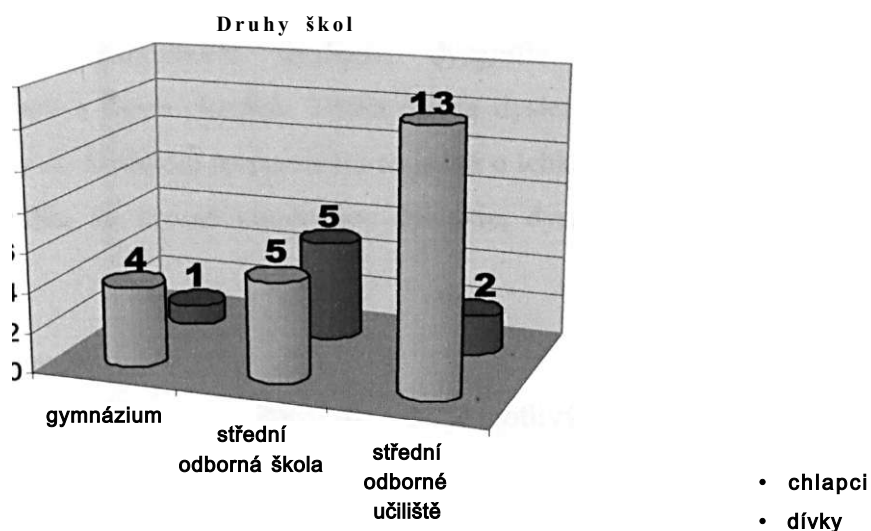
Na základě získaných základních údajů uvádím stručnou charakteristiku respondentů v následujících grafech č. 1, č. 2 a č. 3.

Graf č. 1: Rozdělení podle věku a pohlaví respondentů



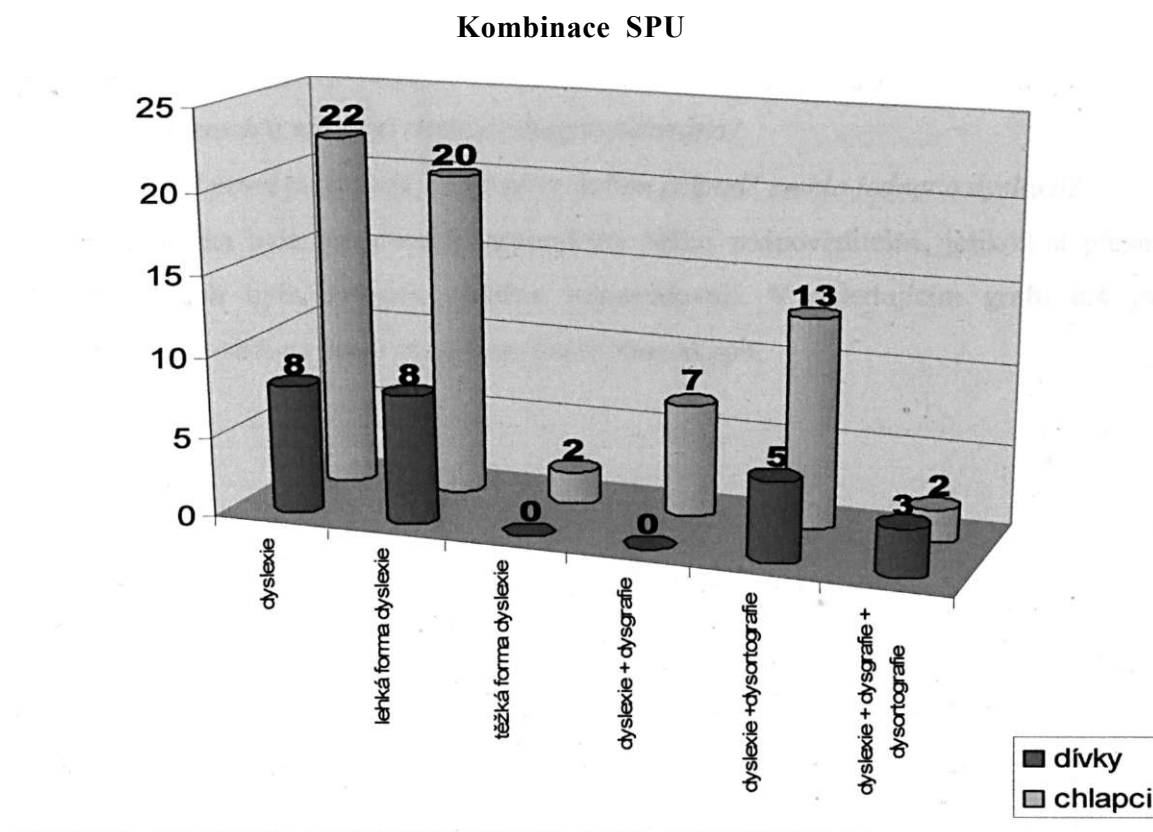
Z celkového počtu respondentů bylo 22 chlapců a osm dívek. Tyto údaje tak dokazují známý fakt, že dyslexie se vyskytuje častěji u chlapců. Literatura uvádí 4-10:1 v neprospěch chlapců. (Matějček 1995; Matějček, Vágnerová 2006)

Grafč. 2: Rozdělení respondentů podle typu škol



Všichni respondenti ze skupiny A navštěvují střední odborné učiliště. Deset respondentů, z toho pět dívek a pět chlapců ze skupiny B, dochází na střední odbornou školu. Na gymnáziu studují ze skupiny B čtyři chlapci a jedna dívka.

Grafč. 3.-Přehled kombinací SPU



Z údajů o typu specifické poruchy, jenž je v kombinaci s dyslexií, je zřejmé, že nejčastější kombinací je dyslexie a dysortografie. U sedmi chlapců byla spolu s dyslexií diagnostikována dysgrafie. Kombinace dyslexie, dysgrafie a dysortografie byla diagnostikována u tří dívek a dvou chlapců. Těžká forma dyslexie byla diagnostikována u dvou chlapců ze skupiny A. U zbytku respondentů se jedná o lehkou formu dyslexie. Jedna dívka ze skupiny B uvedla, že kromě kombinace dyslexie, dysgrafie, dysortografie má zkříženou laterální.

9.2 Analýza rozhovorů

Tato podkapitola obsahuje podrobný rozbor jednotlivých odpovědí studentů. V analýze jsou uvedeny nejprve výpovědi studentů středních odborných učilišť a poté následují odpovědi studentů středních odborných škol a gymnázia.

Rozhovory se studenty se uskutečnily na daných středních školách. V případě studentů, které jsem dříve učila na základní škole, jsem využila prostory zmiňované ZŠ. Každý rozhovor začal mým představením a seznámením s účelem našeho rozhovoru. Respondentům bylo také sděleno, že jejich výpovědi budou použity v práci anonymně.

9.2.1 Anamnéza

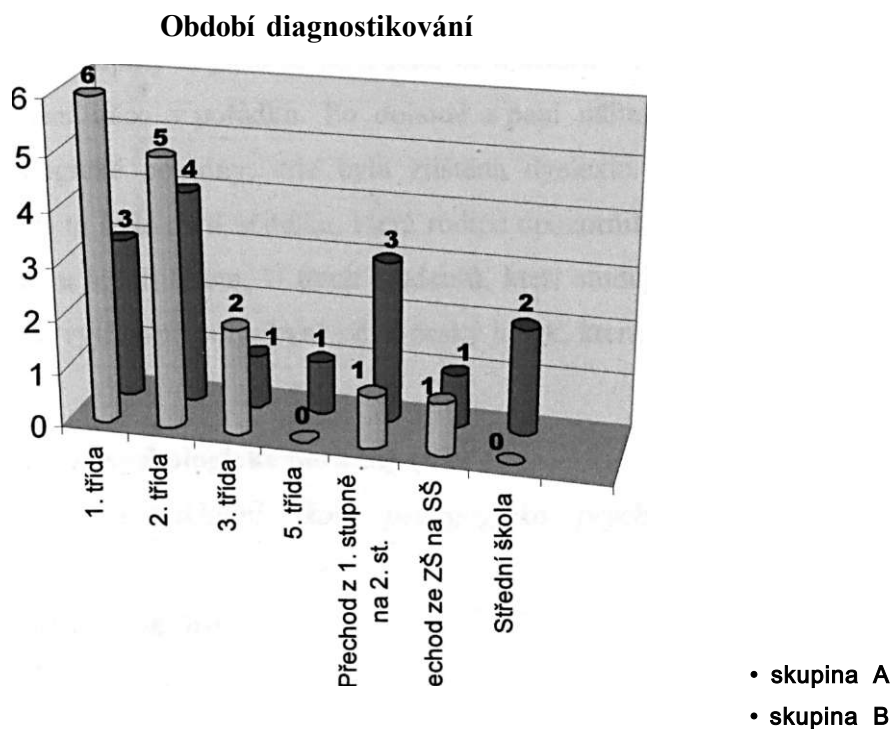
Pro lepší přehlednost se otázky z okruhu Anamnéza dají dále rozdělit do podskupin.

Období diagnostikování dyslexie

- *V kolika letech u vás byla dyslexie diagnostikována?*
- *Kdo získal první podezření, že by se ve vašem případě mohlo jednat o dyslexii?*

První otázka byla pro mnohé respondenty těžko zodpověditelná, jelikož si přesnou dobu, kdy u nich byla dyslexie zjištěna nepamatovali. V následujícím grafu č.4 jsou zaznamenány odpovědi na první otázku studentů obou skupin.

Grafč. 4: Období, kdy byla dyslexie diagnostikována



Z grafu č. 4 je patrné, že u většiny respondentů došlo ke stanovení diagnózy na 1. stupni ZŠ. Ze skupiny A to bylo 11 chlapců a dvě dívky, ze skupiny B se jednalo o čtyři chlapce a pět dívek. Při přechodu z 1. stupně na 2. stupeň byla dyslexie diagnostikována ze skupiny A u jednoho chlapce a ze skupiny B u tří chlapců. Při přechodu na střední školu byla dyslexie zjištěna u jednoho chlapce ze skupiny A a u jedné dívky ze skupiny B. Na střední škole došlo k diagnostikování dyslexie u dvou chlapců ze skupiny B. Jedná se o studenty gymnázia, které je podle rodičů známé díky své péči o studenty se SPU.

Jev, kdy je dyslexie diagnostikována až na střední škole, je u nás ojedinělý. V zahraničí, zejména v Anglii, je to jev velmi častý. Je to způsobeno tím, že žák na základní škole své obtíže kompenzuje vysokým IQ, má dobré pracovní předpoklady a rodinnou stimulaci. Problémy se dostaví až na střední škole či na univerzitě, kdy síly dítěte už nestačí a dosud kompenzované nedostatky se dostanou na povrch. (Mertin, dostupné na <http://www.rodina.cz>)

Na druhou otázku jsem dostávala od respondentů obou skupin dvě stejné odpovědi: rodiče a paní učitelka. Konkrétně ze skupiny A šest respondentů uvedlo, že první podezření na specifické poruchy učení pojala paní učitelka ve škole, která potom zkontaktovala rodiče. Zbývajících osm respondentů uvedlo, že první podezření měli rodiče, konkrétně ve dvou

případech to byly maminky. Jeden respondent uvádí, že první, kdo si toho všiml, byl jeho kamarád, který to řekl paní učitelce.

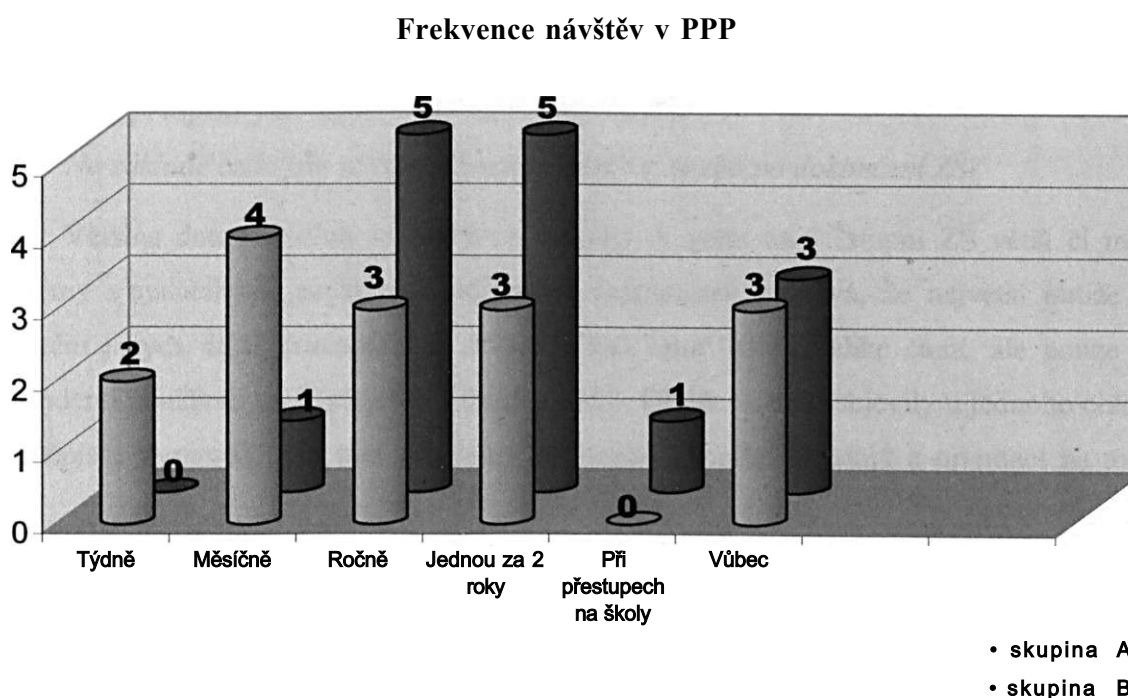
Od respondentů ze skupiny B jsem se dověděla, že u sedmi z nich byli první rodiče, kteří zaznamenali, že není něco v pořádku. Po dohodě s paní učitelkou šli na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny, kde byla zjištěna dyslexie. U zbývajících osmi respondentů ze skupiny B to byla paní učitelka, která rodiče upozornila na možnost výskytu specifické poruchy učení u jejich dítěte. U třech studentů, kteří studují na již zmiňovaném gymnáziu v Praze, to byla výchovná poradkyně učící český jazyk, která je poslala na odborné vyšetření.

Docházení do pedagogicko psychologické poradny (PPP)

- *Navštěvoval/a jste na základní škole pedagogicko psychologickou poradnu? Jak často?*
- *Docházíte tam nadále? Jak často?*

Z odpovědí respondentů, které jsem porovnávala s odpověďmi jejich zákonných zástupců vyplývá, že ve většině případů docházeli do poradny kvůli diagnostice jednou za rok případně jednou za dva roky. V mnohem menší míře docházeli do PPP za účelem nápravných cvičení. Přehledněji to ukazuje následující graf č.5.

Graf č. 5: Frekvence návštěv v PPP



Z odpovědí vyplývá, že nejvíce respondentů navštěvovalo PPP jednou za rok a jednou za dva roky, v obou případech to bylo osm respondentů, vždy tři ze skupiny A a pět ze skupiny B. Konkrétně ve skupině A navštěvoval PPP jednou za rok jeden chlapec a dvě dívky a jednou za dva roky docházeli do PPP tři chlapci. Ze skupiny B jednou za rok navštěvovali PPP dva chlapci a tři dívky a jednou za dva roky docházeli do PPP čtyři chlapci a jedna dívka. Měsíčně PPP navštěvovali čtyři chlapci ze skupiny A a jedna dívka ze skupiny B. Týdně docházeli do PPP dva chlapci ze skupiny A (u obou byla zjištěna těžká forma dyslexie). Při přechodu ze ZŠ na SŠ využil služby PPP jeden chlapec ze skupiny B. Tři chlapci ze skupiny A a dva chlapci, jedna dívka ze skupiny B uvedli, že PPP kromě prvotního vyšetření dále nenavštěvovali.

Jedna dívka (D1/B, 17, střední odborná škola sociální) si pamatovala, že poradnu navštěvovala pravidelně za účelem náprav. Od 1. do 3. třídy tam chodila jednou za měsíc. Do 6. třídy tam chodila jednou za půl roku a potom už jen vždy jednou za rok na vyšetření.

Kromě dvou respondentů ze skupiny B, u nichž přetrvává těžší forma dyslexie, již nikdo pedagogicko psychologickou poradnu či jiné poradenské zařízení nenavštěvuje. Ukončení docházení do PPP bylo podle odpovědí respondentů na základě rozhodnutí psycholožky.

Povinná školní docházka

- *Jaké zkušenosti máte z 1. stupně ZŠ z pohledu vašeho znevýhodnění?*
- *Jaké zkušenosti máte z 2. stupně ZŠ z pohledu vašeho znevýhodnění?*
- *Vytvořil/a jste si nějaké kompenzační strategie, které vám ulehčovaly učení?*
- *Jaký prospěch jste měl/a na konci 9. ročníku ZŠ?*
- *Na základě čeho jste se rozhodoval/a o dalším studiu po dokončení ZŠ?*

Většina dotazovaných studentů ze skupiny A měla na 1. stupni ZŠ větší či menší problémy s mateřským jazykem. Z odpovědí respondentů vyplývá, že největší obtíže jim v českém jazyce dělал pravopis i, y a diakritika. Také bylo nelehké čtení, ale pouze dva respondenti používali na 1. stupni ZŠ čtecí okénko. Obtíže se také objevily u jednoho chlapce v zeměpise. Vypověděl, že měl problémy se zapamatováním si údajů a orientací na mapě.

'Pro zachování anonymity budou odpovědi respondentů označeny tímto způsobem. D/CH- dívka/chlapec, 1 - číslo dívky/chlapce, A/B - ze skupiny A/B, věk respondenta, škola, kterou studuje.

Žádný z respondentů si nevzpomíná, že by se mu spolužáci vysmívali, protože například pomalu či hůře četl. Avšak jeden žák nemá pěkné vzpomínky na paní učitelku z 1. stupně ZŠ. Podle studenta paní učitelka neoplývala příliš velkou trpělivostí a neměla dost pochopení pro žáka se SPU. „*Problém byl hlavně spaní učitelkou, byla nervák. Když mi něco nešlo, nebo jsem se vícekrát zeptal, tak hned vybouchla.*” (CH1/A, 17, automechanik)

U studentů ze skupiny B byla situace na 1. stupni ZŠ obdobná jako u první skupiny respondentů. Skupina B kromě mateřského jazyka a s ním spojené předměty jako je např. psaní, neuvádí žádný jiný předmět, ve kterém by nastaly obtíže během 1. stupně ZŠ. Všichni měli na tomto stupni problémy v mateřském jazyce. Konkrétně 14 studentů, z toho devět chlapců a pět dívek uvádí, že pro ně bylo obtížné čtení. Třem chlapcům a dvěma dívkám činilo problém přepisování. Šest chlapců a tři dívky měli problémy s diakritikou. I v této skupině je jedna studentka, která nerada vzpomíná na některé vyučující. „*VI. až 3. třídě bylo problém čtení a psaní, ale měli jsme dobrou učitelku, tak v pohodě. Ve 4. až 5. třídě jsem byla furt poslední a bylo mi za to nadáváno učitelkou a i děti se mi smály a nadávaly mi, a proto jsem druhý stupeň začala dělat na jiné škole.*” (D1/B,17, střední odborná škola sociální)

Pouze u jedné dívky (D2/B, 19, střední odborná škola gastronomická) došlo k nějaké změně po diagnostikování dyslexie a v jejím případě také dysortografie. Změny spočívaly v zavedení slovního hodnocení a místo diktátů doplňovala gramatické jevy do předepsaného textu. Sama tyto změny hodnotila jako velice pozitivní a přestala mít strach z diktátů.

Podle výpovědí respondentů z obou skupin obtíže související s dyslexií dále přetrvávaly na 2. stupni, ale s tím rozdílem, že došlo ve většině případů ke zmírnění projevů. Ze skupiny A obtíže v českém jazyce přetrvaly u dvou dívek a osmi chlapců. Pět chlapců uvedlo, že na 2. stupni ZŠ neměli žádné komplikace s učením.

Respondenti ze skupiny B nebyli ve svých odpovědích více konkrétní, pouze uvedli, že obtíže stále přetrvávaly, často ale v mírnější formě.

Většina respondentů hodnotí 2. stupeň ZŠ velmi kladně, jelikož mnozí přešli na ZŠ pro žáky se SPU, kde jsou tzv. mikrotřídy. V nich je učivo více přizpůsobeno možnostem a schopnostem žáků a je kladen důraz na individuální přístup. Výzkumy v oblasti sebehodnocení dětí s dyslexií poukazují na to, že žáci s dyslexií navštěvující specializované třídy/školy, kde na ně není vyvíjen takový nátlak, nejsou stresováni konkurencí a mohou zažívat úspěch. V porovnání s dětmi s dyslexií, které chodí do běžné třídy/školy, je u dětí ze specializovaných

tříd/škol výsledkem méně narušené sebehodnocení. (Matějček, Vágnerová 2006) Dívka (D3/B, 17, střední odborná škola gastronomická) má zkušenost s přechodem na ZŠ speciální. Přestup hodnotila kladně v tom, že tam byli noví učitelé, u kterých nebyla zapsaná jako dívka, co něco neumí, a měla možnost nového začátku. Přechod na 2. stupeň je respondenty hodnocen kladně rovněž proto, že se střídají učitelé a každý vyučující má jiné tempo, jiné metody. Výuka na 2. stupni ZŠ je podle výpovědí respondentů bohatší a různorodější, a tak student má možnost si zvolit způsob učení, jenž mu nejvíce vyhovuje.

Dívka, která byla slovně šikanována od svých vyučujících a studentů na 1. stupni ZŠ za pomalejší čtení a psaní, byla ze svého pohledu slovně napadána i na 2. stupni ZŠ, i když ten začala na jiné základní škole. Chování učitelů a spolužáků vedlo k další změně základní školy. „*V 7. třídě to byla šikana od učitelů i spolužáků. Pak jsem přestoupila na ZŠ speciální ~ tam to už bylo konečně v pohodě, ve všem jsem se zlepšila.*“ (D1/B,17, střední odborná škola sociální)

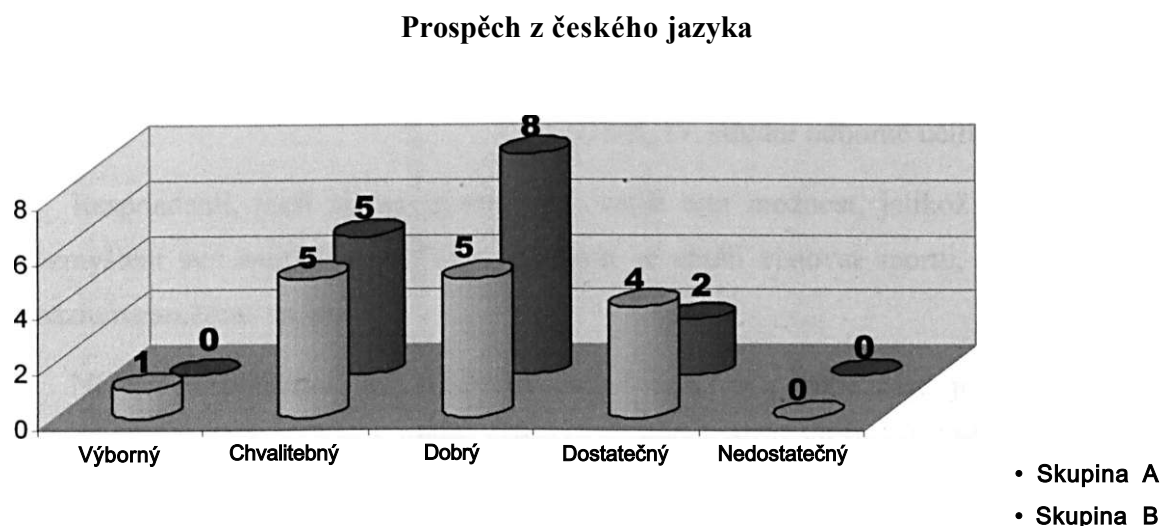
Otázkou, která se týkala kompenzačních strategií, jsem chtěla zjistit, jaké metody studenti s dyslexií volí pro lepší zapamatování učiva. Respondenti z obou skupin, kromě tří chlapců ze skupiny A, mi řekli, že mají své vlastní způsoby či metody, které jim podle nich samých usnadňují osvojování a zapamatování učiva.

O využívání kompenzací hovoří obě skupiny studentů ve spojení s učivem na 2. stupni ZŠ a střední škole, kterou teď navštěvují. Nejčastěji používanými kompenzačními strategiemi jsou podtrhávání a barevné zvýrazňování. Pro ulehčení zapamatování nových informací se někteří respondenti naučili minimalizovat poznámky na to nejdůležitější a přepisováním si vytváří nové výpisky z těch školních - rozsáhlých. Velkým pomocníkem ve studiu jsou počítače. Dnešní programy opravují pravopis, což je pro studenty s dyslexií velkou výhodou. Pro procvičování a upevňování získaných vědomostí využívají počítačové programy pro různé předměty, ale nejčastěji se jedná o CD-romy s českým jazykem, matematikou a cizím jazykem.

Jeden student se více rozpovídal o své přípravě do školy a blíže popsal, jak systematicky postupuje při učení nových informací. Přiznává, že se tomu naučil až na střední škole, kde ho velké množství látky „přinutilo“ vytvořit si vlastní metodu učení. „*Zvýrazňuju více barvami. Přečtu si to poprvé a podtrhám, přečtu si to podruhé a další věci podtrhám jinou barvou. V soukromí si čtu nahlas, v češtině si vše po sobě třeba třikrát přečtu a píšu Pomaleji*“ (CH5/B, 19, střední odborná škola hotelová)

Vysvědčení u studentů studujících střední školu bez maturity na konci 9. ročníku ZŠ byla různá. Žádný z respondentů nebyl hodnocen nedostatečnou. Žádný z respondentů nekončil se samými výbornými. Jeden chlapec ze skupiny A, jeden chlapec a jedna dívka ze skupiny B měli vyznamenání. V následujícím grafu je uveden přehled známek z českého jazyka.

Graf č.6 : Prospěch z českého jazyka na konci 9. ročníku ZŠ²



Z grafu č. 6 vyplývá, že nejvíce respondentů bylo hodnoceno známkou dobrý. Ze skupiny A to bylo pět chlapců a ze skupiny B to bylo rovněž pět chlapců a tři dívky. Druhým nejčastějším hodnocením bylo chvalitebný. Tuto známku měli na konci 9. ročníku tři chlapci a dvě dívky ze skupiny A. Ze skupiny B dostali tuto známku dva chlapci a tři dívky. Třetí známkou v pořadí byla nedostatečná, tu dostali čtyři chlapci ze skupiny A a dva chlapci ze skupiny B. Nejméně se objevilo hodnocení výborný a to obdržel jeden chlapec ze skupiny A.

Při výběru dalšího studia po dokončení základní školy se respondenti ze skupiny A rozhodovali podle toho, co by je zajímalo a bavilo. Dívky rády stříhají kamarádkám vlasy a kluci se zajímají o auta a motory už od základní školy. Dva z chlapců měli motivaci v tom, že někdo od nich z rodiny má autoopravnu, a tak mají již zajištěné místo po dokončení studia na středním odborném učilišti. Žádný z respondentů svého rozhodnutí nelituje a na středním odborném učilišti jsou spokojeni.

² Ve skupině B jeden chlapec a jedna dívka vyšli ze 7. ročníku ZŠ a přestoupili na víceleté gymnázium. U těchto dvou je v grafu č. 6 uvedeno vysvědčení z posledního ročníku, který absolvovali na ZŠ.

Důvody výběru střední školy u studentů ze skupiny B byly rozmanitější. Někteří se pro daný obor rozhodli, že předpokládali, že je bude bavit.

„ Důvodem byla práce s lidmi, pak chci dál na vysokou sociální. ”

(D1/B,17, střední odborná škola sociální)

„ Odmala jsem chodila na výtvarku, keramiku a pak se mi podařilo udělat talentovky a i písemný a už jsem tam byla. ” (D4/B, 17, textilní výtvarnictví)

„ Vidina toho, že by mě to mohlo bavit, měla jsem už s tím zkušenost, chodila jsem na brigádu dělat pomocnýho číšníka a bavilo mě to. ”

(D3/B, 17, střední odborné učiliště gastronomie)

Respondenti, kteří šli na gymnázium, volili tuto možnost, jelikož chtěli delší čas na rozmyšlení své specializace. Tři respondenti se chtěli věnovat sportu, a tak si vybrali gymnázium zaměřené na sport.

Někteří respondenti byli zčásti ovlivněni rodiči a z druhé části je motivovalo, že na danou střední školu nebudou muset absolvovat žádné přijímací řízení. *„Mě motivovala to, že tam nejsou přijímačky. Ale původně jsem chtěla jít na taneční nebo divadelní konzervatoř. Ale máma mi to nedovolila, že prý ze mě nebude mít žádnou cirkusačku. Až budu mít normální školu, mám si dělat, co budu chtít, ale nejdřív něco normálního. ”* (D2/B, 19, střední odborné škola gastronomická)

Jeden chlapec příliš nevěřil ve své schopnosti, a proto zvolil střední školu, kterou vystudovala jeho matka. Dnes svého rozhodnutí lituje, škola ho nebaví, po maturitní zkoušce by si rád splnil svůj sen, chtěl by se dostat na medicínu. *„ Ve škole jsem viděl zázemí, máma dělá v oboru a na nic jiného jsem si netroufal a tak jsem zvolil hotelovou školu. ”* (CH5/B, 19, střední odborná škola hotelová)

9.2.2 Zkušenosti na střední škole

Přijetí ke studiu

- *Na jaké střední školy jste se hlásil/a?*
- *Z čeho jste dělal/a přijímací zkoušky? Měl/a jste nějakou úlevu u přijímacích zkoušek?*

Školský zákon č. 561/2004 Sb. umožňuje, aby si studenti podali v prvním kole přijímacího řízení přihlášku pouze na jednu střední školu. Tato podmínka se netýkala třech respondentů. Ti měli možnost podat si přihlášku na více středních škol. Všichni tři volili

druhou střední školu oborově stejnou nebo úzce příbuznou s první střední školou uvedenou na přihlášce.

Přijímací řízení u respondentů ze skupiny A bylo formou motivačního pohovoru. Respondenti ze skupiny B, kromě čtyř studentů dělajících motivační pohovor, absolvovali přijímací řízení, které bylo z různých předmětů. Přijímací zkouška na gymnázium se skládala z testů z českého jazyka, matematiky a všeobecného přehledu. Na ostatní obory respondenti absolvovali nejčastěji testy z mateřského jazyka, matematiky a všeobecného rozhledu. Dva studenti také měli test z anglického jazyka. Jednalo se o přijímací zkoušku na hotelovou školu.

Informovanost okolí

- *Vědí učitelé, že jste dyslektik? Zohledňují fakt, že máte dyslexii?*
- *Jak cítíte, že jste vnímán/a pedagogy na této střední škole?*
- *Vědí vaši spolužáci o tom, že jste dyslektik? Jak se to dozvěděli?*
- *Znají vaši spolužáci pojem dyslexie, nebo jste jim ho musel/a vysvětlit?*
- *Jak cítíte, že jste vnímán/a svými vrstevníky?*

Všichni respondenti ze skupiny A uvedli, že jejich vyučující vědí o tom, že u nich byla diagnostikována dyslexie. Tři studenti řekli, že byl informován třídní učitel a učitelka na český jazyk. Respondenti mají pocit, že vyučující ke všem studentům ze třídy přistupují naprosto stejným způsobem. Podle jejich slov je to pro ně vyhovující, jelikož je odlišný přístup nevyřazuje z kolektivu. Studenti ze skupiny A střední školu a vyučující hodnotí kladně.

Dívka (D3/B) ve škole neřekla, že má diagnostikovanou dyslexii. „*Hodně se mi ty potíže zlepšily, nechtěla jsem se odlišovat, a aby mě měli za někoho, kdo se vymlouvá.*” (D3/B, 17, střední odborná škola gastronomická)

Ostatní respondenti na středních školách oznámili, že mají dyslexii. Ale ne všichni respondenti mají pocit, že by na to byl brán nějaký ohled. „*Ohledy brali spíš jen v prváku, později už ne. V ČJ u mě brali ohled na počet přečtených knih v literatuře a místo diktátů jsem spíše doplňoval, ale ne vždy. Ale teď už bych řekl, že ohledy příliš neberou.*” (CH5/B, 19, střední odborná škola hotelová)

Zbylí respondenti se shodují v tom, že drobnější úlevy pociťují v některých předmětech, zejména v českém jazyce či literatuře, v cizích jazycích a v hodnocení. „ **Hodnocení je jináčí**, v ČJ umě hodnotí spíše literaturu avAJmě zkouší víc ústně. ”

(D1/B, 17, střední odborná škola sociální)

Na otázku, zda spolužáci ví, že respondent má diagnostikovanou dyslexii, mi přesně jedna polovina studentů ze skupiny A odpověděla, že to spolužáci vědí. Buď jim to oznámil sám respondent nebo se to dověděli od vyučujících, kteří o dané problematice hovořili před celou třídou. Respondenti si myslí, že jejich spolužáci jsou schopni správně vysvětlit pojem dyslexie.

Ze skupiny B všichni respondenti řekli, že to jejich spolužáci ví. Informaci se dověděli stejnými způsoby jako respondenti ze skupiny A. Všichni respondenti ze skupiny B se domnívají, že jejich spolužáci jsou schopni správně vysvětlit pojem dyslexie.

Jedna dívka má nepříjemnou zkušenost s tím, kdy a jakým způsobem se její spolužáci dověděli, že je dyslektik. Navíc někteří spolužáci nevěděli, co to dyslexie je. Tak po situaci, kdy se dívce učitel vysmíval, svým spolužákům (kteří měli zájem) vysvětlila, co znamená, když se o někom řekne, že je „dyslektik“. „ **Učitel do mě rejpal před třídou, že v testu ze stolničení jsem napsala kuchyň s měkkým. Já ale za to nemůžu, když píšu v jiných předmětech testy, nesoustředím se tolik na pravopis. On mě pěkně zesměšnil a udělal ze mě hlupáka.** ” (D2/B, 19, střední gastronomická škola)

Žádný z respondentů z obou skupin nemá pocit, že by dyslexie mohla být překážkou v navazování kontaktů se spolužáky. Cítí, že jsou ostatními spolužáky vnímáni normálně. Nemají strach se projevit před třídou, jak tomu bylo třeba na 1. stupni ZŠ. Pokud jsou nějaké neshody, nepramení to podle studentů z jejich handicapu.

Silné a slabé stránky

- *V jakých předmětech dyslexie ovlivňuje váš výkon či práci nyní na této střední škole podle vás?*
- *V jakých předmětech naopak podle vašeho názoru vynikáte?*

Podle dvou respondentů ze skupiny A dyslexie nemá v jejich případě vliv na vztahy mezi spolužáky, ani na výkon v žádném předmětu. Jeden respondent ze skupiny A uvedl, že dyslexie má vliv na výkon v matematice při čtení zadání. Deset respondentů vnímá, že dyslexie ovlivňuje jejich výkon v mateřském jazyce. Uvedli pomalejší čtení, obtíže

v pochopení smyslu čteného textu. Dva studenti vidí svůj problém v předmětech, kde je nutná dobrá paměť. Často se potýkají s tím, že se něco večer naučí, ale druhý den si učivo obvykle nepamatují.

Z pohledu studentů ze skupiny B dyslexie ovlivňuje jejich výkon nejvíce v jazykové oblasti. Problematické jsou pro ně cizí jazyky a jazyk mateřský. Polovina respondentů z této skupiny vnímá, že jejich obtíže se podle nich dosti zmírnily. Podle nich je to pravidelným učením, čtením si, snahou něco se svými obtížemi dělat a nepoddávat se tomu.

Vedle předmětů, které by se mohly označit za slabší stránku, jsem se také ptala na předměty, v kterých se naopak cítí jistě, které je baví. Ze skupiny A se tři respondenti považují za průměrné studenty, kteří v ničem nevynikají a jejich výkony jsou stále ve stejném pásmu průměru. Nebyli schopni jmenovat ani jeden předmět, ve kterém by podle sebe byli dobří. Tři studenti uvedli, že je baví matematika a zvládají ji bez obtíží. Dalších osm studentů vyniká v praxi a jeden student považuje za svoji silnou stránku technologii.

Každý respondent ze skupiny B byl schopen říci, v jakých předmětech vyniká. Předměty, které jmenovali, byly různé podle jejich zaměření, nikdy to ale nebyly jazyky. Chlapci, kteří chodí do sportovní třídy na gymnáziu, jmenovali sport. Dívka studující na stejném gymnáziu vyniká v základech společenských věd. Dívka (D4/B) studující na střední škole uměleckého zaměření se cítí být dobrá v praxi — hlavně v malování. Dívka (D1/B) ze střední odborné školy sociální nemá obtíže v psychologii a sociální péči a navíc ji tyto dva předměty velmi baví. Studenti z oblasti hotelnictví jmenovali technologii a výpočetní techniku. Jedna dívka uvedla všeobecně, že jí jdou lépe předměty, kde je častější ústní zkoušení.

Budoucí uplatnění

- *Máte představu o tom, co byste rád dělal v budoucnosti?*
- *Rozhodl byste se stejně pokud byste neměl toto znevýhodnění?*

O své budoucí profesi mají respondenti většinou jasné představy, které jsou rozmanité. Tři studenti ze skupiny A by rádi pokračovali ve studiu a zakončili ho maturitní zkouškou. Čtyři studenti by rádi pracovali jako automechanici. Jeden student z té samé skupiny respondentů by chtěl v budoucnu pracovat jako letecký mechanik. Jiný student by chtěl jít do armády opravovat automobily a další student by rád pracoval jako vlakový strojvedoucí. Tři studenti zatím o své budoucnosti nemají konkrétní představu. Obě dvě děvčata by ráda šla

pracovat do nepříliš klasického kadeřnického salonu, kam chodí spíše mladší lidé za účelem experimentování se střihy a barvami vlasů.

Na rozdíl od studentů ze skupiny A, kteří již více přemýšlejí nad budoucí prací, studenti ze skupiny B své představy soustředí na ukončení střední školy a někteří uvažují o dalším studiu na VOŠ a VŠ. Tri chlapci ze sportovní třídy gymnázia spolu s jedním chlapcem ze stejné školy zatím nevědí a nad budoucností moc nepřemýšlejí. Z toho důvodu šli na gymnázium, aby měli delší čas na rozhodování o svém budoucím uplatnění. Další dva respondenti své budoucí plány soustředí zatím na úspěšné zakončení střední školy. Dva studenti by se chtěli věnovat něčemu zcela jinému než je zaměření školy, kterou navštěvují. Jedna dívka by chtěla tancovat, jeden chlapec by rád šel na medicínu. *„Ráda bych odmaturovala, pak bych se chtěla dál **vzdělávat v tancování** buď tady nebo v Anglii - takže bych si doplnila vzdělání v jazyce.“* (D2/B, 19, střední odborné učiliště gastronomie)

*„ Chtěl bych odmaturovat a jít na vyšší odbornou zdravotnickou a poté **zkusit medicínu**. Chci jít postupně přes vyšší odbornou, abych se mohl lépe připravit. Myslím si, že když člověk něco chce, pak to dokáže. Jestli to zvládnou, ještě uvidím. "*

(CH5/B, 19, střední odborná škola hotelová)

Studium na medicíně je velkým snem a touhou tohoto chlapce. Rád by šel ve stopách svého otce, který byl lékař, ale před pěti lety po dlouhé nemoci zemřel.

Zbývající respondenti ze skupiny B mají představy o pokračování ve studiu na vysoké škole podobného zaměření, které studují nyní na střední škole. Jedná se o další studium v oblastech: sociální sféra, výtvarnická oblast, oblast gastronomie.

Kromě dvou studentů by se všichni respondenti jednoznačně rozhodli stejně a šli by na školu, na které se nachází nyní.

Jeden student ze skupiny A řekl, že pokud by neměl dyslexii, šel by studovat na obchodní akademii, kde by ho sice asi nebavilo učení, ale praxe určitě.

9.2.3 Sebepojetí

Tato část byla pro respondenty z celého rozhovoru nejobtížnější. Hlavním důvodem bylo, že nad odpověďmi museli více přemýšlet. Nejednalo se již pouze o sdělení zkušeností, ale nyní studenti měli vyjádřit svoje pocity, které si vybaví ve spojení s dyslexií. Někteří neopověděli a jejich odpověď zněla „nevím“.

- *Jak byste charakterizovala) svými slovy, co to je dyslexie.*

- *Jaké konkrétní projevy dyslexie jsou u vás?*
- *Vnímáte to jako zátěž? Proč?*
- *Dokázal/a byste vymyslet metaforu, která by podle vás nejlépe vystihla dyslexii?*

Nejdříve měli respondenti svými slovy vysvětlit pojem dyslexie, tak jak ho chápou oni sami. Dostala jsem rozličné odpovědi, které by se podle obsahu daly rozdělit do několika podskupin.

Na následujících citacích je zajímavé, že respondenti dyslexii definují jako problém, přitom v rozhovorech uvedli, že dyslexie pro ně problémem není.

„Dyslexie jsou **problémy se čtením.**“

(CH2/A, 17, automechanik)

„Dyslexie je **problém s jazykem, s jeho psaním, čtením a i jeho pochopením.**“

(D5/B, 15, gymnázium)

„Dyslexie **je problém**, dysfunkce v mém písemném a čteném projevu.“

(CH3/B, 17, gymnázium)

„Problém, který má člověk v sobě a **nedokáže ho odbourat.**“

(CH6/A, 18, automechanik)

„Někdy člověku dělá problém určitá věc, **i když chce, tak to nejde.**“

(D4/B, 17, SOŠ textilní výtvarnictví)

V následujících dvou citacích respondenti popisují dyslexii jako poruchu čtení.

„Dyslexie **je porucha se čtením** - v duchu to přečtu dobře, nahlas ne.“

(CH1/A, 17, automechanik)

„Dyslexie je **porucha učení**, týká se čtení.“

(D2/B,19, střední odborná škola gastronomická)

Také jsem získala čtyři odpovědi, jejichž obsah souvisí s procesem učení a dyslexie není vnímána jako porucha či problém.

„Dyslexie je **pomalejší vnímání čtení a psaní.**“

(CH4/B, 17, gymnázium)

„Dyslexie je **menší soustředění.**“

(CH7/A, 19, automechanik)

„Dyslexie je **porucha učení**.

(D6/A, 17, kadeřnice)

„Je to **spojené s pozorností - pozornost a soustředění je horší**. Když se o tom neví a nějak se to neřeší, je to velký problém pro toho dotyčného.“

(D3/B, 17, střední odborná škola gastronomická)

Další skupinu citací spojuje to, že respondenti hlavní příčinu dyslexie vidí v poškození mozku.

„**Mozek nefunguje** tak, jak by měl.“

(CH8/A, 17, automechanik)

„Chyba v mozku, nějak **špatně se předávají info v mozku**, je to SPU.“

(CH5/B, 19, střední odborná škola hotelová)

„**Porucha fungování hemisfér**.“

(DI/B, 17, střední odborná škola sociální)

„**Poruchy mozku, člověk pak má jakoby dál k té češtině**. Někomu nepůjde čeština, ale půjdou mu třeba jazyky.“

(CH10/A, 17, automechanik)

Jeden respondent označil za hlavní podstatu dyslexie poruchu chováním.

„Je to **porucha chování**.“

(CH9/A, 17, automechanik)

Zjednotlivých popisů dyslexie vyplývá, že respondenti mají určitou představu o tom, co je to dyslexie, ale znalosti o jejich znevýhodnění nejsou ucelené a vždy jasné. Domnívám se, že obsahem citací je vždy konkrétní problém jednoho respondenta.

Ve druhé části rozhovoru jsem respondentům položila otázku v jakých předmětech vynikají. V závěru rozhovoru jim byla položena podobná otázka, která se týkala konkrétních projevů u každého respondenta. Tady jsem očekávala, že se studenti už nebudou orientovat pouze na školní prostředí, a chtěla jsem, aby se respondenti zamysleli celkově nad svým znevýhodněním a zhodnotili v jakých konkrétních situacích je dyslexie omezuje, svazuje, v něčem zabraňuje. Přesto se respondenti zaměřili hlavně na školní prostředí.

Respondenti ze skupiny A nejčastěji zmiňovali český jazyk, pomalé tempo čtení, porozumění čtenému. Jeden respondent uvedl problémy s pamětí.

Respondenti ze skupiny B odpovídali podobně jako ze skupiny A - pomalé tempo čtení a psaní, převrácení či vynechávání písmenek při čtení a psaní, obtíže s pravopisem. Respondenti ze skupiny B zmínili potíže se soustředěním delší dobu a s pozorností. Studenti uváděli, že se musí déle učit než ostatní, trvají delší dobu, než si něco zapamatují.

Vzhledem k tomu, že došlo u většiny respondentů z obou skupin ke zmírnění projevů a tím i zmírnění obtíží ve škole, dnes už dyslexii jako zátěž nebo handicap ve velké míře necítí. Jeden respondent přímo odpověděl, že se cítí, jako kdyby dyslexii neměl. A jeden student to nyní jako zátěž nevnímá, ale dříve ano. „*Už ne, dřív ano. Měl jsem strach, že se se mnou lidi nebudou bavit, ale teď už vím, že je to dobrý. Že to dyslexie neovlivňuje.*” (CH8/A, 17, automechanik)

Jeden respondent odpověděl, že záleží na situaci, zda dyslexii vnímá jako zátěž či překážku. Nebyl schopen více charakterizovat dané situace, ve kterých je dyslexie pro něj zátěží. Nevím tedy, zdaje to spíše ve škole, nebo v jeho osobním životě.

Dva studenti odpověděli, že to jako zátěž vnímají. Oba jsou to respondenti s těžší formou dyslexie. Jeden respondent konkrétně popsal, v čem to tkví. „*Špatně se soustředím a nepamatuji si věci*” (CH6/A, 18, automechanik)

Respondenti ze skupiny B nezávisle na sobě odpovídali stejně. Shodli se na tom, že dříve na základní škole dyslexii jako zátěž vnímali, ale teď už tomu tak není. Někteří respondenti uvedli, že v dyslexii nevidí nepřekonatelný problém. „*Naučil jsem se to brát jako součást a navíc, když člověk například nemůže chodit, je to horší než nějaká dyslexie.*” (CH5/B, 19, střední odborná škola hotelová)

Na závěr našeho rozhovoru jsem každého respondenta požádala, aby vymyslel metaforu, která by podle něho co nejuvýstižněji zachytila dyslexii. Tato otázka byla pro všechny respondenty nejtěžší, mnozí mi na ni nebyli schopni odpovědět.

Z rozhovorů je zřejmé, že dyslexie není pro respondenty nepřekonatelnou překážkou ani ve studiu ani v osobním životě. Proto je zajímavé, že metafory, které jsem od respondentů získala, jsou většinou negativní a vypovídají spíše o opaku.

Ze všech získaných metafor pouze jedna obsahuje, že dyslexie je překonatelná překážka.

„Bariéra, která se dá překonat silou vůle.

(CH4/B, 17, gymnázium)

Na druhé straně čtyři respondenti vnímají dyslexii jako zátěž, která se nedá překonat, která je omezuje a brzdí. Jejich metafory jsou pesimisticky laděné.

„Nedobrá vlastnost, člověk toho nezvládá tolik, kolik by chtěl.“

(CH2/A, 17, automechanik)

„Je to zátěž, kterou si nesu na zádech. Nemůžu se jí zbavit.“

(CH6/A, 18, automechanik)

„Jako byste s tím problémem plavala, a pokud se to nenaučíte, tak se to s vámi potáhne celý život.“

(CH7/A, 19, automechanik)

„Dyslexie je problém, který se musí odbourat.“

(CH9/A, 17, automechanik)

Následující metafory odrážejí emocionální reakce. První dvě vyjadřují pocit odcizení, izolace a touhu po zařazení do skupiny ostatních. Ve třetí metafoře izolace přerůstá v rasovou diskriminaci. Podle předchozích výpovědí mají autoři těchto metafor špatné zkušenosti se zapojením do kolektivu.

„Když jde stádo zvířat a je třeba zraněný, tak je pomalejší, ale přesto je stejně hodnotný jako ty ostatní.“

(D1/B, 17, střední odborná škola sociální)

„Jako když se probudím v jiném světě, kde mi nikdo nerozumí a ani se o to nesnaží.“

(CH3/B, 15, gymnázium)

„Člověk s dyslexii je jako snědý dítě uprostřed bílejch.“

(D3/B, 17, střední škola gastronomická)

Dvě metafory popisují dyslexii jako ztracená či zpřeházená písmenka.

„Je to parazit - broučíček, který dělá v hlavě bordel a přehazuje písmenka a z člověka si dělá srandu.“

(CH5/B, 19, střední odborná škola hotelová)

„Poztrácený písmenka — hledání písmenek.“

(D5/B, 15, gymnázium)

Zbývající metafory jsou zaměřené více technicky. Zajímavé je, že jednu metaforu vymyslela dívka. Od dívek jsem očekávala spíše metafory s emotivním laděním.

„Jako když dochází baterky v ovladači na Tv, tak to trochu blbne.“

(CH10/A, 17, automechanik)

„Jako vir v počítači, který napadá systém word.“

(D4/B, 17, textilní výtvarnictví)

9.3 Shrnutí

Z rozhovorů se studenty vyplývá, že dyslexie byla pro ně přítěží na základní škole. S postupem času se ale měnil charakter jejich znevýhodnění a zmírňovaly se projevy. To vedlo k tomu, že dnes už respondenti v dyslexii nevidí nepřekonatelnou překážku, která by je omezovala ve výběru školy, budoucího povolání, zájmových aktivit a v osobním životě.

Studenti ze skupiny A mají jasné představy o svém pracovním uplatnění po ukončení studia na středním odborném učilišti. Studenti ze skupiny B jsou více ambiciózní v oblasti studia. Tomu také odpovídá typ střední školy, kterou si vybrali.

Z rozhovorů je zřejmé, že respondenti nejsou dostatečně informováni o svém znevýhodnění. Sami nejsou schopni říci, co to dyslexie je. Jejich znalosti jsou spíše útržkovité a někdy nepřesné až mylné. Chybí jim komplexní znalosti.

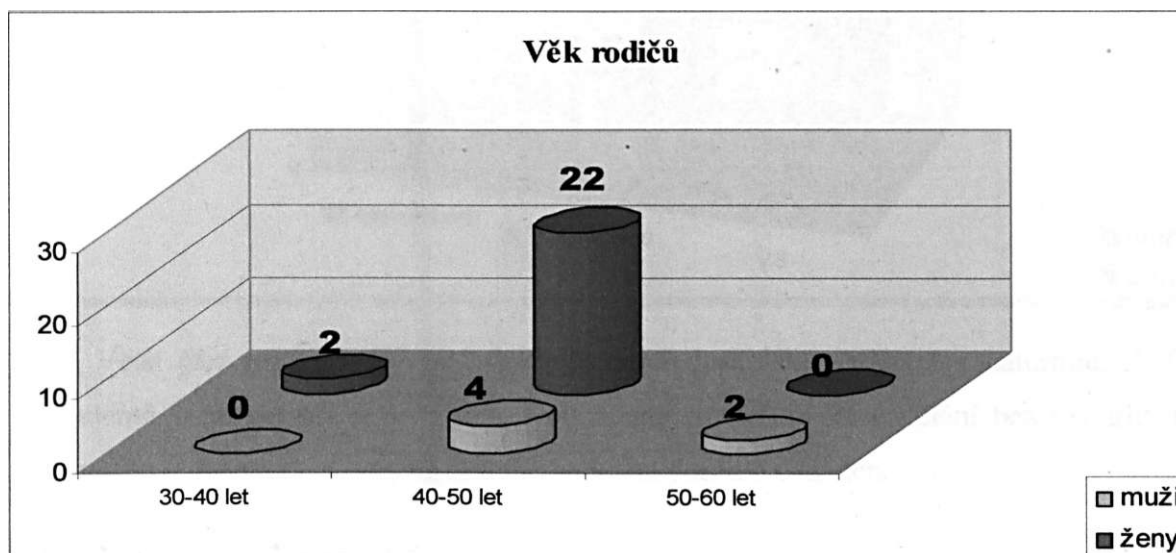
Z odpovědí studentů také vyplývá, že na středních školách jsou učitelé, kteří jsou ochotni svým studentům pomoci, ale zároveň existují učitelé, jejichž chování by se dalo označit za nevhodné a velmi netaktní.

10 Analýza dotazníků pro rodiče

10.1 Charakteristika respondentů

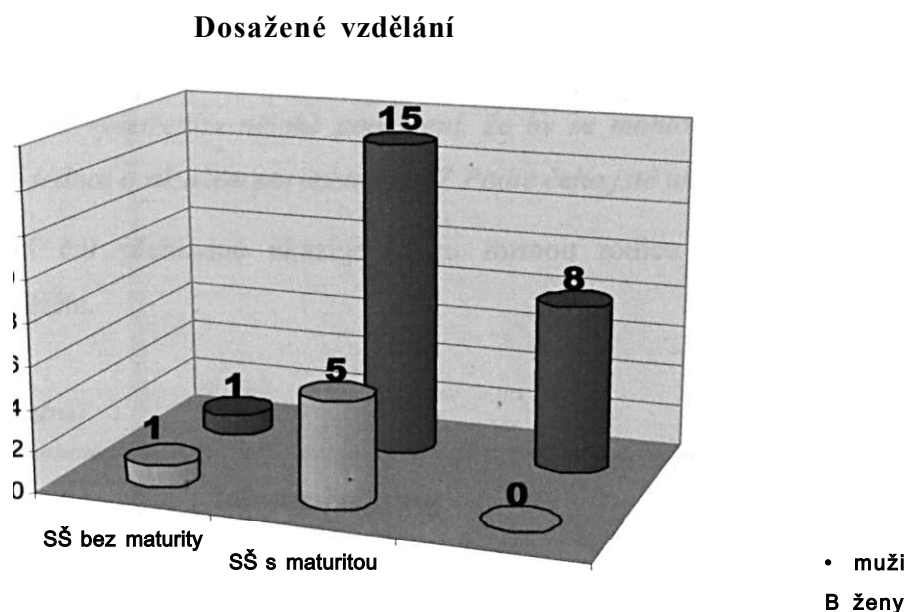
Dotazník byl rozdán 30-ti rodičům. V záhlaví dotazníku měli vyplnit svůj věk a dosažené vzdělání. Tyto demografické údaje přehledně ukazují dva následující grafy č.7 ač. 8.

Graf č. 7: Věk rodičů



Z celkového počtu respondentů bylo 24 žen a šest mužů. Nejvíce zastoupená věková kategorie byla v rozmezí 40-50 let, z toho byli v této věkové kategorii čtyři muži a 22 žen. V rozmezí 30-40 let byly dvě ženy a ve věkové kategorii 50-60 let byli dva muži.

Graf č. 8: Dosažené vzdělání rodičů



Větší část respondentů má dokončené středoškolské vzdělání s maturitou. Z 20-ti respondentů je to pět mužů a 15 žen. Dokončené středoškolské vzdělání bez maturity má jeden muž a jedna žena. Vysokoškolského vzdělání dosáhlo osm žen.

10.2 Analýza dotazníků

Dotazník pro rodiče obsahoval 11 otázek, z toho čtyři otázky byly totožné nebo velmi podobné s otázkami v rozhovoru se studenty s dyslexií. Tyto otázky měly v dotazníku pro rodiče funkci kontrolní a doplňující. Jednalo se o otázky č. 1, 4, 5, 9.

Odpovědi rodičů a jejich dětí byly shodné, kromě první otázky, na kterou pět studentů odpovědělo jinak než jejich rodič, v takovém případě jsem uvedla odpovědi rodičů.

- *Kdy byla diagnostikována dyslexie u Vašeho syna/Vaší dcery?*
- *Navštěvoval/a jste s Vaším synem/Vaší dcerou pedagogicko psychologickou poradnu během povinné školní docházky na ZŠ? Jak často?*
- *Dochází do poradny Váš syn/Vaše dcera nadále?*
- *Jsou pedagogové na SŠ informováni o dyslexii Vašeho syna/Vaší dcery?*

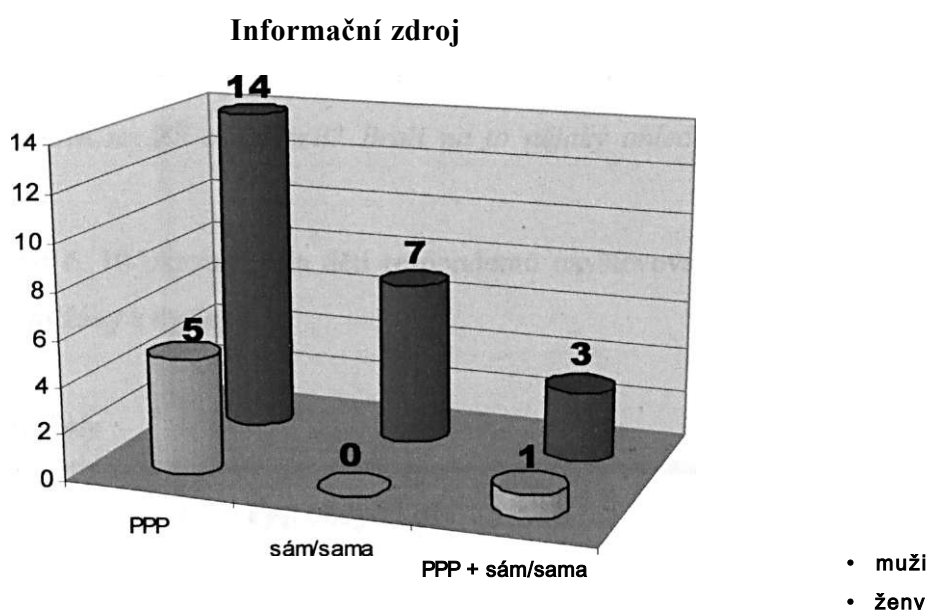
Zbylé otázky rozdělím do několika skupin. První skupina obsahuje otázky týkající se poradenství a pracovišť k tomu určených, zejména pedagogicko psychologické poradny.

Vyšetření a pedagogicko psychologické poradny

- *Byl/a jste seznámen/a s tím, co to dyslexie je, anebo jste si informace zjišťoval/a sám/sama?*
- *Měl/a jste již před vyšetřením nějaké podezření, že by se mohlo v případě Vašeho syna/Vaší dcery jednat o nějakou poruchu učení? Podle čeho jste usuzoval/a?*

Následující graf č.9 přehledně ukazuje jakou formou rodiče získali informace o znevýhodnění jejich dítěte.

Graf č. 9: Informační zdroj



Z celkového počtu respondentů 14 matek a pět otců získalo informace v pedagogicko psychologické poradně. Ne všichni byli s poskytnutými informacemi spokojeni. Jedna matka odpověděla, že sice seznámena s poruchou byla, ale už nebyla nijak poučena o tom, jak by se svým synem měla pracovat nebo jak postupovat, aby se projevy dyslexie zmírnily. Jiný otec napsal, že seznámen byl, ale neodpovídalo to jeho představám. Podle jeho názoru byly informace rovněž nedostačující v oblasti náprav.

Z grafu č. 9 je vidět, že sedm matek si informace o dyslexii zjišťovaly samy. Všechny už měly zkušenost se starším dítětem, u kterého byla dyslexie také zjištěna. Jedna matka uvedla, že po diagnostikování dyslexie u svých dětí, začala jezdit na školení a začala se informovat o možných nápravách a dnes její děti mají dyslexii v lehké formě.

Jeden otec a tři matky tvořící třetí skupinu v grafu č.9 si informace z PPP doplnili o další své poznatky zejména z oblasti náprav.

Také mě zajímalo, jestli rodiče měli nějaké podezření na dyslexii dříve před vyšetřením. Pouze čtyři rodiče uvedli, že neměli před vyšetřením žádné podezření, že by se mohlo jednat o nějakou poruchu učení.

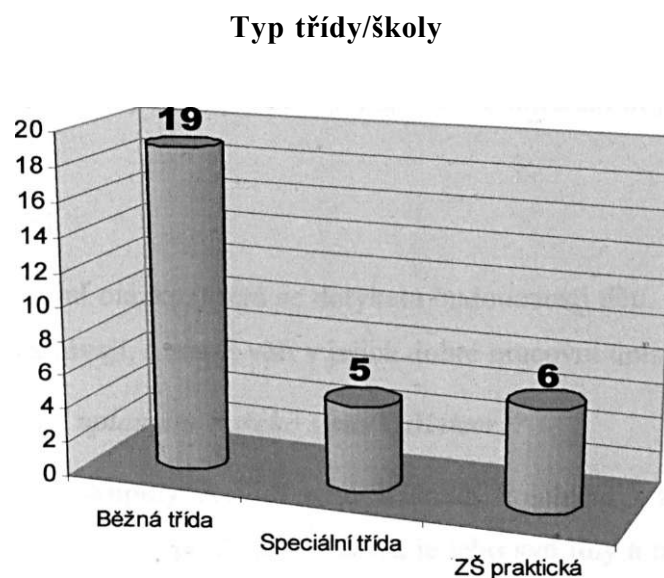
Ostatní rodiče podle odpovědí toto tušení měli. Ukazatelé byly shodné. Jednalo se o potíže se čtením a psaním, vynechávání písmen v čtením a psaném projevu, obtíže s dlouhodobou pamětí. Jedna matka se zmínila, že podezření měla už v chlapcových pěti letech, jelikož při hře na flétnu vynechával noty i celé notové osnovy.

Studium na základní škole

- *Navštěvoval/a Váš syn/Vaše dcera běžnou třídu nebo třídu pro žáky s dyslexii?*
- *Věděli pedagogové na ZŠ o dyslexii? Brali na to nějaký ohled v případě přístupu, hodnocení?*

Následující graf č. 10 ukazuje, zda děti respondentů navštěvovaly běžné třídy nebo specializované třídy pro žáky s dyslexii.

Grafč. 10: Typ třídy/školy



Z grafu č. 10 vyplývá, že 19 dětí respondentů navštěvovalo na 1. stupni ZŠ běžné třídy. Pět chlapců bylo po vyšetření a zjištění diagnózy dyslexie přeřazeno

do specializovaných tříd. Šest chlapců bylo během prvních tří let přeřazeno na ZŠ praktickou dříve ZVŠ.

Všichni rodiče kromě dvou matek a jednoho otce uvedli, že učitele na základní škole, kterou navštěvovalo jejich dítě, informovali o poruše učení. Rodiče také uvedli, že se setkali s různými přístupy učitelů. Byli učitelé, kteří brali ohledy na žáky s dyslexií a na druhou stranu učitelé, kteří ohledy na žáky s dyslexií nebrali vůbec nebo jen v malé míře.

Studium na střední škole

- *Co pro Vás bylo hlavním vodítkem ve výběru střední školy?*
- *Jsou pedagogové na SŠ informováni o dyslexii Vašeho syna/Vaší dcery?*
- *Probíhá podle Vás studium Vašeho syna/Vaší dcery na SŠ poklidně nebo je problematické?*

Rozhodování a výběr střední školy nechala většina rodičů na svých dětech.

Jedna matka odpověděla, že se s výběrem vhodné střední školy radila s třídní učitelkou syna. Obě se nakonec shodly na středním odborném učilišti.

Rodiče, jejichž děti navštěvují stejné pražské gymnázium, se rozhodli pro toto gymnázium, jelikož je známé sportovním zaměřením a kvalitní péčí o studenty se SPU. Dalším důvodem pro volbu gymnázia bylo oddálení rozhodování budoucího profesního zaměření. Během studia na gymnáziu budou mít jejich děti dostatek času na rozhodování.

Kromě jedné matky a jednoho otce vnímají rodiče studium svých dětí jako poklidné a bez komplikací.

Budoucnost dětí

Dotazník obsahoval otázku, která se dotýkala budoucnosti dětí. Chtěla jsem zjistit, co rodiče od svých dětí očekávají, a zda-li věří v jejich dobré pracovní uplatnění či nikoliv.

- *Jak vidíte budoucí uplatnění Vašeho syna/Vaší dcery?*

Otec studenta ze skupiny A vidí jeho budoucí uplatnění v zaměstnání a celkově v životě velmi skepticky, jelikož podle jeho názoru je jeho syn líný a nezodpovědný. Ostatní rodiče očekávají, že se jejich děti uplatní bez komplikací. Rodiče, jejichž děti studují na gymnáziu by rádi, aby pokračovaly ve studiu na vysoké škole - výběr zaměření ponechávají na dětech.

10.3 Shrnutí

Ze získaných informací vyplývá, že rodiče nejsou příliš spokojeni s prací poradenských zařízení, konkrétně pedagogicko psychologických poraden, jelikož jim ve většině případů nebyly poskytnuty dostatečné informace o znevýhodnění jejich dítěte a informace, jak s dítětem dále pracovat.

Analýzou dotazníků jsem též zjistila, že rodiče mají reálné představy o uplatnění svých dětí po dokončení střední školy a nechávají volbu dalšího studia či výběr zaměstnání na nich.

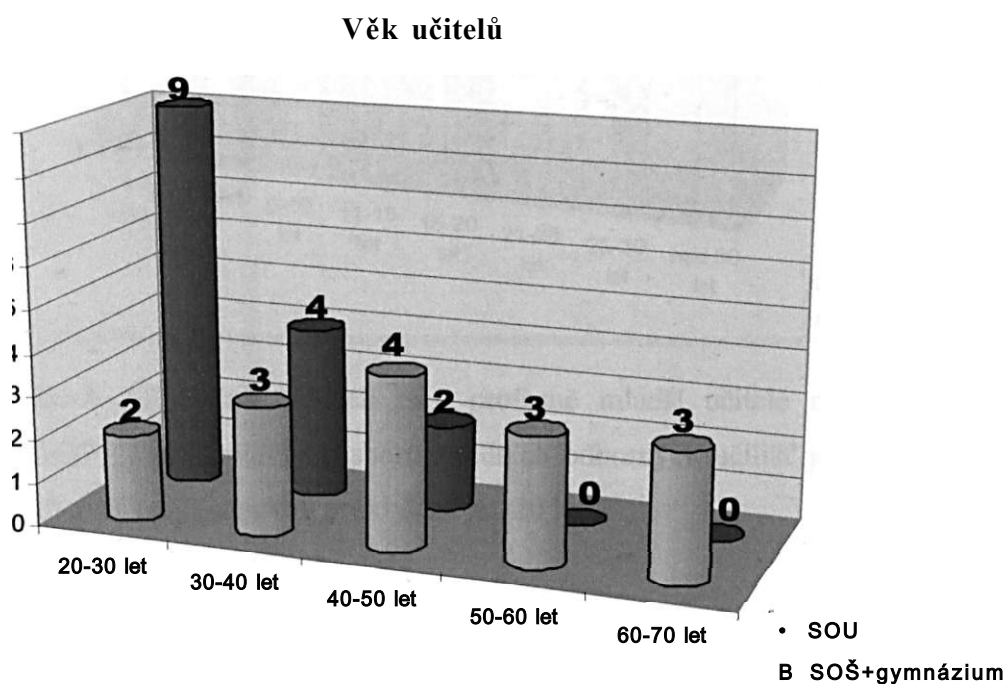
11 Analýza dotazníků pro pedagogický sbor

11.1 Charakteristika respondentů

Zkoumanou skupinu tvořilo celkem 30 učitelů. Jedna podskupina byla tvořena 15-ti učiteli ze dvou středních odborných učilišť (dále jen skupina A) a druhá se skládala z 15-ti učitelů ze dvou středních odborných škol a jednoho gymnázia (dále jen skupina B).

V záhlaví dotazníku měli učitelé vyplnit pohlaví, věk a délku učitelské praxe. Zjištěné informace jsou zaneseny v následujících grafech č.11 a č.12.

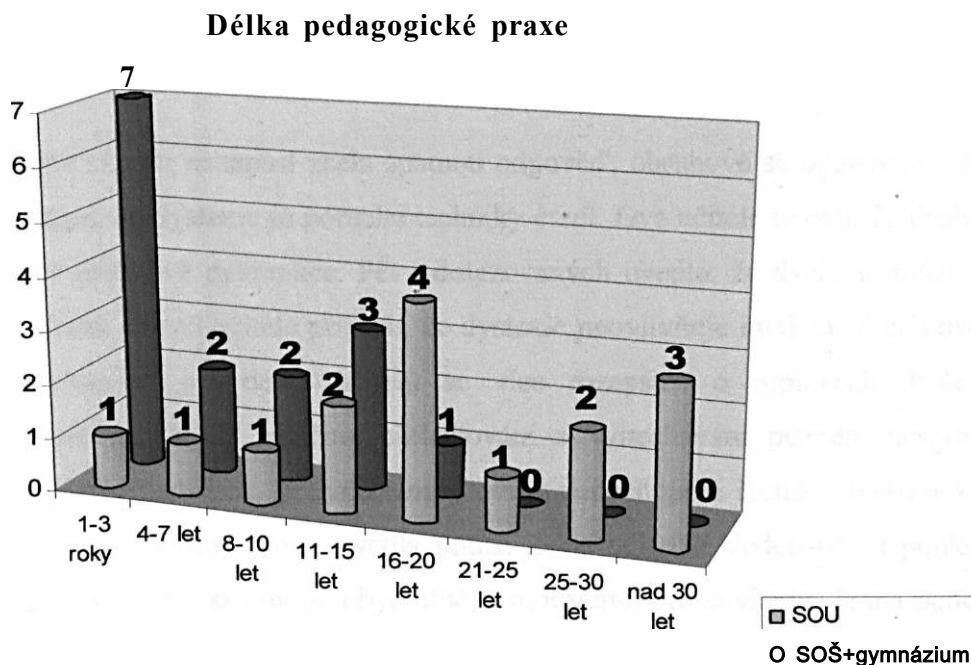
Grafč. 11: Věk učitelů



Pedagogický sbor na středních odborných školách a gymnáziu je podle informací z grafu č. 11 mladší než pedagogický sbor na středních odborných učilištích. Počet mužů a žen v jednotlivých věkových kategoriích je na středních odborných učilištích vyrovnanější než je tomu na středních odborných školách, kde převažují ženy ve věkové kategorii 20-30 let.

Následující graf č.12 zachycuje délku pedagogické praxe jednotlivých respondentů

Graf č. 12: Délka pedagogické praxe



Na středních odborných školách jsou profesně mladší učitelé než na středních odborných učilištích. V pedagogickém sboru středních odborných učilišť je téměř polovina respondentů, kteří mají pedagogickou praxi delší jak 20 let.

11.2 Analýza odpovědí

Neměla jsem žádné konkrétní požadavky na výběr učitelů, pouze jsem požadovala, aby dotazník byl předán učitelům, kteří učí studenty, se kterými jsem dělala rozhovor. Mé podmínce bylo vyhověno, čili ve skupině učitelů nebyl nikdo, kdo by nikdy neměl ve třídě studenta s dyslexií.

Ve zkoumané skupině byli učitelé těchto předmětů: český jazyk, cizí jazyky, matematika, fyzika, chemie, biologie, dějepis, základy společenských věd, tělesná výchova, výtvarná výchova a odborné předměty.

Odpovědi na otázky z dotazníku opět rozdělím do několika skupin. První skupinou jsou otázky, které se týkají znalostí o dyslexii.

Znalosti o dyslexii

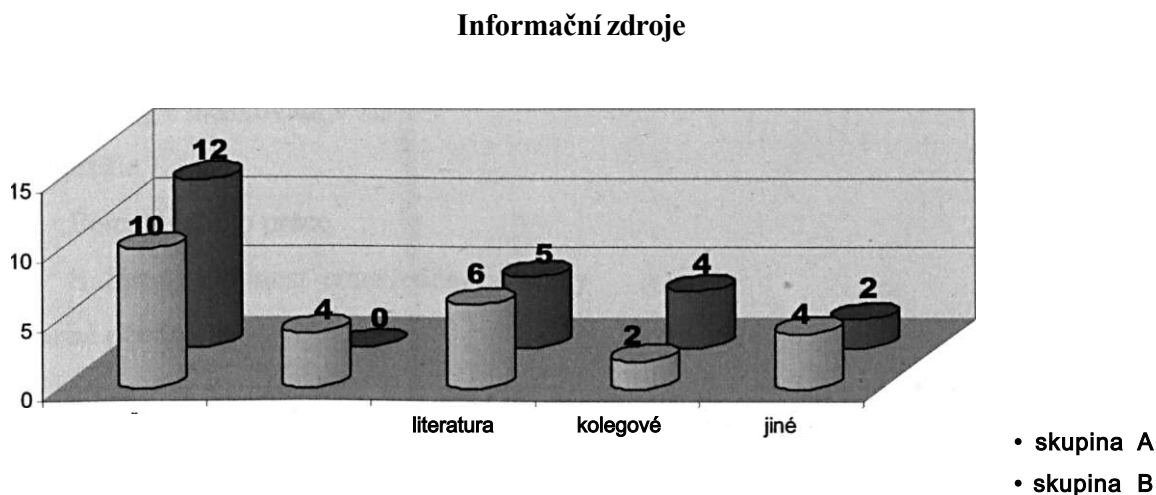
- *Napište, co víte o dyslexii.*
- *Odkud jste získal/a informace o dyslexii?*
- *Napište předměty, ve kterých podle Vás může mít student s dyslexií problémy.*

První otázka byla účelně položena takto široce a nebyla blíže specifikovaná. Učitelům jsem tím chtěla poskytnout možnost napsat nejen co dyslexie znamená, ale také její projevy, její výskyt, vznik atd.

Nikdo z obou skupin nenapsal zcela špatnou odpověď, obsahově se odpovědi lišily. Každý z učitelů napsal, že dyslexie je porucha techniky čtení. Dva učitelé uvedli, že dyslexie vzniká na podkladě mozkové dysfunkce. Pět z dotazovaných uvedlo, že dyslexie může být vrozená a nebo získaná a čtyři učitelé připsali, že dyslexie neovlivňuje intelekt. Z celkového počtu 30-ti dotazovaných jen devět učitelů se více rozepsalo o projevech dyslexie. V odpovědích nejčastěji uváděli záměnu, přehazování a vynechávání písmen, nesprávné používání diakritických znamének, pomalé tempo čtení, nepochopení čteného textu a s tím související reprodukci čteného, kterou uvedla pouze jedna učitelka. Jeden učitel poukázal na to, že obtíže v pochopení textu mohou být silně demotivující pro studenty. Jedna učitelka uvedla, že má pocit, že studentů s dyslexií přibývá. Podle jednoho učitele osob s dyslexií přibývá z důvodů změn ve výchově dětí. Ve dvou případech respondenti jako projevy dyslexie uvedli charakteristické rysy dysortografie.

Informace o dyslexii získávali respondenti z různých zdrojů. Následující graf č.13 uvádí jejich přehled.

Graf č. 13: Informační zdroje



Většina učitelů zobou skupin uvedla více informačních zdrojů. Ve skupině A to nebylo tak jednoznačné jako ve skupině B, kde učitelé nejčastěji uvedli odpověď a, že se nejvíce informací dověděli během studia na vysoké škole. Očekávala jsem, že častěji bude označena odpověď b a c, pod kterými jsou zahrnuty návštěvy kurzů, seminářů a četba odborné literatury. Tato domněnka nebyla naplněna.

Informace o typu SPU u jednotlivých studentů se učitelé mohou dovědět z několika informačních zdrojů. Nejvíce využívají osobní dokumentace studentů. Kromě osobní dokumentace mohou informace získat od třídních učitelů nebo přímo od rodičů.

Zodpovědí respondentů vyplývá, že studenti s dyslexií mají nejvíce problémy ve výuce jazyků. Dále respondenti uvedli, že potíže mohou nastat prakticky ve všech předmětech s výjimkou tělesné výchovy.

V dotazníku učitelé měli vypsát, jaké činnosti v určitém předmětu jsou pro studenty s dyslexií podle jejich vlastních zkušeností nejobtížnější.

Nyní následují oblasti, které respondenti považují za obtížné pro studenty s dyslexií v jejich vyučovacím předmětu.

Český jazyk

- Diktáty (záměna hlásek, vynechávám písmen, slov, nečitelnost písemného projevu studentů)
- Slohové práce, diktáty, pravopis
- Práce s textem, potřebují více času, často nepochopení textu, nechut' číst
- Interpretace uměleckého textu

Cizí jazyky

- Při čtení prohazování písmen, vypouštění písmen, záměna slov
- Písemné testy-vynechávání písmen, zaměňování písmen a slov
- Chyby v hláskování v AJ

Matematika

- Pomalé tempo práce
- Snížená schopnost soustředění na úkoly

Odborné předměty

- Vedení si poznámek
- Samostatné studium literatury
- Špatný zápis do sešitu, z toho vyplývá nepochopení látky

- Potřeba více času při práci s textem
- Nepochopení textu, nechť číst pozorně text, upřednostňují obrázky

Dějepis

- Pomalé tempo při testech
- Snížená schopnost samostatně dělat poznámky z výkladu i z učebnice

Psychologie

- Pomalé tempo čtení

Biologie

- Pomalejší tempo čtení

Chemie

- Zvládnutí teorie

Formy podpory

Kromě oblastí, ve kterých mají studenti s dyslexií oproti ostatním studentům podle svých učitelů nevýhody, jsem se učitelů zeptala, jakými způsoby se snaží svým studentům pomoci. V dotazníku byla na zjištění těchto informací položena následující otázka.

- *Využíváte některých odlišných výukových metod ve výchovně vzdělávacím procesu u studentů, kteří mají dyslexii než u ostatních studentů?*

Všichni učitelé si uvědomují, že jejich studenti mohou mít obtíže v jejich předmětu. Nyní uvedu, jaké formy pomoci a podpory učitelé svým studentům nabízejí.

Český jazyk

- Poskytování více času, ohledy v hodnocení
- Místo diktátů doplňovací cvičení, v literatuře nehodnotit pravopisné chyby
- Známkování domácích úkolů (možnost přípravy v klidu), možnost konzultace v případě nepochopení výkladu, studenti je ale příliš nevyužívají
- Při práci s textem poskytnout návodné pokyny a otázky, umožnit využívání vhodných pomůcek (diktafon, namluvené texty známých knih). Učit studenty, jak pracovat s textem, jak studovat.
- Méně hlasitého čtení

Cizí jazyk

- Tolerování pomalejšího tempa čtení, důraz je kladen na mluvený projev, tolerance chyb v hláskování

- Ústní zkoušení, ale mnohdy studenti nechtějí a preferují písemné zkoušení, hodnocení toho, co studenti napsali, ne toho, co nestačili
- Více času při písemném projevu, omezení hlasitého čtení, zmírněné hodnocení při čtvrtletních testech, častá pochvala

Matematika

- Ulehčení zadání, mírnější hodnocení

Odborné předměty

- Preferování ústního zkoušení, vhodná formulace otázek
- Více času
- Ověřování vědomostí formou referátů, testy jsou na možnosti A), B), C)

Dějepis

- Písemné testy formou A), B), C) a nebo doplňování, více času na splnění úkolů

Psychologie

- Mírnější hodnocení, více času

Biologie

- Možnost prezentací v elektronické podobě, kopírování materiálů. Které si vlepují do sešitů, vkládají do desek

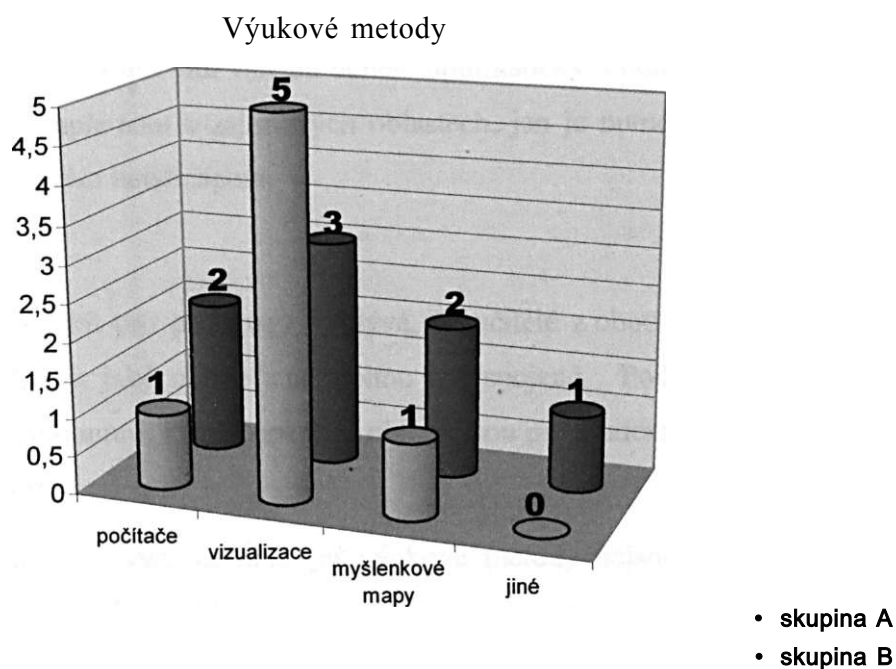
Chemie

- Po dohodě ústní zkoušení, na které mají dostatek času se připravit

Je nutné podotknout, že co odrážka, to slova jednoho učitele. V případě, že by se „úlevy" jednotlivých učitelů skloubily dohromady, byla by podpora studentů s dyslexií na středních školách v naší zemi na velmi dobré úrovni.

Do podpory studentů s dyslexií patří také výukové metody a způsoby ověřování si znalostí studentů. Učitelé si nejčastěji ověřují vědomosti svých studentů s dyslexií formou ústního zkoušení. V menší míře potom učitelé používají nové metody ve výuce a dávají přednost klasickému systému. Následující graf č.14 ukazuje oblíbenost výukových metod, které byly více popsány v teoretické části.

Graf č. 14: Využívané výukové metody



Z grafu č.14 vyplývá, že učitelé z obou skupin příliš nepoužívají nové formy výuky. Očekávala jsem, že častěji bude využíváno počítačů, zejména když je dnes velký výběr počítačových programů k procvičování vhodných i pro studenty s dyslexií. Mile mě překvapilo, že je využívána metoda vizualizace. Jedna učitelka biologie a chemie z gymnázia uvedla, že používá jinou metodu než byly mnou nabídnuty, a to metodu kritického myšlení.

Další formy vzdělávání

- *Když jste zjistil/a, že vyučujete studenta s dyslexií, hledal/a jste si další informace o tomto postižení? Můžete prosím napsat kde a jakou formou?*

Učitelé z obou skupin se příliš nevěnují dalšímu studiu, rozšiřování svých znalostí v problematice specifických poruch učení. Sedm učitelů ze skupiny A a devět učitelů ze skupiny B uvedli, že se aktivně zajímají o nové poznatky, výsledky z výzkumů. Zbytek učitelů svůj nezáměr odůvodňuje tím, že vše potřebné se naučili během studia na vysoké škole a tedy nepotřebují své znalosti dále rozvíjet.

Ti, kteří se zajímají o nové věci, informace čerpají nejčastěji z odborné literatury. Často uváděli nakladatelství Portál a autorky Jucovičová, Žáčková. Také je pro ně dobrým informačním zdrojem internet, případně konzultace přímo v pedagogicko psychologické poradně. Svůj zájem směřují nejen na projevy, ale i možnosti náprav a pomoc rodičům.

Budoucí uplatnění studentů

- *Jaké vidíte budoucí uplatnění Vašich studentů, kteří mají dyslexii?*

Uplatnění svých studentů vidí všichni učitelé optimisticky. Podle učitelů studenti mají předpoklady pro dobré uplatnění v zajímavých oblastech, jen je nutné, aby oni sami chtěli a nenechali se ovlivnit svým handicapem.

11.3 Shrnutí

Z analýzy dotazníků pro pedagogy vyplývá, že učitelé z obou skupin vědí, co je to dyslexie a mají představu jaké obtíže s ní mohou být spojené. Podle jejich odpovědí je zřejmé, že si učitelé uvědomují, které konkrétní oblasti jsou pro studenty s dyslexií obtížnější a snaží se jim vyjít vstříc.

Z odpovědí dále vyplývá, že moderní výukové metody nejsou příliš vžité a jejich využívání není tak časté, jak by mohlo být.

Méně jak polovina učitelů se zajímá o další možnosti vzdělávání.

12 Doporučení pro praxi

12.1 Pro pedagogy

Důležitou součástí výchovně vzdělávacího procesu je správná komunikace mezi učitelem a studentem. Proto bych učitelům doporučila komunikaci ve třídě správně rozvíjet a naučit se naslouchat svým studentům. Ne všechny metody nebo přístupy, které učitelé volí v domněnce, že studentům pomohou, jsou správné. Příkladem jsou učitelé českého jazyka, literatury a cizích jazyků, kteří své studenty nenechávají číst před třídou. Ale jak sami studenti uvedli, jak se mají zdokonalovat ve čtení, pokud nebudou číst? Studenti často zmiňovali, že je nutné číst nahlas, jinak se to nemají šanci pořádně naučit. Řešením této situace by mohlo být, že by se učitelé pokusili vysvětlit problém studenta sdyslexií celé třídě a následně po individuální domluvě se studentem mu umožnili začlenit se mezi ostatní čtenáře. Ohledy bych spíše směřovala k počtu přečtené povinné četby nebo bych volila možnost audionahrávek knih.

12.2 Pro rodiče

Rodiče by měli u svých dětí podporovat víru v sebe, vlastní síly a utváření zdravého sebevědomí. Mluvit s dětmi o jejich slabých a silných stránkách a za pomoci odborníků se věnovat reedukaci a kompenzaci jednotlivých oslabení.

12.3 Pro poradenská zařízení

Diagnostikováním dyslexie by práce odborníků neměla končit, ale naopak začínat. Rodiče mají právo se dovědět přesné informace o znevýhodnění jejich dítěte a o všech možnostech pomoci a podpory. Poradenská zařízení by měla více spolupracovat se středními školami a nabízet své služby studentům a jejich rodičům. Rodiče a ani studenti např. neví o službách, které poskytují Dys-centra.

12.4 Možnosti dalšího šetření

Jako prvotní možnost dalšího šetření se nabízí rozšíření dosavadních výsledků v problematice podpory studentů s dyslexií na středních školách o větší počet respondentů nebo o další typy středních škol, které nebyly do původního šetření zahrnuty.

Z mého šetření mimo jiné vyplývá, že úspěch či neúspěch výchovně vzdělávacího procesu je dán funkčností vztahů učitel-žák, učitel-rodič a rodič-dítě. Pro to je potřebná

správná komunikace. Další z návrhů pro možné šetření by mohla být komunikace ve třídě na středních školách mezi učiteli a žáky.

V této diplomové práci se stručně věnuji moderním výukovým metodám, proto by mohlo být zajímavé šetření, které by se zabývalo využitím těchto výukových metod (vizualizace, myšlenkové mapy aj.) u studentů s dyslexií na středních školách. Jejich účinnost, oblíbenost či neoblíbenost u studentů a učitelů.

Předmětem dalšího šetření by též mohly být styly učení u studentů s dyslexií.

13 Diskuse

Při srovnání výsledků šetření s dostupnou literaturou týkající se problematiky dyslexie u dospívajících jsem neshledala mnoho diskutabilních bodů. Většinou se výsledky šetření shodují s teoretickými východisky. Je však nutné podotknout, že vzorek studentů, jejich rodičů a učitelů není dostatečně velký ani reprezentativní na to, aby bylo možné jednoznačně výsledky generalizovat, případně zpochybňovat literární zdroje, ze kterých vycházím.

Již v úvodu jsem zmínila, že tématu dospívajících s dyslexií není v České republice zatím mezi odborníky věnováno příliš pozornosti. V odborných publikacích u nás jsou nejčastěji popsány výsledky rozličných šetření z různých pohledů na tuto problematiku. Podle mého názoru nám chybí publikace, které by oblast dospívajících s dyslexií zachytily komplexně, jak je tomu v zahraniční literatuře (Cogan, Flecker 2004; Reid 2004; Mortimore 2003)

Rozhovory se studenty byly mimo jiné zaměřeny na jejich emoční ladění v souvislosti s jejich znevýhodněním. Zahraniční literatura (Mortimore 2003) se věnuje sebehodnocení studentů s dyslexií a poukazuje na častější sklon k depresivním stavům či na zvýšenou tendenci k páchání trestné činnosti. V rámci rozhovorů se studenty se ale ukázalo, že se vyšší tendence k depresím neprojevují a ani nikdo z respondentů nemá zkušenosti s trestnou činností. Mé poznatky se spíše shodují s publikací (Matějček, Vágnerová 2006), ve které je popsáno, že ke zlepšení projevů dyslexie dochází v období dospívání.

V rámci šetření mezi rodiči studentů s dyslexií jsem zjistila, že se s literaturou (Matějček, Vágnerová 2006) shodují naprosto. Rodiče jsou nespokojeni s informovaností o dyslexii, její příčině, projevech a možnostech nápravy ze strany odborníků pedagogicko psychologických poraden. Z pohledu rodičů jim pedagogicko psychologičtí pracovníci nejsou schopni problematiku dyslexie vysvětlit pro ně srozumitelnou formou.

Polemika nad výsledky šetření z dotazníků pro učitele středních škol není možná, jelikož dostupná literatura (Matějček, Vágnerová 2006; Kuchařská, Chalupová 2005) prezentuje výsledky šetření této problematiky zatím jen na základních školách.

14 Závěr

Předkládaná diplomová práce byla zaměřena na studenty s dyslexií studující na středních školách, a to především na poskytování podpory těmto studentům, jelikož v České republice se této problematice mnoho odborníků zatím nevěnuje nebo pouze okrajově.

Diplomová práce měla několik cílů. Prvním z nich bylo zmapovat úroveň podpory studentů s dyslexií na středních školách v Praze, zjistit, jak ji studenti využívají nebo jak by ji využívali v případě, že jim žádná dosud nebyla poskytnuta. To bylo zjišťováno formou rozhovorů se studenty a dotazníkovým šetřením u rodičů a učitelů studentů. Zjistila jsem, že jistá podpora pro studenty s dyslexií na středních školách existuje, ale nejedná se o ucelený systém pomoci založený na spolupráci všech účastníků. Dále jsem nezaznamenala žádné markantní rozdíly v přístupech učitelů a ve výuce mezi středními odbornými učiteli a středními odbornými školami a gymnázii.

Dalším úkolem bylo zjistit, jaká je informovanost studentů o jejich znevýhodnění a jestli se studenti cítí být dyslexií nějak limitováni v osobním životě, ve výběru dalšího studia a volby budoucího povolání. Toto bylo zjišťováno rozhovory se studenty s dyslexií. Studenti z obou skupin nemají komplexní informace o svém znevýhodnění. Studenti nepocítují, že by je jejich znevýhodnění nějak razantně omezovalo v jejich osobním životě či jim zabraňovalo ve volbě jejich profesního zaměření. S výběrem střední školy jsou většinou spokojeni.

Šetření ukázalo, že učitelé středních škol se příliš aktivně nevěnují dalšímu vzdělávání v problematice specifických poruch učení.

Dále se ukázalo, že rodiče i učitelé vidí pozitivně budoucnost svých dětí a studentů. Věří, že všichni jsou schopni se dobře profesně uplatnit.

15 Seznam použité literatury

- ATKINSON, R.L.: Psychologie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3
- BURDEN, B; BURDETT, J.: Hledání smyslu postižení - užívání metafor dyslektickými studenty. In přednáška PhDr. Ivy Strnadové, PhD „Specializované třídy"
- BUZAN, T.: Mentální mapování. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3
- CIMLEROVÁ, P.; POKORNÁ, D.: K problematice diagnostiky specifických poruch učení u dospívajících. In KUCHARSKÁ, A.: Specifické poruchy učení a chování - Sborník 1997-98. Praha: Portál, 1998, s. 50-53. ISBN 80-7178-244-0
- COGAN, J.; FLECKER, M.: Dyslexia in secondary school. London and Philadelphia: Whurr Publisher, 2004
- DOSTÁLOVÁ, M.: Mohou dyslektici úspěšně studovat na střední škole?. In KUCHARSKÁ, A.: Specifické poruchy učení a chování - Sborník 1999, Praha: Portál, 1997, s.114 - 116. ISBN 80-7178-294-7
- GAVORA, P.: Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
- HENDL, J.: Kvalitativní výzkum. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
- HEPWORTH, T.S.: Dyslexia. PTY LTD, Sydney 1971.
- JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: Dyslexie. Praha, D+H, 2004.
- JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: Metody hodnocení a tolerance dětí se specifickými poruchami učení a chování. Praha: D+H, 1996.
- JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.; SOVOVÁ, H.: Specifické poruchy učení na 2. stupni ZŠ. Praha: H+H, 2003.
- KSAJT, P.: Žáci se specifickými poruchami učení a jejich postavení ve třídě. In KUCHARSKÁ, A.: Specifické poruchy učení a chování - Sborník 1999. Praha: Portál, 1997, s.51 - 54, ISBN 80-7178-294-7
- KUCHARSKA, A.: Specifické poruchy učení u vysokoškoláků — kasuistika. In KUCHARSKÁ, A.: Specifické poruchy učení a chování - Sborník 1997-98. Praha: Portál, 1998, s. 160- 169. ISBN 80-7178-244-0
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D.: Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V.: Cesty pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6
- MATĚJČEK, Z.: Dyslexie. Praha: HH, 1995. ISBN 80-85787-27-X

- MATĚJČEK,Z; VÁGNEROVÁ, M.: Sociální aspekty dyslexie. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2
- MERTIN,V.: I děti s poruchami učení mohou studovat! Dostupné na WWW: <http://www.rodina.cz/clanek3908.htm>
- MERTIN, V.: Dyslexie u dospělých. In KUCHARSKÁ, A.: Specifické poruchy učení a chování - Sborník 1997-98. Praha:Portál, 1998, s. 54-61. ISBN 80-7178-244-0
- MICHALOVÁ, Z.: Problematika dospělých se specifickou poruchou chování. In KUCHARSKÁ, A; CHALUPOVÁ, E: Specifické poruchy učení a chování. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005, s.62-70 ISBN 80-8656-13-5
- MICHALOVÁ, Z.: specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2001. ISBN 80-7311-000-8
- MORTIMORE,T.: Dyslexia and learning style. London: Whurr Publisher, 2003. ISBN 1-86156-313-2
- PEER,L.: „Dyslexia friendly schools".Školy v nichž se dyslektici dobře a rádi učí. In KUCHARSKÁ, A; CHALUPOVÁ, E: Specifické poruchy učení a chování. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005, s.198 - 200. ISBN 80-8656-13-5
- PÍŠA, J.: Zajímavá střední škola. In KUCHARSKÁ, A.: Specifické poruchy učení a chování - Sborník 1997-98. Praha: Portál, 1998, s. 140-141. ISBN 80-7178-244-0
- POKORNÁ, D.; CIMLEROVÁ, P.; CHALUPOVÁ, E.; RYNEŠOVÁ, R.: Diagnostika specifických poruch učení u středoškoláků - zkouška Tiché čtení. In KUCHARSKÁ, A; CHALUPOVÁ, E: Specifické poruchy učení a chování. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005, s.80-82. ISBN 80-8656-13-5
- REID, G.: Dimensions of dyslexia. Edinburgh: Moray House Publications, 2004.
- REID,G.: Dyslexia. London: Wiley, 2004. ISBN 0-470-84852-9
- ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D.: Dětská klinická psychologie. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-71-69-512-2
- SVOBODA, M; KREJČÍŘOVÁ, D; VÁGNEROVÁ, M.: Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8
- ŠMIDOVA, Z.: Profesionální orientace žáků se specifickými poruchami učení In KUCHARSKÁ, A; CHALUPOVÁ, E: Specifické poruchy učení a chování. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005, s.82-89. ISBN 80-8656-13-5
- ŠTALMACHOVÁ, P.: Možnosti žáků se specifickými vývojovými poruchami na středních školách. In KUCHARSKÁ, A.: Specifické poruchy učení a chování - Sborník 1996, Praha: Portál, s.1997, 146 - 148. ISSN 1211-670X

ŠVANCAROVÁ, D.: Specifické poruchy učení a rodina. In KUCHARSKÁ, A.: Specifické poruchy učení a chování - Sborník 1999. Praha: Portál, 1997, s.133 - 137. ISBN 80-7178-294-7

VÁGNEROVÁ, M; KREJČOVÁ, L.: Dyslektický žák z pohledu učitele In KUCHARSKÁ, A; CHALUPOVÁ, E: Specifické poruchy učení a chování. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005, s.37-50 ISBN 80-8656-13-5

VALENTA, J.: Žáci se specifickými poruchami učení na průmyslové škole. Dostupné na WWW <http://www.rodina.cz/clanek845.htm>

VEJSOVÁ, K.: Čtenářství očima dospívajících žáků se specifickými poruchami učení. In KUCHARSKÁ, A; CHALUPOVÁ, E: Specifické poruchy učení a chování. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2005, s.54-61 ISBN 80-8656-13-5

VERECKÁ, N.: Příběhy dětí se specifickými poruchami učení. In KUCHARSKÁ, A.: Specifické poruchy učení a chování - Sborník 1997-98. Praha:Portál, 1998, s. 169 - 171. ISBN 80-7178-244-0

VYHLÁŠKA č.72/2005 Sb.,o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

VYHLÁŠKA č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

ZÁKON č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

ZELINKOVÁ, O.: Cizí jazyky a specifické poruchy učení. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2006. ISBN 80-7311-022-9

ZELINKOVÁ, O.: Lze diagnostikovat dyslexii u žáků zvláštních škol? In KUCHARSKÁ, A.: Specifické poruchy učení a chování - Sborník 1997-98. Praha: Portál, 1998, s. 63 - 68. ISBN 80-7178-244-0

5.1.1 § 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.

Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči souběžné postižení více vadami, artismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

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

7) Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou

9) Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřad ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga.

Strukturovaný rozhovor se studenty**Anamnéza**

1. V kolika letech u vás byla dyslexie diagnostikována?
2. Kdo získal první podezření, že by se ve vašem případě mohlo jednat o dyslexii?
3. Navštěvoval/a jste na základní škole pedagogicko psychologickou poradnu? Jak často?
4. Docházíte tam nadále? Jak často?
5. Jaké zkušenosti máte z 1. stupně ZŠ z pohledu vašeho znevýhodnění?
6. Jaké zkušenosti máte z 2. stupně ZŠ z pohledu vašeho znevýhodnění?
7. Vytvořil/a jste si nějaké kompenzační strategie, které vám ulehčovaly učení? Jaké? Např. zvýrazňování v textu....
8. Jaký prospěch jste měl/a na konci 9. ročníku ZŠ?
9. Na základě čeho jste se rozhodoval/a o dalším studiu po dokončení ZŠ? Co vás motivovalo nebo naopak odradilo

Zkušenosti na střední škole

1. Na jaké střední školy jste se hlásil/a?
2. Z čeho jste dělal/a přijímací zkoušky? Měl/a jste nějakou úlevu u přijímacích zkoušek?
3. Vědí učitelé, že jste dyslektik? Zohledňují fakt, že máte dyslexii?
4. Jak cítíte, že jste vnímán/a pedagogy na této střední škole?
5. Vědí vaši spolužáci o tom, že jste dyslektik? Jak se to dozvěděli?
6. Znájí vaši spolužáci pojem dyslexie, nebo jste jim ho musel/a vysvětlit?
7. Jak cítíte, že jste vnímán/a svými vrstevníky?
8. V jakých předmětech dyslexie ovlivňuje váš výkon či práci nyní na této střední škole podle vás?
9. V jakých předmětech naopak podle vašeho názoru vynikáte?
10. Máte představu o tom, co byste rád dělal v budoucnosti?
11. Rozhodl byste se stejně pokud byste neměl toto znevýhodnění?

Sebepojetí

1. Jak byste charakterizoval (a) svými slovy , co to je dyslexie.
2. Jaké konkrétní projevy dyslexie jsou u vás?
3. Vnímáte to jako zátěž? Proč?
4. Dokázal/a byste vymyslet metaforu, která by podle vás nejlépe vystihla dyslexii?

Příloha 3

Dotazník pro pedagogický sbor

Věk:

Pohlaví:

Délka pedagogické praxe:

Předmětová aprobace:

1. Jaký/é předmět/y vyučujete na této střední škole?

2. Napište, co víte o dyslexii.

3. Odkud jste získal/a informace o dyslexii?

- a) během studia na VŠ
- b) návštěvou kurzů/ seminářů o problematice dyslexie
- c) četbou literatury, odborných časopisů
- d) od kolegů v práci
- e) jiné (prosím specifikujte):__

4. Napište předměty, ve kterých podle Vás může mít student s dyslexii problémy.

5. Jsou ve třídách, kde vyučujete, studenti s dyslexií?

- 2. ano
- 3. ne

6. Pokud ano, jak jste se o jejich postižení dověděl/a?

- 4. z osobní dokumentace studenta, která je dostupná na této střední škole
- 5. od třídního učitele
- 6. podle projevů studenta
- 7. od rodičů či zákonných zástupců studenta
- 8. j iným způsobem. Uveďte jakým.

7. Má podle Vašeho názoru dyslexie vliv na výkon studenta právě ve Vašem předmětu?

- 9. ano
- 10. ne
- 11. neumím se vyjádřit

8. Pokud jste uvedl/a v otázce č.7 odpověď ANO, napište prosím konkrétně v jakých oblastech má student s dyslexií problémy, a jak se to projevuje.

9. Berete ve výuce ohledy na studenty s dyslexií? Ohledy se týkají i hodnocení.

- 12. ano
- 13. ne
- 14. neumím se vyjádřit

10. Pokud jste uvedl/a v otázce č.9 odpověď ANO, napište prosím konkrétně jak.

11. Využíváte některých odlišných výukových metod ve výchovně vzdělávacím procesu u studentů, kteří mají dyslexii než u ostatních studentů?

- 15. upřednostňujete u nich ústní formu zkoušení
- 16. využíváte počítačových programů, interaktivní tabuli
- 17. používáte metodu vizualizace
- 18. používáte myšlenkové mapy
- 19. využíváte jiných metod, napište prosím jaké:

12. Když jste zjistil/a, že vyučujete studenta s dyslexií, hledal/a jste si další informace o tomto postižení? Můžete prosím napsat kde a jakou formou?

13. Jaké vidíte budoucí uplatnění Vašich studentů, kteří mají dyslexii?

14. Pokud Vám v dotazníku chyběla otázka, která je podle Vás důležitá, připište ji prosím.

Děkuji za spolupráci Jana Dubská, studentka SPPG

Příloha 6

Dotazník pro rodiče

Věk:

Pohlaví:

Vzdělání:

- 1) Kdy byla diagnostikována dyslexie u Vašeho syna/Vaší dcery?**

- 2) Byl/a jste seznámen/a s tím, co to dyslexie je, anebo jste si informace zjišťoval/a sám/sama?**

- 3) Měl/a jste již před vyšetřením nějaké podezření, že by se mohlo v případě Vašeho syna/Vaší dcery jednat o nějakou poruchu učení? Podle čeho jste usuzoval/a?**

- 4) Navštěvoval/a jste s Vaším synem/Vaší dcerou pedagogicko psychologickou poradnu během povinné školní docházky na ZŠ? Jak často?**

- 5) Dochází do poradny Váš syn/Vaše dcera nadále? Pokud ne, uveďte prosím důvod.**

- 6) Navštěvoval/a Váš syn/Vaše dcera běžnou třídu nebo třídu pro žáky s dyslexií?**

- 7) Věděli pedagogové na ZŠ o dyslexii? Brali na to nějaký ohled v případě přístupu, hodnocení?**

8) Co pro Vás bylo hlavním vodítkem ve výběru střední školy?

9) Jsou pedagogové na SŠ informováni o dyslexii Vašeho syna/Vaší dcery?

10) Probíhá podle Vás studium Vašeho syna/Vaší dcery na SŠ poklidně nebo je problematické?

11) Jak vidíte budoucí uplatnění Vašeho syna/Vaší dcery?

Jana Dubská

Studentka speciální pedagogiky

Tel.: 604 545 614

Vážení rodiče,

jsem studentka speciální pedagogiky Univerzity Karlovy v Praze. Jsem v závěrečném ročníku a sepisuji diplomovou práci na téma *Podpora studentů s dyslexií na středních školách*. Touto cestou si Vás dovoluji oslovit a požádat Vás o spolupráci na výzkumu této problematiky, která je bohužel trochu opomíjená.

Cílem výzkumu je zjistit, jak sami studenti vnímají dyslexii, kde vidí své silné a slabé stránky, a jak si představují své budoucí uplatnění a jaké formy podpory ve studiu jim poskytuje střední škola. Diplomová práce se také zaměřuje na dostupnost informací o dyslexii, na výukové metody na středních školách, na přístupy pedagogů a na informovanost pedagogů na SŠ o dyslexii.

Spolupráce by konkrétně obnášela:

- anonymní vyplnění dotazníku, který by byl zaslán po Vašem synovi/Vaší dceři
- rozhovor s Vaším synem/Vaší dcerou. Rozhovor by se uskutečnil na SŠ, kterou Váš syn/Vaše dcera navštěvuje.

Všechny Vámi uvedené informace budou zpracovány tak, aby byla zajištěna ochrana dat, a tak nemohly být zneužity. To se týká i zmiňovaných rozhovorů.

V případě, že souhlasíte se spoluprací, zakroužkujte prosím v dolní části papíru **SOUHLASÍM** a podepište se.

Vyplněný dotazník, prosím pošlete po Vašem synovi/Vaší dceři zpět do školy.

Předem Vám velmi děkuji a těším se na spolupráci s Vámi.

Jana Dubská

SOUHLASÍM

NESOUHLASÍM

Podpis:

Příloha 6

Informovaný souhlas osob zařazených do výzkumného projektu

Vážení rodiče,

tímto Vás žádám o písemný souhlas stím, že s Vaším synem/ Vaší dcerou budu moci uskutečnit rozhovor na půdě SŠ, kterou navštěvuje.

Potvrzuji, že jsem byl/a seznámen/a s formami výzkumného úkolu, a že souhlasím se svou účastí v něm:

Jméno Vašeho syna/Vaší dcery:

Věk Vašeho syna/Vaší dcery:

Dne:

Podpis rodiče