

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Názory rodičů dětí se SVP na poskytovanou podporu
v rámci školy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Adéla Uřičářová

Olomouc 2023

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí bakalářské práce a uvedla všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 5. 12. 2023

.....

podpis studenta/ky

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Adéla Uříčářová
Ústav:	Speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kateřina Jeřábková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024
Název práce:	Názory rodičů dětí se SVP na poskyto- vanou podporu v rámci školy
Název v angličtině:	Opinions of parents of children with special educational needs on support provided within the school
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá tématem názory rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na poskytovanou podporu v rámci školy. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část představuje informace o speciálních vzdělávacích potřebách, inkluzi, specifických poruchách učení, dále představuje školská poradenská zařízení a podpůrná opatření. V praktické části je popis zvoleného nástroje sběru dat, výzkumného souboru vyplývající z polostrukturovaného rozhovoru a analýza výzkumu, které proběhlo pomocí otevřeného kódování. Jednalo se o matky, které mají dítě se specifickou poruchou učení na základní škole.
Klíčová slova:	Speciální vzdělávací potřeby, inkluze, specifické poruchy učení, školská poradenská zařízení, podpůrná opatření

Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals with the topic of parents' of children with special educational needs opinions on the support provided within the school. The thesis is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part presents information about special educational needs, inclusion, specific learning disabilities, school counselling facilities and support measures. In the practical part there is a description of the chosen data collection instrument, the research population resulting from the semi-structured interview and the analysis of the research, which was conducted by open coding. It was mothers who have a child with a specific learning disability in primary school.
Klíčová slova v angličtině:	Special Educational Needs, inclusion, specific learning disabilities, school counselling facilities, support measures
Rozsah práce:	51s.
Jazyk práce:	Čeština

Poděkování

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce, Mgr. Kateřině Jeřábkové, Ph.D., za veškerý čas, který práci věnovala, za odborné vedení, cenné rady, připomínky, vstřícnost a trpělivost. Poděkování také patří všem participantům, kteří se podíleli na výzkumné části této práce. V neposlední řadě patří díky mým nejbližším za jejich podporu.

Obsah

ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1. SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY	10
1.1 Definice žáka se SVP	10
1.2 Legislativní vymezení SVP	11
1.3 Specifické poruchy učení	12
1.3.1 Klasifikace specifických poruch učení	15
1.4 Inkluze.....	17
2. ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ	19
1.5 Legislativa školských poradenských zařízeních	20
1.6 Podpůrná opatření	21
1.6.1 První stupeň PO	21
1.6.2 Druhý stupeň PO.....	21
1.6.3 Třetí stupeň PO	23
1.6.4 Čtvrtý stupeň PO.....	24
1.6.5 Pátý stupeň PO.....	25
II PRAKTICKÁ ČÁST	27
VÝZKUM.....	28
1.7 Cíle výzkumného šetření.....	28
1.8 Výzkumné otázky.....	28
1.9 Metodologie výzkumu	29
1.10 Metoda sběru dat.....	29
1.11 Charakteristika výzkumného vzorku.....	30
1.12 Realizace výzkumu	31
1.13 Analýza výsledku výzkumu	32
DISKUZE	43
ZÁVĚR	46
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	47
ZÁKONY.....	50

ÚVOD

Bakalářská práce s názvem *Názory rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na poskytovanou podporu v rámci školy* se zaměřuje na zjištění, jak jsou dotazovaní rodiče spokojeni s naplňováním podpůrných opatření na základní škole. Téma bakalářské práce bylo autorkou vybráno z důvodu jejího zájmu o tuto problematiku, především na základě osobních zkušeností, které jsou čerpány z rodinného prostředí. Celá práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické.

Teoretická část je rozdělena na dvě hlavní kapitoly. První kapitola nese název *Speciální vzdělávací potřeby* a je v ní vymezeno, co to speciální vzdělávací potřeby jsou, definice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, a také legislativní vymezení speciálních vzdělávacích potřeb. Obsáhlou podkapitolu tvoří specifické poruchy učení, na kterou navazuje krátká podkapitola s názvem *Inkluze*. Druhá kapitola se zabývá školskými poradenskými zařízeními, tedy pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem. Na konci kapitoly jsou rozvedeny stupně podpůrných opatření, které tvoří velkou část teoretické část.

Na teoretickou část bakalářské práce navazuje část empirická, která je stěžejním úsekem bakalářské práce. Hlavním cílem je zjistit, jak jsou dotazovaní rodiče spokojeni s naplňováním podpůrných opatření na základní škole. K dosažení hlavní výzkumné otázky, která zní *„Jak jsou rodiče spokojeni a zároveň jak vnímají přístup školy v rámci podpůrných opatření jejich dítěte se SVP“* byla zvolena kvalitativní metoda výzkumu, a to za pomoci polostrukturovaného rozhovoru.

Práce by mohla být přínosem pro rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami anebo může sloužit jako zdroj informací pro ty, které toto téma zajímá. Smyslem této práce je uvědomění si důležitosti podpory a přístupu školy pro žáka se SVP, jelikož je to zásadní pro jeho rozvoj a vzdělávání.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY

První kapitola bakalářské práce se zaměřuje na speciální vzdělávací potřeby, jejich definici, legislativní vymezení speciálních vzdělávacích potřeb a členění skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci dělení skupin je podrobněji popsána skupina specifických poruch učení, která je cílovou skupinou výzkumu této bakalářské práce. V poslední části kapitoly jsou uvedeny pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání.

1.1 Definice žáka se SVP

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ (zákon č. 561/2004 Sb. §16). Žák se speciálními vzdělávacími potřebami ke svému vzdělávání potřebuje konkrétní úpravy v prostředí školy, ale také další modifikace v rámci průběhu jeho vzdělávání. Tyto úpravy podpory se odvíjí od míry znevýhodnění žáka (Baslerová, Felcmanová, Michalík, 2020). Míra znevýhodněného žáka vyplývá z individuálních potřeb, které se odvíjí na základě zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí či jiných životních podmínek (MŠMT).

Cílem vzdělávání je maximálně rozvinout žáka a jeho vzdělávací potenciál, poskytnout mu podpůrná opatření, která odpovídají jeho znevýhodnění, a tím mu umožní minimalizovat dopady daného znevýhodnění do vzdělávání, ale také zapojení do kolektivu či k přípravě na budoucí povolání a role ve společnosti (Baslerová, Felcmanová, Michalík, 2020). Kladné vnímání a vstřícné přijetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) ze strany pedagogů *„pozitivně ovlivňuje sociální začlenění mezi vrstevníky, a také do vzdělávací komunity“* (Slowík 2022, s. 15). Ve třídách, do kterých jsou zařazeni žáci s SVP, je důležité dodržet určitá organizační opatření, která zefektivňují edukační proces. Například se jedná o počet žáků ve třídě s přiznanými podpůrnými opatřeními od druhého až pátého stupně, který nesmí přesahovat jednu třetinu (vyhláška č. 27/2016 Sb. §17).

1.2 Legislativní vymezení SVP

Od roku 2004 jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vymezeni v zákoně č. 561/2004 Sb., „o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“ (dále jen školský zákon). Tento zákon specificky upravuje v §16 vzdělávání dětí, žáků a studentů s SVP a dále upravuje vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Zákon také zmiňuje změnu vzdělávání na rovnoprávných základech s ostatními žáky, a to poskytnutím podpůrných opatření. Rovný přístup bez jakékoliv diskriminace ve vzdělávání beroucí v potaz individuální potřeby žáka je zajištěn v §2 školského zákona. Na školský zákon se vážou dvě vyhlášky ke vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou to: vyhláška č. 72/2005 Sb., „o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních“ (vyhláška č. 72/2005Sb.), a také vyhláška č. 27/2016 Sb., „o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“ (vyhláška č. 27/2016 Sb.), která upravuje pravidla vzdělávání žáku se SVP, a to s ohledem na věk či stupeň vývoje.

MŠMT v dokumentu Žák se speciálními vzdělávacími potřebami (online) řadí mezi tyto žáky:

- **Žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu:** do této oblasti řadíme žáky s tělesným, zrakovým, sluchovým a lehkým mentálním postižením, dále žáky s kombinovanými vadami, se zdravotním oslabením, také s dlouhodobou nemocí či lehčími zdravotními poruchami, které vedou k poruchám učení.
- **Žáky s vadami řeči:** do této oblasti spadají vady řeči, jako například afázie (porucha produkce či porozumění řeči), dysfázie (jedná se o lehčí formu afázie), dysartrie (porucha artikulace), dyslalie (patlavost dětí u opožděného vývoje řeči), mutismus (němota) a ataktická neboli skandovaná řeč u poruch mozečku.
- **Žáky se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování:** Mezi poruchy učení řadíme dyslexii, dysortografii, dysgrafii, dyskalkulii, dysmuzii, dyspinxii a dyspraxii. Do specifických poruch pozornosti zařazujeme ADD, které se vyznačuje problémem s udržením pozornosti při aktivitách, kde nastávají obtíže s organizací aktivit a řešením úkolů, které vyžadují soustředění. Další poruchou pozornosti je ADHD neboli porucha pozornosti s hyperaktivitou, pro níž je typický nepřiměřený stupeň pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Poruchy chování se vyznačují jako negativní

odchylka od normy chování, kdy žák nerespektuje normu, která odpovídá jeho věku a rozumovým schopnostem, přičemž takové chování je vymezeno třemi znaky: chování nerespektující sociální normy, neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy a agresivita jako rys osobnosti nebo chování.

- **Žáky z odlišných kulturních a životních podmínek:** Do této skupiny řadíme žáky, kteří pocházejí z prostředí s nízkým sociálně kulturním statutem a žáky s nařízenou ústavní výchovou či nařízenou ochrannou výchovou.
- **Žáky, jejichž mateřský jazyk není čeština:** Zde řadíme žáky z rodin cizinců, kteří pobývají na území České republiky, z rodin azylantů, osob požívajících doplňkové ochrany, žadatelů o udělení mezinárodní ochrany či osob požívajících dočasné ochrany.
- **Žáky nadané a mimořádně nadané, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby:** Do této skupiny řadíme žáky nadané se specifickými vývojovými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie), nadané s poruchou pozornosti (ADD, ADHD) a nadané s Aspergerovým syndromem.

1.3 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení jsou označovány, jako rozmanitá skupina poruch neboli jako „heterogenní skupinu obtíží projevujících se při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Obtíže vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy a mají individuální charakter“ (Zelinková 1994, s. 12). Čtení a psaní řadíme v naší kultuře mezi nejdůležitější dovednosti vzdělaného člověka a patří mezi široký rozvoj komunikačních dovedností. Žáci se specifickými poruchami učení (dále jen SPU) podávají takové školní výkony, které neodpovídají jejich rozumové úrovni, z čehož vyplývá, že je důležité, aby takovéto potíže byly rozpoznány co nejdříve a byla tak poskytnuta odpovídající intervence. Obtíže této skupiny žáků se nepromítají jen ve vzdělávání, ale také v rámci sociálního systému. Důležitým aspektem je poskytnout žákovi dostačující podpůrná opatření, která mohou jeho obtíže zmírnit či je úplně odstranit (Bartoňová 2012). Matějčick a Vágnerová (2006) uvádějí, že u chlapců je daleko vyšší výskyt SPU. Souvisí to s funkčními odlišnostmi mozku mezi mužem a ženou, kdy výsledky výzkumů ukazují, že rozdíly můžeme pozorovat už v šesti letech žáka. SPU jsou specifické tím, že jsou vrozené a jsou zde porušené funkce,

kteře jsou důležitě pro čtení, psaní, počítání a jedná se o poruchy funkční. Dále jsou specifické tím, že nejsou porušeny rozumové schopnosti (Jucovičová a Žáčková 2020). Zelinková (2015) uvádí pojem předpony DYS, která znamená odpor, deformaci či nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část se skládá z řeckého označení té dovednosti, která je postižena či oslabena. Rodiče a učitelé si nemusejí uvědomovat problém žáka ve vzdělávání, tím pádem ho mohou považovat za hloupého či lenivého. Nicméně SPU postihují, také chování i citový a sociální vývoj. Žák trpí pocitem méněcennosti, nepochopením nebo má problém v navazování sociálních kontaktů (Zelinková 2015).

V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) spadají SPU do dělení F81 – F83 (ÚZIS 2023). Tato kategorie spolu s dalšími (F80-F89) je součástí nadřazeného pojmu psychického vývoje (Jucovičová a Žáčková 2020). MKN-10. revize zahrnuje tyto základní diagnózy:

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností NS

F82 Specifická vývojová porucha motorických funkcí

F83 Smíšené specifické vývojové poruchy

„Nyní se pracuje na implementaci MKN-11 do českého systému zdravotní péče, kterou připravila Světová zdravotnická organizace (WHO)“ (ÚZIS 2022), kde SPU můžeme najít pod kategorií 06 Duševní poruchy, poruchy chování nebo neurovývojové poruchy, (World Health Organization, 2023), kam řadíme:

6A03 Vývojová porucha učení

6A03.0 Vývojová porucha učení s poruchou čtení

6A03.1 Vývojová porucha učení s poruchou písemného projevu

6A03.2 Vývojová porucha učení s poruchou v matematice

6A03.3 Vývojová porucha učení s jinou specifikovanou poruchou učení

Poruchy učení se často objevují s jiným handicapem, jako například s mentální retardací, poruchami chování apod. Dále mohou být ovlivněny i vnějšími vlivy, a to například kulturní odlišností či neúměrným chováním, nicméně nejsou přímým důsledkem těchto podmínek či vlivů u poruch učení (Zelinková 1994). Bartoňová (2012) uvádí, že žáci se specifickými poruchami učení mají často další příznaky, které se mohou prolínat s poruchami řeči, poruchou motoriky, s poruchami v oblasti percepce, či se prolínají s obtížemi pozornosti a s impulzivním jednáním.

Do dnes neexistuje jednotná teorie, která specifikuje přesně příčiny vzniku specifických poruch učení. V 60. letech se této problematice příčin vzniku zabýval Otakar Kučera, který je rozdělil na příčiny encefalopatické, tedy lehké mozkové dysfunkce, které jsou objevovány v 50% případů. Dále za příčinu pokládal dědičnost a to v případech 20%. Třetí skupinu pojmenoval, jako kombinaci lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti, jinak také smíšené příčiny, které jsou v zastoupení 20% případů. Poslední skupinou příčin jsou neurotické nebo nezjištěné etiologie, které postihují 15% případů (Bartoňová 2012).

V současné době se odborníci shodují ve třech rovinách příčin vzniku SPU. Nejprve se uvádí **biologicko – medicínská** rovina, v níž je zakotvené genetické pojetí. Na poruchu dyslexie má vliv 6. a 15. chromozom, který ovlivňuje vývoj nervových buněk a také mají „vliv na akustické, vizuální, paměťové a motorické procesy“ (Zelinková 2015, s. 22). Dědičnost hraje velkou roli, jelikož dominantně zděděné znaky přenáší určitý podíl v následující generaci. Dle výzkumu se ukázalo, že je u chlapců větší riziko vzniku než u dívek, a to z důvodu toho, že mozek žen nese určité vrozené předpoklady, které usnadňují práci s řečí, tím pádem je u chlapců častěji diagnostikována dyslexie (Bartoňová 2012). Jako další oblast se uvádí struktura a fungování mozku či hormonální změny. Mozek žáka intaktního a žáka s dyslexií se v několika oblastech patrně liší. Mohou to být, jak nepravidelnosti v oblasti mozkové kůry, tak rozdíly ve struktuře mozku nebo v organizaci mozkových aktivit či změna struktury buněk levé a pravé hemisféry (Zelinková 2015). Další příčinou je **kognitivní rovina** neboli poznávací procesy, kam zařazujeme fonologický deficit, vizuální deficit, deficit v oblasti řeči a jazyka, deficit v procesu automatizace, deficit v oblasti paměti a kombinace deficitů. Fonologický deficit je považován za nejčastější příčinu vzniku u žáků

s dyslexií. Čtení a fonologické schopnosti na sebe vzájemně navazují a v procesu automatizace ve vývoji čtenářských dovedností hraje velkou roli paměť. Tu dělíme na paměť krátkodobou a dlouhodobou. Krátkodobou paměť můžeme vnímat jako pracovní, jelikož dovoluje udržet poznámky předtím, než budou přijaty v mozku. Naproti tomu dlouhodobá paměť uchovává poznatky a informace, které si vybavíme. Třetí příčinou SPU je rovina **behaviorální**, která se zaměřujeme na rozbor procesu učení čtení a psaní a také rozbor chování při čtení, psaní a u běžných denních činností (Zelinková 2015).

1.3.1 Klasifikace specifických poruch učení

Jako specifickou poruchu čtení označujeme **Dyslexii**, kdy žák se není schopen naučit číst běžnými výukovými metodami (Bartoňová 2012). Tato porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu, do kterých spadá rychlost, správnost, technika čtení a porozumění čteného textu. Žák zaměňuje písmena, která jsou podobná, jak tvarově (b-d-p), tak zvukově (t-d). Objevují se zde problémy i v rychlosti čtení, kdy buď slabikuje dlouho nebo naopak rychle, případně si některá slova i domýšlí (Zelinková 2015). Pro osvojení schopnosti čtení vytvořil Dirk Bakker model pravohemisférové a levohemisférové dyslexie. Pravohemisférový neboli percepční typ (P – typ) dyslexie popisuje žáky, kteří čtou pomalu, trhaně a poměrně přesně, ale čtenému textu nerozumí. Tento typ žáka dokáže zpracovat vizuální i akustické znaky, nicméně jim nedokáže dát význam. Přestože žák s levohemisférovým neboli lingvistickým typem (L-typ) dokáže čtenému textu dobře porozumět, tak zaměňuje nejen tvarově podobná písmena (p-b, d-b), ale i zvukově podobné tvary (k-g, f-v) a pořadí písmen či slabik. Některé části slov či vět dokonce vynechává nebo si domýšlí. (Jošt 2011).

Dysgrafie se označuje, jako „specifická porucha grafického projevu, a to zejména psaní“ (Jucovičová a Žáčková 2020, s. 19). Tahle porucha zasahuje do celkové úpravy písemného projevu, napodobení tvarů, osvojování jednotlivých písmen, spojování hlásek s písmenem a řazení písmen. Je zde narušena jemná motorika v kombinaci s hrubou, dále je narušena porucha automatizace pohybů, motorická a senzoricko-motorická koordinace (Bartoňová 2012). Žák s dysgrafií si těžce pamatuje tvary písmen a má problémy v jejich napodobení. Písmo žáka je buď příliš velké, nebo naopak malé, často se objevuje škrtnání a přepisování písmen, díky čemuž se jeho celkový písemný projev stává neupraveným a špatně čitelným. Tempo jeho psaní je pomalé a vyžaduje mnoho energie a času, přičemž slova píše

foneticky, tak jak je slyší. (Zelinková 2015). Tato porucha často zasahuje i do matematických schopností žáka, kdy dochází k nesprávnému zápisu čísel (Bartoňová 2012).

Specifická porucha pravopisu se označuje jako **Dysortografie**. Dochází zde k poruše sluchové percepce, tedy sluchového vnímání, ale také k poruše sluchové analýzy a syntézy, sluchové orientace a sluchové paměti. Vlivem oslabení sluchové paměti dochází k zapomínání diktovaných slov. V této poruše mají žáci často snížený jazykový cit, který ztěžuje pochopit gramatická pravidla (Jucovičová a Žáčková, 2020). Žáci s dysortografií mají problém v rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování měkkých a tvrdých slabik (dy - di, ty - ti, ny - ni). Mají také problém v rozlišování sykavek, vynechávají přesmyknutá písmena nebo slabiky a nedodržují hranice slov v písmu (Zelinková 2015). Ve slovech dochází ke zkomoleninám, zaměňují tvarově podobná písmena a nesprávně vyznačují délky samohlásek (Bartoňová 2012).

Za **dyskalkulii** označujeme specifickou poruchu matematických schopností, kdy jsou základem nejčastěji percepčně – motorické poruchy, poruchy zrakového a sluchového vnímání, pravolevé a prostorové orientace, dále jsou to poruchy sluchové i zrakové paměti a seriality (Michalová 2016). Žák má potíže v chápání a provádění matematických operací, při osvojování matematických pojmů a dlouho setrvává u počítání na prstech (Zelinková 2015).

Dyskalkulii dělíme na několika typů dle charakteru potíží:

- **Praktagnostická dyskalkulie** vyznačuje poruchu matematické manipulace s předměty či kreslenými symboly. Žák nedokáže v geometrii seřadit předměty podle velikosti a neumí odlišovat geometrické figury. Dále mu dělá potíže kreslení a obkreslování tvarů.
- **Verbální dyskalkulie** označuje problém v určování množství a počtu předmětů, také při označování operačních znaků či matematických úkonů. Žák si nedokáže představit počet ukazovaných předmětů, ani vyjmenovat řadu číselné osy od nejvyššího po nejnižší.
- **Lexická dyskalkulie** se projevuje, jako neschopnost číst číslice, operační symboly a čísla. Žák nedokáže přečíst vícemístné číslo s nulami uprostřed a také zaměňuje římské číslice či tvarově podobná čísla. Nejčastější příčinou je porucha zrakové percepce či porucha orientace v prostoru.

- **Grafická dyskalkulie** se vyznačuje neschopností psát matematické znaky. Žák nedokáže psát číslice formou přepisu či diktátu, má problém psát vícemístná čísla, jelikož je píše v opačném pořadí, číslice jsou nepřiměřeně velké a zapomíná psát nuly. V geometrii má žák problémy při rýsování jednoduchých obrazců a často je zde narušena prostorová a pravolevá orientace.
- **Operační dyskalkulie** se projevuje poruchou schopnosti provádět matematické operace jako je sčítání, odčítání, násobení a dělení. Žák si pomáhá počítáním na prstech, často zaměňuje operace sčítání a odčítání. Má problémy při řešení kombinovaných úloh.
- **Ideognostická dyskalkulie** se projevuje poruchou v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Žák není schopen počítat jednotlivě od daného čísla z hlavy a nechápe vztahy v matematických řadách. (Zelinková 2015, Bartoňová 2012)

1.4 Inkluze

Na pojem inkluze je v současné době nahlíženo z různých úhlů pohledu. Hornáková (2006, in Potměšil a kol. 2018) uvádí, že se inkluze s integrací může ztotožňovat či může být chápána jako „vylepšená“ integrace, v dalším případě je chápána jako nová kvalita přístupu k dětem s postižením, která je odlišná od integrace. Kroupová (2016) uvádí inkluzi jako proces, který je zaměřený na různorodost potřeb jedinců podílejících se na jejich učení, kultuře a společenství a snižuje vyloučení v rámci oblasti edukace. To znamená, že každý jedinec bez ohledu na znevýhodnění může být zapojen do společnosti, účastnit se a mít slovo v rozhodování (Stadler 2014). Inkluze je velmi pestrá a není snadné definovat její charakteristické znaky. „*Pro hodnocení úrovně inkluzivity společenství jsou používány parametry, které jsou inspirované publikací Ukazatel inkluze*“ (Booth, Ainscow 2002 in Slowík 2022, s. 70). Jedná se o publikaci, která ukazuje ideální směr inkluzivního vzdělávání či posuzuje míru inkluzivity konkrétních škol, a to s cílem poskytovat podporu při sebereflexi a realizaci změn (Slowík 2022). V inkluzi nehovoříme pouze o osobách s postižením či znevýhodněním, ale zahrnujeme zde také migranty, lidi trpící funkční negramotností, dlouhodobě nezaměstnané a mladistvé bez profesních perspektiv (Anderlik 2014).

Inkluzivní vzdělávání rozvíjí kulturu školy, a to směrem k sociální koherenci neboli soudržnosti v malé skupině a k uspořádání běžné školy způsobem, který nabízí odpovídající

vzdělávání všem dětem, žákům a studentům beroucí v potaz jejich individuální potřeby (Hájková a Strnadová 2010). Dle Zilchera a Svobody (2019, s. 56) je „*inkluzivní vzdělávání z didaktického pohledu vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury se jedná o vizi plně komunitní školy a z pohledu školní politiky, je nastavené takové prostředí, které respektuje zvláštnosti a podporuje rovnost mezi sebou ve veškerých situacích.*“ Cílem inkluze je „*poskytnutí kvalitního vzdělávání, a to všem žákům nezávisle na individuálních schopnostech, nadání či znevýhodnění*“ (Uzlová 2010, s. 18). Šmelová, Souralová a Petrová (2017) uvádí, že cíle inkluzivního vzdělávání nejsou odvozeny pouze z individuálních potřeb, ale také z potřeb společenských. To znamená, že vzdělávání se nevztahuje jen na vědění, ale také na osvojování sociálních dovedností, morálního, emocionálního a duchovnímu rozvoji.

2 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ

Poradenské služby jsou poskytovány ve školách a školských poradenských zařízeních. Služby jsou poskytovány nejenom dětem, žákům, studentům, ale také jejich zákonným zástupcům, kterým nabízejí odbornou pomoc, či školám a školským zařízením (vyhláška č. 72/2005 Sb.). Školská poradenská zařízení „*poskytují služby pedagogicko – psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko – psychologickou pomoc a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáku*“ (vyhláška č. 72/2005 Sb.). Poradny zjišťují speciální vzdělávací potřeby žáků, které jsou na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovány doporučení s návrhy na podpůrná opatření. Dále také poskytují kariérové poradenství, které slouží žákům a studentům při volbě vhodného vzdělávání pro budoucí povolání. „*Vydávají zprávy a doporučení za účelem stanovení podpůrných opatření, které jsou na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo mimořádného nadání žáka, dále také vy-dávají doporučení k zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny*“ (zákon č. 72/2005 Sb. § 5). Mezi školská poradenská zařízení spadají pedagogicko – psychologické poradny (dále jen PPP) a speciálněpedagogická centra (dále jen SPC). Ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., je uvedeno bezplatné poskytování standardních služeb, které musejí být poskytnuty vždy na základě žádosti žáků, zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení či na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci. Důležitou podmínkou pro poskytování služeb je písemný souhlas zákonného zástupce nebo zletilého žáka. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, a také zdravotnické zařízeními (RAMPS-VIP III [online]).

Pedagogicko – psychologické poradny

„*Činnosti poradny se uskutečňuje ambulantně na pracovišti poradny a návštěvami zaměstnanců právnické osoby vykonávající činnosti poradny ve školách a školských zařízeních.*“ (vyhláška č. 72/2005 Sb. §5). Poradny provádějí šetření v rámci připravenosti žáků na povinnou školní docházku, dále také zjišťují speciální vzdělávací potřeby žáků či píšou posudky k odkladu povinné školní docházky, provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se SVP a žáky mimořádně nadané. (vyhláška č. 72/2005 Sb. §5). PPP poskytují služby dětem od tří let, dále také žákům a studentům do ukončení středního či vyššího odborného vzdělávání. (Národní ústav pro vzdělávání [online]) Hlavní náplní

práce poradny je diagnostika, intervence, poradenství, prevence, a také nápravná péče. *Provádí diagnostiku sociálního klimatu třídního kolektivu jako podklad pro tvorbu nápravných podkladů* (vyhláška č. 72/2005 Sb.). Odborníci, kteří pracují v PPP jsou psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci (Národní ústav pro vzdělávání [online]).

Speciálněpedagogická centra

„SPC poskytují služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem“ (vyhláška č. 72/2005 Sb. §6). Činnosti centra se uskutečňuje ambulantně, tedy na pracovišti centra a návštěvami pedagogických pracovníků centra ve školách a školských zařízeních (vyhláška č. 72/2005 Sb.). Služby jsou poskytovány dětem, žákům či studentům ve věku od tří do devatenácti let (Národní ústav pro vzdělávání [online]). SPC nabízí pedagogům na běžných školách odbornou metodickou pomoc. Tým odborníků působící v SPC se skládá ze speciálního pedagoga, psychologa a sociálního pracovníka, často se ale setkáváme s tím, že součástí týmu jsou i další odborníci či externí pracovníci, kteří se zaměřují na určitý druh zdravotního postižení (Národní ústav pro vzdělávání [online]). V SPC jsou prováděny služby speciálněpedagogické a psychologické diagnostiky, také poradenské, konzultační, terapeutické či metodické činnosti. Zpracovávají, jak podklady a posudky pro potřeby správních rozhodnutí, či vytváření návrhů na speciální pomůcky nebo provádí kariérové poradenství (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

2.1 Legislativa školských poradenských zařízení

Poradenské služby spadají pod zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon), dále se řídí vyhláškou č. 72/2005 Sb., *“o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních v platném znění“* (vyhláška č. 72/2005 Sb.). Povinností PPP a SPC je postup práce dle zákona č. 101/2000 Sb. *„o ochraně osobních údajů“* (zákon č. 101/2000 Sb.). Jedná se zejména o předávání informací o dětech, žácích, studentech a zákonných zástupcích třetím osobám v rámci poradenské služby či při zpracování důvěrných a citlivých informací o uživatelích služeb (Knotová 2014).

2.2 Podpůrná opatření

„Podpůrnými opatřeními (dále jen PO) se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“ (§16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb.). Žáci se SVP mají právo na poskytování PO bezplatně (školský zákon, § 16, odst. 1). Dělí se dle organizační, finanční a pedagogické náročnosti do pěti stupňů podpůrných opatření. Stupně i druhy PO lze kombinovat, a to na základě potřeb žáka s SVP. Tyto potřeby určují stupeň podpory, který převažuje dle potíží, charakteru, ale také jejich dopadů na vzdělávání žáků. Při poskytování podpůrných opatření je důležitá zásada subsidiarity, která znamená, že k „opatřením vyššího stupně dojde jen tehdy, pokud je podpora nižšího stupně nedostačující.“ K takovému vyhodnocování dochází pouze po důkladném přezkoumání situace u žáka (Baslerová et al. 2020, s. 34).

2.2.1 První stupeň PO

Uplatňuje samotná škola nebo školské zařízení i bez potřeby doporučení školského poradenského zařízení a označuje minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Při poskytování 1. stupně škola nedostává finanční prostředky, a to z důvodu toho, že naplňování vzdělávacích potřeb nevyžaduje normovanou finanční náročnost. Pokud jsou podpůrná opatření v tomto stupni dostačující, může je škola podporovat v celém průběhu vzdělávání. (Baslerová et al. 2020).

2.2.2 Druhý stupeň PO

Druhý stupeň je aplikován na základě doporučení školského poradenského zařízení a to dle výsledků a závěrů vyšetření. Tento stupeň PO upravuje výukové metody a formy práce, organizaci výuky, také upravuje hodnocení, obsah vzdělávání či podmínky pro přijetí ke vzdělávání nebo ukončování vzdělávání (Baslerová et al. 2020). Ve všech stupních PO

se rozsah podpory asistenta řídí vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (vyhláška č. 27/2016 Sb. §5).

Metody a formy práce v tomto stupni PO rozvíjejí kognitivní i percepční schopnosti a zohledňují učební styly žáků. Zahrnují také postupy, které jsou na podporu oslabených či nefunkčních dovedností nebo naopak směřují k obohacení školního vzdělávacího programu pro nadané a mimořádně nadané žáky. Mezi metody, které jsou nejčastěji využívány při práci se žáky s SVP, řadíme individualizaci výuky, strukturalizaci výuky, kooperativní učení, aktivní učení, které podporuje motivaci žáka. Jsou to také postupy, které se zaměřují na podporu prevence únavy či koncentrace pozornosti nebo metody podporující obohacování, akceleraci či rozvoj vyšších myšlenkových operací u nadaných nebo mimořádně nadaných žáků. Formy a metody výuky ve všech stupních PO vždy respektují specifika žáka, vzhledem k jeho věku a vzdělávacím potřebám. Zahrnují intervence, které vedou k podpoře dovedností a kompetencí žáka či kompenzují nefunkční dovednosti. Využívá se také kooperativní výuka, která využívá individualizovaný přístup a podporuje sociální vztahy ve třídě. Důležitá je podpora žáka vedoucí k jeho motivaci ke vzdělávání. Úprava obsahu a výstupů vzdělávání vždy závisí na IVP, který vypracovává škola spolu se školským poradenským zařízením. (Baslerová et al. 2020).

Čádová (2020) uvádí, že je možná **úprava v obsahu** učiva pouze v dílčích cílech, které žák se SVP nemůže zvládnout či je zvládá alternativním způsobem, a to z důvodu odlišných kulturních nebo životních podmínek.

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) vychází ze zjištěných speciálních vzdělávacích potřeb žáka. IVP navrhuje školské poradenské zařízení, které poté zpracovávají pedagogové školy, jež vycházejí ze školního vzdělávacího programu. V případě potřeby IVP zahrnuje pedagogickou intervenci, obohacení učiva u žáků nadaných a mimořádně nadaných nebo předmět speciálněpedagogické péče. Pedagogická intervence podporuje vzdělávání žáka ve vyučovacích předmětech, a to v předmětech, kde je potřeba posílit jeho vzdělávání či je nedostatečná domácí příprava na výuku. Předmětem speciálněpedagogické péče je rozvoj specifických oblastí v rámci reedukace v oblastech logopedických obtíží, řečové výchovy, grafomotorických dovedností, vizuálně percepčních dovedností nebo specifických poruch učení (Baslerová et al. 2020).

Při **hodnocení** se nastavují určitá kritéria, která umožní žákovi dosáhnout osobního pokroku. Užívá se formativní hodnocení, které směřuje k podpoře efektivního učení a je pro

žáky informativní a korektivní (Baslerová et al. 2020). Znamená to, že hodnocení obsahuje nejen úroveň znalostí žáka, ale také poskytuje informace a zpětnou vazbu o průběhu jeho učení, aktuálního stavu a kvalitě pracovního výkonu, kdy se může se jednat například hodnocení jeho aktivní účasti v hodině. Žáky tímto způsobem mohou motivovat k lepším výsledkům (Petráš, 2015). Sumativní hodnocení zohledňuje žákovo oslabení, ale také jeho pokrok ve vzdělávání (Baslerová et al. 2020). Toto hodnocení má pevně stanovená kritéria a klasifikace je dána zvládnutím učiva (Petráš, 2015).

2.2.3 Třetí stupeň PO

Třetí stupeň PO vychází z účinnosti předchozích stupňů PO, které jsou poskytovány žákovi. V tomto stupni jsou SVP ovlivněny dopady závažných poruch učení, poruch chování, odlišného kulturního prostředí, středně těžkých nekompenzovaných vad řeči a také poruch autistického spektra, mentálního, sluchového či zrakového postižení, středně těžkého tělesného postižení či dlouhodobé nemoci, jako například epilepsie. Třetí stupeň PO vyžaduje znatelné úpravy v metodách a formách práce i v organizaci výuky a průběhu vzdělávání a také upravuje obsah očekávaných výstupů a hodnocení žáka. Mnohdy vyžaduje podporu práce asistentem pedagoga či dalším pedagoga ve třídě. Důležitá je zde spolupráce s odborníky z jiných resortů, jako například terapeuti nebo sociální pracovníci. V tomto stupni opatření lze prodloužit délku základního, středního a vyššího odborného vzdělávání o jeden rok (Baslerová et al. 2020).

Pedagogičtí pracovníci mohou výrazně upravovat časovou a místní **organizaci vzdělávání** či výuky pomocí asistenta pedagoga. Jedná se o způsob úpravy, který uspořádává vyučovací proces, jeho složky a vzájemné vazby v čase a prostoru takovým způsobem, aby usnadnil celkové vzdělávání žáků se SVP. Může se upravovat i délka trvání vyučovací hodiny, zařazují se například relaxační prvky, díky kterým se žák může lépe soustředit ve vyučovací hodině (Baslerová et al. 2020).

V **individuálním vzdělávacím plánu** je cílem najít dostačující úroveň, na níž může žák s SVP pracovat. Jsou zde uvedena konkrétní podpůrná opatření, doporučené výstupy, které jsou podle minimální úrovně rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, a také jsou zde uvedeny úpravy obsahu vzdělávání. V IVP jsou popsány také pravidla pro působení asistenta pedagoga, či jiného pedagoga (Baslerová et al. 2020).

Hodnocení žáka zahrnuje stejné postupy jako u předchozích stupňů. Hodnotí se sumativním i formativním způsobem. Tyto způsoby využívají hodnocení klasifikačním stupněm, počtem či procentem chyb, ale také využívají slovní hodnocení nebo kombinace obou (Baslerová et al. 2020).

2.2.4 Čtvrtý stupeň PO

Čtvrtý stupeň PO vyžaduje významné změny průběhu vzdělávání. Tyto změny jsou na úrovni obsahu vzdělávání, ale i také na úrovni výstupu vzdělávání u vybraných skupin žáku. Zahrnujeme zde žáky se středně těžkým až těžkým mentálním postižením, se závažnými poruchami chování, s těžkým či souběžným postižením nebo s více vadami, které souvisejí s vadami zraku, sluchu a s dalším zdravotním postižením uvedeným ve školském zákoně v §16. Žák je vzděláván s podporou IVP a využívá speciální pomůcky, jako jsou speciální učebnice, finančně náročnější kompenzační pomůcky, včetně pomůcek informační a komunikační technologie. Pro žáky se zrakovým postižením je zde častá podpora orientace v prostoru. V rámci tohoto opatření se může prodloužit délka základního, středního a vyššího odborného vzdělávání o dva roky (školský zákon, §16).

Metody a formy práce, které jsou využívány v tomto stupni jsou ovlivněny charakterem a mírou obtíží speciálně vzdělávacích potřeb žáka. Škola zajišťuje nevidomým, neslyšícím a hluchoslepým žákům takovou formu komunikace, která je pro ně nejvhodnější a přirozená. Metody mohou být ovlivňovány využíváním prostředky augmentativní a alternativní komunikace, ty mající za úkol kompenzovat projevy poruchy a postižení pro osoby se závažným postižením řeči.

Učitelé upravují výstupy **obsahu vzdělávání**, které žák z důvodu SVP a zdravotního omezení nemůže zvládnout či je zvládá alternativním způsobem. Upravuje výstupy se snahou využít maximálně potenciál žáka při zachování pozitivní motivace ke vzdělávání a s cílem přípravy na život. Velmi důležitá je zde podpora samostatnosti žáka, ale také ho připravit na budoucí uplatnění v životě.

V rámci **Organizace výuky** pedagogičtí pracovníci uzpůsobují prostředí vzdělávání, tak aby žák vedl pokroky v sociálním rozvoji, je možná personální podpora pro žáka. Přizpůsobuje se režimem, který je doporučován ve vztahu ke stravování, podávání léku, nároků

na dodržování hygieny či odpočinku. Uzpůsobuje prostorové uspořádání třídy, a také pracovního místa žáka. Využívají se komunikační prostředky pro neslyšící a hluchoslepé osoby. Je zde možné zkracovat vyučování a část výuky provádět individuálně (Baslerová et al. 2020).

Baslerová (2020) uvádí, že se v tomto stupni poskytuje **personální podpora** jak pedagogickému pracovníkovi, tak žákovi s SVP, a to v případě, pokud obtíže žáka komplikují proces vzdělávání. V takovém případě jsou využíváni asistenti pedagoga, tlumočníci českého znakového jazyka, přepisovatelé pro neslyšící, školní psychologové, školní speciální pedagogové a další pedagogičtí pracovníci, kteří pracují na poloviční úvazek.

V **hodnocení** se bere ohled na specifické nároky žáků. Základem je analýza učiva, která je zaměřená na didaktickou přístupnost pro žákovo vzdělávání, pozitivní motivaci a pro další vzdělávání. Jsou zde zásadní úpravy hodnocení, kdy je kladen důraz na využívání různých forem formativního hodnocení. (Baslerová et al. 2020).

Předmět **speciálněpedagogické péče** vychází ze specifických obtíží žáka, které lze reedukovat. Jedná se o rozvíjení zbytku sluchového a zrakového vnímání, odezírání, porozumění mluvené a psané řeči či orientace v prostoru. Čtvrtý stupeň podpůrných opatření se orientuje k nevyšší možné podpoře samostatnosti žáka. (Baslerová et al. 2020)

2.2.5 Pátý stupeň PO

Pátý stupeň PO vyžaduje vysokou úroveň podpory a nejvyšší míru přizpůsobení organizace, průběhu a obsahu vzdělávání. Je zde důležitá podpora rozvoje schopností a dovedností žáka, a také kompenzace postižení žáka. Metody a formy výuky plně přijímají zdravotní stav a omezení žáka, kde je využita nejvyšší míra individualizace. Pátý stupeň je určen pro žáky s nejtěžším stupněm zdravotního postižení nebo postižením s více vadami. Je zde vyžadovaná náročná úprava pracovního prostředí a žáci jsou vzděláváni s podporou asistenta pedagoga nebo speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka (Baslerová et al. 2020). Pomocí úpravy výstupů se snaží využívat maximálního potenciálu žáka, kde se uplatňuje vzdělávání dle IVP. V pátém stupni jsou nejvyšší nároky na organizaci výuky. Může zde být doporučena individuální výuka, a to v domácím prostředí, která je zajištěna pedagogickým pracovníkem školy. Žák je zařazen do třídy, studijní skupiny či oddělení, kde je maximálně šest spolužáků. Co se týká personální podpory, tak je shodná jako ve čtvrtém

stupni podpůrných opatření. Liší pouze rozsahem, který je v tomto případě na plný pracovní úvazek. Asistent pedagoga je přítomen po celou dobu školní výuky nebo může být nápomocný s výukou v domácím prostředí.

Individuální vzdělávací plán zahrnuje stejné úpravy, jako u nižších stupňů PO. Jsou využívány alternativní formy komunikace, návrhy obsahů a výstupů pro vzdělávání žáka a využití speciálních a kompenzačních pomůcek. Stejně je to i u hodnocení, které je podobné jako ve čtvrtém stupni PO. Jsou zde zohledněny nároky na žáka, a také výrazné úpravy hodnocení, přičemž se klade důraz na využívání formativního hodnocení především převažujícím slovním hodnocením (Baslerová et al. 2020).

II PRAKTICKÁ ČÁST

VÝZKUM

Praktická část je zaměřena na rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně na žáky se specifickou poruchou učení od 2. stupně podpůrných opatření. Žákem je „člověk v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý“ (Průcha et al. 2013, s. 389).

2.3 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je **zjistit, jak jsou dotazovaní rodiče spokojeni s naplňováním podpůrných opatření na základní škole**. Je zde věnovaná pozornost rodičům a jejich znalostem ohledně podpůrných opatření jejich dítěte a také, zda škola správně pracuje ve vztahu škola, dítě a rodič.

Byly stanoveny následující dílčí cíle:

- zjistit, jak z pohledu rodičů probíhá komunikace mezi školou a rodiči
- zjistit, jak rodiče vnímají přístup školy k dítěti s podpůrnými opatřeními
- zjistit, zda rodiče zaznamenali u dítěte psychosomatické potíže související se školou

2.4 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak jsou rodiče spokojeni a zároveň jak vnímají přístup školy v rámci podpůrných opatření jejich dítěte se SVP?

Z cíle výzkumného šetření jsou stanoveny celkem tři otázky:

1. Výzkumná otázka

Jak podle rodičů probíhá komunikace mezi rodiči a školou?

2. Výzkumná otázka.

Jak rodiče vnímají přístup školy k dítěti s podpůrnými opatřeními

3. Výzkumná otázka.

Jaké psychosomatické potíže, které souvisí se školou, zaznamenali rodiče u svého dítěte?

2.5 Metodologie výzkumu

V praktické části bakalářské práce byl aplikován přístup kvalitativního výzkumu. Při porovnání kvalitativního a kvantitativního výzkumu zjistíme, že při kvalitativním výzkumu lépe rozumíme základu zkoumaného jevu a získáme daleko detailnější informace. Příklady výzkumu se mohou týkat života lidí, chování, příběhů nebo vzájemných vztahů (Strauss a Corbinová 1999).

2.6 Metoda sběru dat

Jako metoda sběru dat byl vybrán polostrukturovaný rozhovor. Cílem této metody je „získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (kvalitativní přístup)“ (Švaříček et al. 2014, s. 13). Díky této metodě se participanti mohli držet předem připravených otázek, zároveň měli dostatek prostoru pro vlastní názor a své odpovědi mohli mnohdy rozvinout. Je to nejčastěji používaná metoda, která nese označení hloubkový rozhovor. „*Hloubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu*“ (Švaříček et al. 2014, s. 160).

Rozhovory probíhaly na předem domluvených místech, jako například v kavárně či u participantů doma, v některých případech proběhl rozhovor přes video telefonát. Během rozhovoru jsme se dostali k různým tématům dané problematiky specifických poruch učení.

Výzkumné šetření je postaveno na čtyřech základních zkoumaných oblastech:

1. Oblast týkající se dítěte – Jaké má SVP, jakou třídu na ZŠ navštěvuje, problémové předměty, konkrétní PO, stupeň PO
2. Oblast komunikace se školou – Jak probíhá komunikace ze strany školy (využití notýsku, webové, bakaláře či jiného systému, emaily, třídní schůzky), jak běžně komunikují rodiče se školou, na koho se obrací rodiče, když je něco v nepořádku
3. Oblast přístupu k dítěti – Využívá speciální učebnice či materiály, zda má upraveno hodnocení či známkování, odpovídá přístup školy dle PO v doporučení, kontrola přístupu školy ze strany rodičů
4. Oblast psychosomatických potíží – Stává se, že nechce jít dítě do školy, popisuje nějaké potíže, jaké to jsou, vztahy se spolužáky

2.7 Charakteristika výzkumného vzorku

Kritéria pro výběr vzorku:

- Rodiče dětí se specifickými poruchami učení
- Žáci se SPU od 2. stupně PO
- Lokace v Jihomoravském kraji
- Ochota spolupracovat
- Žáci z prvního i druhého stupně základní školy

Předem stanovená kritéria byla nápomocná k volbě výzkumného vzorku. Participanti jsou matky žáků se specifickými poruchami učení na základní škole, kteří mají minimálně druhý stupeň podpůrných opatření. Všem participantům byl předložen informovaný souhlas o poskytnutí rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce. Celkem souhlasily tři matky z prvního stupně základní školy a pět z druhého stupně základní školy.

V tabulce jsou participantů řazeni dle číslování 1-8, kde je dále uveden věk dítěte, třída, kterou dítě navštěvuje, stupeň podpůrných opatření a také druh specifických poruch učení.

Tabulka 1: Výzkumný vzorek

Číslo participanta	Věk dítěte	Třída (dítěte)	Stupeň PO	Druh SPU
1	10	4	3	PAS, dysgrafie
2	10	4	2	dyslexie, dysgrafie
3	8	2	2	ADHD, dysgrafie
4	13	6	2	dyslexie, dysgrafie, porucha pozornosti
5	13	7	2	dyskalkulie
6	14	8	2	dyslexie
7	13	6	3	ADHD, dysgrafie, dysfázie
8	13	6	2	ADHD, dyskalkulie

2.8 Realizace výzkumu

Realizace výzkumu proběhla od února 2023, kdy byl nejprve zvolen druh rozhovoru a následně na to byly stanoveny cíle. Dalším krokem bylo sestavení otázek pro realizaci rozhovoru. Následně byli kontaktováni ředitelé základních škol, kteří poté obeznámili participanty. Díky zpětné odezvě participantů byly domluveny schůzky pro realizaci rozhovoru, které byly provedeny v březnu 2023. Participantů bylo celkem osm, kteří pocházeli z různých rodin, díky tomu vznikla široká škála odpovědí. Rozhovory byly pomocí diktafonu nahrány a následně přepsány do psané podoby. Nakonec byli participanty rozděleni na dvě skupiny. Participanty číslo jedna, dva a tři, jsou rodiče dětí z prvního stupně základní školy a participanty čtyři, pět, šest, sedm a osm, jsou rodiče dětí z druhého stupně základní školy. Ve třech případech nebylo možné osobní setkání s participanty, proto po domluvě byl zvolen rozhovor v rámci video hovoru.

2.9 Analýza výsledku výzkumu

První třídění získaných dat proběhlo za užití **otevřeného kódování**. Otevřené kódování označuje a kategorizuje pojmy pomocí důkladného studia údajů. „*Základem procesu kódování jsou dva analytické postupy, jejichž podstata se však s typem kódování mění. První se týká porovnávání a druhý kladením otázek*“ (Strauss a Corbinová 1999, s. 43). Poté jsou výsledky pečlivě přečteny a porovnávány. V tuto chvíli zjišťujeme podobnost informací a rozdíly mezi nimi.

V dalším kroku byla ke zpracování dat zvolena metoda **vytváření trsů**. Jedná se o seskupení výroků do skupin, které vznikají na základě podobnosti výroků. Díky tomuto procesu vznikají kategorie, které jsou obecné, „*jejichž zařazení do kategorie (trsu) je asociováno s určitými opakujícími se znaky či charakteristickým uspořádáním*“ (Miovský 2006, s. 221).

Na základě toho vzniklo šest kategorií:

1. Komunikace
2. Problémové předměty
3. Hodnocení a známkování
4. Psychosomatické potíže
5. Přístup školy
6. Vztahy s vrstevníky

Každá kategorie má své vlastní kódy, kterou jsou uvedeny v tabulkách pod názvem „vlastnosti“. Jedná se o největší výskyt odpovědí participantů, které mají určitou podobnost. Dále v tabulkách je uveden dimenzionální rozsah, který vždy ukazuje odpovědi participantů, které se odvíjí od největšího počtu stejných reakcí k určitému kódu. Na základě toho se prokáže, zda se participanté v konkrétních oblastech shodují či nikoliv.

Nakonec byla data představena pomocí metody **vyložení karet**. Jedná se o metodu, která je „*nádstavbou nad otevřeným kódováním*“ (Švaříček a Šedová 2007, str. 227). Výzkumník rozebírá obsah určených kategorií, a to na základě seznamu kódů, které vznikly v rámci otevřeného kódování. (Švaříček a Šedová 2007)

Komunikace

Vlastnosti	Dimenzionální rozsah
Pravidelnost komunikace	Častá - ojedinělá
Zájem komunikace od třídního učitele	Zjevný - nepatrný
Informovanost na třídních schůzkách	Vysoká - nízká

Tabulka 2: Komunikace

Participant číslo 1 vzal v potaz dva vyučující „porovnam dva vyučující. V první až ve třetí třídě měl mladou a empatickou paní učitelku, s ní se mi lépe komunikovalo, řešila se mnou případné problémy a dala mi i vědět, pokud se ve škole něco dělo a my jsme na to mohli zareagovat“. Participant uvedl větší spokojenost s učitelem do třetí třídy základní školy, avšak s dalším vyučujícím spokojen není „...ve čtvrté třídě má momentálně staršího pana učitele, já ho teda nechci nijak shazovat, ale mám pocit, že zkušenosti a věk jsou spíše k neprospěchu věci. Syna sice zvládá, ale abych získala nějaké informace a komunikoval se mnou, tak musím vyvinout větší snahu.“

Participant číslo 2 odpověděl, zda komunikuje třídní učitel „Ano komunikuje, hlavně na těch rodičovských schůzkách.“

Participant číslo 3 vzal v potaz častost komunikace a odpověděl „Komunikujeme spolu pouze na třídních schůzkách.“

Odlišnou odpověď uvedl participant číslo 4 a to z důvodu přiřazené asistentky. Participant k pravidelnosti a zájmu komunikace uvedl „Učitelé se mnou nekomunikují. Vše podstatné projednávám s asistentkou, která je mojí pravou rukou a společně řešíme aktuální problémy, které nastanou.“ Odpověď týkající se informací na třídních schůzkách zněla „Na třídní schůzky chodím, ale mnozí učitelé nepřihlíží na poruchu učení, které syn má.“

U participanta číslo 5 je podobná odpověď, jako u participanta číslo 3 „Nekomunikuje vůbec, maximálně na třídních schůzkách.“

Participant číslo 6 odpověděl jen několika slovy, ale šlo vidět, že je spokojený, jak komunikuje s třídním učitelem a uvedl „ano mluví se mnou o všem.“

Participant číslo 7 uvedl „*Ano komunikuje, nastavila jsem si to tak. Pravidelně mi podává informace osobně či telefonicky, ale také do deníčku píše vždy vše, co je potřeba například, z čeho se píše test.*“

Participant číslo 8 podal podobnou odpověď jako participant číslo 6 a 7 „*Ano komunikuje i telefonicky i osobně, jsme v kontaktu pořád, když se něco děje.*“

Problémové předměty

Vlastnosti	Dimenzionální rozsah
Problém v matematice	Častý - ojedinělý
Problém krátkodobé paměti	Zjevný - nepatrný
Škála problémových předmětů	Úzká - široká

Tabulka 3: Problémové předměty

Většina dětí se potýká s problémy ve více předmětech. Nejčastěji se jedná o matematiku či český jazyk, ale několik participantů poukázalo i na zeměpis, cizí jazyk, fyziku nebo přírodopis. Participant číslo 1 uvedl „*hodně se projevují problémy prostupující všemi předměty, jedná se o problémy s grafomotorikou a psaním, je pomalý a píše nečitelně. Taky má problém s porozuměním při mluveném projevu. V češtině má problémy, jak už sem říkala. Píše nečitelně, má problém v diakritice, neřeší háčky a čárky.*“ Participant také poukazuje na logopedický problém „*Taky těžce rozlišuje sykavky, špatně je slyší, takže je i následně špatně píše. V matematice mu neustále vadí opakující se rutina v počítání. Často chce být ve všem první a nejrychlejší a na to doplácí kvalita jeho práce, kdy práci odevzdá, ale nekontroluje.*“

Participant číslo 2 poukázal na problém v českém jazyce „*Největší potíže mu dělá český jazyk, hlavně diktáty mu dělají problém, protože když píše, tak vynechává a zaměňuje písmena. Také ve čtení má problémy, čte velmi pomalu.*“

Další dítě, které má problém v českém jazyce je u participanta číslo 3. Ten uvedl „*Největší problém má v češtině, a to hlavně při psaní diktátů.*“

Participant číslo 4 odpovídá spíše obecně. Problém se jeví jak na straně matematiky, tak i na straně českého jazyka, kde psaní zápisů zasahuje až do dysgrafie. Odpověď

participanta zní „*Nejde vysloveně říct, který předmět mu dělá obtíže, záleží na právě probírané látce. Někdy mu jde více matematika a z toho zase hůře. Pokud probírají slovní úlohy nebo musí logicky uvažovat a používat určitou představivost, je to hodně špatné. Český jazyk je na tom obdobně. Nedokáže se soustředit na více věcí najednou. Naučí se jedno, a přitom zapomíná to předtím. Pokud jde o psaní zápisů do ostatních předmětů, to zvládá s obtížemi. Zápisy jsou nečitelné mnohdy nesrozumitelné.*“

U participanta číslo 5 je viditelná menší změna. Dítě má spíše problémy s naučným textu nazpaměť, proto se potíže spíše projevují v předmětech jako je dějepis, přírodopis či zeměpis. Nepatrný problém v matematice se týká slovních úloh. Participant uvedl „*Problém má převážně v té matematice, ale ne každé učivo, nejdou jí hlavně slovní úlohy. Když probírají zlomky, tak ty ovládá, ale když mezitím probírají jiné učivo, tak za určitý čas to zapomene. V zeměpisu má problém, například hledat na mapě, nebo slepou mapu, protože jí chybí představivost. Když učivu nerozumí a učí se to, tak ho neumí vyjádřit vlastními slovy, učí se mechanicky a stejně nerozumí tomu co říká. To samé dějepis a přírodověda. V češtině problémy velké nemá, je takový střed, například básničku se zvládne naučit za krátký čas.*“

U dítěte participanta číslo 6 je problém v široké škále předmětů. Odpověď participanta zní „*Hlavně nám nejdou odborné předměty, jako je fyzika, zeměpis, přírodopis a čeština. Projevuje se to hlavně třeba v zeměpisu při testech. Učí se to, pozná to i učitelka, ale nedokáže si otázku specifikovat a napíše třeba z toho půlku, hlavně si to dlouho nepamatuje.*“ Problém s krátkodobou pamětí je u většiny dětí.

Participant číslo 7 poukazuje na problém v matematice a českém jazyku, uvádí „*Problém má v matematice, zde se to projevuje špatnou jemnou motorikou, takže má problém v geometrii s manipulací pravítek. Největší problém má v českém jazyce, kde se projevuje nedostatek hlavně v pravopisu, diakritice, velkých a malých písmen, také chybí v pravopisu jako je měkké a tvrdé y. Jinak učivo se dá říct, že zvládá, ale myslím si, že je to zásluhou té domácí přípravy. Participant také poukazuje na problém, který se týká vývojové dysfázie, která se díky tomu promítá do vzdělávání. „*V rámci vývojové dysfázie má problém si zapamatovat těžká slova, neumí si je vybavit, angličtina je taky velký problém, protože mu nejde gramatika a slovíčka.*“*

Odpověď u participanta číslo 8 zní „Ze začátku měla problémy v matice, ale teď už je to lepší, protože má dobrou učitelku“ Participant uvedl, že má dítě problém i v tělesné výchově, avšak zde je to spíše zapříčiněno handicapem, než poruchou „a teď má problémy v tělocviku, nechce se ji cvičit, bojí se. Má od doktora papír, co nemusí dělat v tělocviku, jelikož má jenom jednu ledvinu, takže je osvobozena od některých cviků.“

Hodnocení a známkování

Vlastnosti	Dimenzionální rozsah
Individualita při známkování	Patrné - nepatrné
Přístup učitele ke známkování	Mírný - žádný
Nárok na jiný způsob hodnocení	Ano - ne

Tabulka 4: Hodnocení a známkování

Participant číslo 1 uvedl, že nárok na speciální hodnocení „nemá, pouze se má zohlednit hodnocení ve psaní.“ Na otázky ohledně individuality a přístupu známkování participant odpověděl „protože je syn poměrně chytrý a „klame tělem“ ve smyslu, že od něj učitelé očekávají stejné výkony jako od spolužáků, tak často bývá hodnocen stejně jako spolužáci, bez zohlednění výše uvedených specifikací. Například v grafomotorice mu pan učitel hodně opravuje písmenka, pokud nejsou krasopisně.“

Odpověď u participanta číslo 2 byla téměř stejná jako u participanta číslo 1. Zda má dítě jiný způsob hodnocení, participant odpověděl „Nemá nárok na jiný způsob.“ Co se týká známkování „učitelé přistupují stejně, jako k ostatním dětem ve třídě.“

Jiný způsob hodnocení je zaznamenám u participanta číslo 3, kde má dítě upravený přístup při psaní diktátů. Odpověď zněla „Syn má mít dostatek času při psaní diktátu, a pokud nestíhá tempo ostatních, tak může mít doplňovačku. Pokud má problém s pozorností, tak mu učitel může dát za úkol rozdat sešity ostatním spolužákům, nebo donést nějaké pomůcky.“ Známkování je „stejně jako u ostatních spolužáků.“

Participant číslo 4 zmínil pojmy sumativní a formativní hodnocení. Participant uvedl „Syn má sumativní i formativní hodnocení, vede se k sebenáhledu, sebehodnocení s posílením motivace k učení, tolerují se mu výkyvy ve výkonech dle vlivu únavy soustředění, ověřuje se, zda pochopil učivo a znalosti spíše ústní formou s možností dopomoci

učitele a hodnotí se jen to, co stihne. „Při otázce známkování byla odpověď stejná jako u většiny participantů. „Nezaznamenala jsem známkování ničím omezené. Ano, přihlíží na určité věci, ale pětku dostává také.“

Jiný způsob hodnocení uvedl participant číslo 5, a to konkrétně v matematice kde dítě *„Má úlevy při hodnocení slovních úloh, další početní operace už jsou hodnocení stejně jako u spolužáků.“* Na otázku, zda má dítě určitá specifika při známkování participant odpověděl *„Nijak zvlášť...“*

Participant číslo 6 uvedl při otázce, zda má dítě jiný způsob hodnocení *„ano má upravené hodnocení, zohledňuje se písmo, které souvisí s kolísáním pozornosti, dále se zohledňuje rýsování, a také kresba. V matematice se dívá učitel vždy na postup zvlášť a výsledek zvlášť. Pokud by bylo potřeba, tak ji učitel může i přezkoušet ústně.“* Odpověď na známkování se u participanta číslo 6 liší. Zde je vidět, že učitel bere ohled na dítě. *„Dříve to byl trochu problém, ale naštěstí momentálně už s nikým nebojujeme, učitelé vše chápou a ví, jaká je, když jí to nejde.“*

Participant číslo 7, odpověděl na otázku speciálního hodnocení jeho dítěte tak, že *„V diktátech se do hodnocení nezahrnují specifické chyby a v geometrii má možnost neznámkovat výsledek.“* Názor participanta na znalost učitele při známkování v rámci PO zněl *„Učitelé neví, jak mají hodnotit, takže nedodržují v rámci jeho podpůrných opatření systém známkování.“*

Participant číslo 8 odpověděl na otázku týkající se speciálního hodnocení *„Hodnocení má stejné, jako ostatní děti.“* a k individualitě známkování *„Přístupují stejně, jako k ostatním.“*

Psychosomatické potíže

Vlastnosti	Dimenzionální obsah
Psychické potíže	Ano - ne
Stres ze školy	Ano - ne
Strach z neúspěchu	Ano - ne

Tabulka 5: Psychosomatické potíže

V kategorii psychosomatických potíží byli účastníci dotazováni, zda má jejich dítě psychické nebo fyzické potíže před příchodem do školy. Polovina z nich odpověděla, že má dítě nějaký psychický problém a druhá polovina odpověděla, že dítě nemá žádné potíže. Proto byly vytvořeny dvě pomyslné skupiny „dětí s psychickými či fyzickými potížemi a děti bez psychických či fyzických potíží.“ Odpovědi účastníků jsou vždy zařazeny do jedné ze skupiny.

Účastník číslo 1 v odpovědi řeší psychosomatický problém svého dítěte a je zjevné, že dítě patří do skupiny dětí s občasným psychickým či fyzickým problémem před příchodem do školy. Účastník uvedl, že „*Občas se stává, že syn odmítá jít do školy, většinou je to v době, kdy zažil nějaký neúspěch, který ještě nezpracoval. Pak se „Zatne“ a nechce jít. Pokud je to opravdu vážné, může se dostavit i zvracení ve chvíli, kdy bych na odchodu do školy trvala a v tuto chvíli je důležité správně vyhodnotit situaci. Bohužel psychosomatika je u syna velmi silná záležitost a vyzorovala jsem, že pokud není v pohodě, často onemocní. V tomto školním roce je nemocný velmi často. Připisuji to změně vyučujícího a jeho přístupu, ale také nástup puberty a s tím nastupující zvýšené citlivosti na okolní svět.*“

Odpověď u účastníka číslo 2 se naprosto liší od odpovědi účastníka číslo 1, a to tím, že na otázku, zda má dítě nějaké potíže odpoví „*Nemá, jak už jsem říkala, bere to tak, jak to je a nestresuje se z toho.*“

Účastník číslo 3 uvedl na tutéž otázku „*Do školy se těší, nemá žádné obtíže.*“ Děti u účastníků 2 a 3 nemají žádné psychické či fyzické potíže, proto jsou zařazeni do druhé skupiny a tou jsou děti „bez psychických a fyzických potíží“

U participanta číslo 4 se odpověď řadí do skupiny „s psychickými a fyzickými potížemi“ ale většinou se jedná pouze o problém spojený s jednou konkrétní vyučovací hodinou „...když mají mít hodinu výtvarné výchovy nebo pracovní činnost. Syn, není dost zručný, tak se těmto předmětům snaží vyhýbat. Někdy mi i zavolají ze školy, že je mu zle a musím si pro něj přijít.“

Odpověď u participanta číslo 5 spadá do kategorie „s psychickými a fyzickými potížemi“. Zde je naprosto jasný psychický problém, který ovlivňuje i zdraví dítěte. Participant uvedl, že dítě „...je ze školy hodně nervózní. Bolí ji břicho, hlava, buší jí hodně srdce, teče ji krev z nosu, motá se jí hlava.“

Participant číslo 6 odpověděl, zda má jeho dítě nějaký psychický či fyzický problém „nemá, bere to, jak to je.“ Proto se řadí do skupiny „bez psychických a fyzických potíží“

Participant číslo 7 uvedl, že jeho dítě „Žádné psychické ani fyzické potíže nemá, syn je trochu flegmatik, takže si to tolik nebere.“ Participant číslo 7 uzavřel skupinu dětí bez psychických a fyzických potíží.

Skupinu „s psychickými a fyzickými potížemi“ uzavřel svou odpovědí participant 8 který uvedl, že „Kolikrát se stane, že ji bolí hlava, ale to záleží, v jaký den mají jakého učitele.“

Přístup školy

Vlastnosti	Dimenzionální obsah
Přístup školy k PO	Aktivní - pasivní
Přístup učitele k PO	Viditelný - žádný

Tabulka 6: Přístup školy

Participant číslo 1 na otázku týkající se přístupu školy k PO jejich dítěte odpověděl spíše nejasně, ale upozornil na chybějící pomůcky. Uvedl, že „V předchozích letech byly synovi zakoupeny pomůcky, které už nepoužívá, jediné co dostane, je jednou za rok balíček s perem, tužkou, gumou, zvýrazňovačem a notýskem, což nepovažují za pomůcky. Měl by mít šanony pro přehled učiva, pracovních listů a názorné pomůcky.“

U participanta číslo 2 byla zjevná spokojenost, proto odpověď zněla „*Škola přistupuje tak jak má. Nic bych neměnila, jsem spokojená.*“

Participant číslo 3 odpověděl na otázku podobně jako participant číslo 2 a to tak, že „*Škola přistupuje, tak jak má. Syn zatím vše zvládá, tudíž paní učitelka nedělá rozdíly.*“

K srovnání přístupu školy a jednotlivého učitele se vyjádřil participant číslo 4 a uvedl „*přístup školy, jako takový není dobrý. Něco jiného je přístup každého učitele zvlášť, někteří neakceptují to, co je napsáno v posudku.*“ V druhé části odpovědi participant uvedl svůj názor týkající se změny v PO a odpověděl. „*Vím, že pedagogickopsychologická poradna není kontrolním orgánem, ale v tomto případě by měla být. Kdyby bylo možné něco změnit, tak bych všechny slabší žáky, ať už by měli asistenta nebo ne, dala do jedné třídy.*“

Participant číslo 5 se spíše zaměřil na konkrétní předmět a na otázku, zda škola přistupuje k dítěti tak, jak by měla odpověděl „*Určitě nepřistupuje, nejlepší by bylo v matematice, aby měla znovu paní učitelku, kterou měla loni, protože to s ní uměla. Myslím si, že tu co má teď, tak jí to akorát zdržuje a nebere ohledy.*“

Spokojenost, s přístupem školy vyjádřil participant číslo 6, který uvedl „*...že se věnují, tak jak mají.*“

Participant číslo 7 svou odpověď uvedl spíše v záporném smyslu a jeho reakce vůči škole či učitelům byla negativní. Na otázku, zda škola či učitelé dodržují PO, odpověděl „*Vůbec nedodržují podpůrná opatření, jaké má, někteří učitelé ani neví, jak mají přistupovat a jak hodnotit. Nedostává pravidelně kopii látek i přesto, že to má v doporučení. Zjednodušují si práci, když dají zkrácenou verzi diktátu, tak to dají i celé třídě, takže to zjednoduší i celé třídě. Někdy mi i lžou, že například měl u testu tabulku, i když to není pravda a neměl ji. Například ty „úlevy“ má jenom občas, takže funguje jako ostatní spolužáci, to se potom odvíjí na jeho známkách.*“

U participanta číslo 8 byla odpověď spíše kladná. Na otázku, jestli učitelé a škola přistupují správně, odpověděl „*Myslím si, že škola i učitelé přistupují, tak jak mají.*“

Vztahy s vrstevníky

Vlastnosti	Dimenzionální obsah
Šikana dítěte	Častá - ojedinělá
Stydlivost dítěte v kolektivu	Častá - ojedinělá
Zapojení dítěte v kolektivu	Aktivní - pasivní

Tabulka 7: Vztahy s vrstevníky

Participant číslo 1 odpověděl na otázku týkající se vztahu mezi dítětem a spolužáky tak, že „Vztah ke spolužákům má syn dobrý. I když je svým způsobem svůj, berou ho takového jaký je. Určitě teda ne všichni, občas někdo utrousí nevhodnou poznámku, ale učím ho s tím žít a vyrovnat se s tím, což je pro něj někdy těžké, ale v životě také nebude narážet jen na kamarádký přístup od lidí kolem sebe.“

Participant číslo 2 na otázku, zda se nějak změnil vztah mezi jeho dítětem a spolužáky odpověděl. „Myslím si, že se nějak zásadně nezměnil. Spolužáci ho berou normálně, neposmívají se mu ani nic podobného a syn to bere tak jak to je, nestresuje se z toho, když mu něco nejde.“

Odpověď na stejnou otázku uvedl participant číslo 3 „Nezměnil se nijak.“

Participant číslo 4 poukázal na zapojení dítěte do kolektivu a uvedl: „Je introvert, takže se nerad zapojuje do kolektivu. Když má ovšem kamaráda, tak se ho drží. Má rád své jistoty a nesnáší změny.“ Na otázku, zda dobře vychází se svými spolužáky, participant číslo 4 odpověděl. „Syn se spolužáky vychází relativně dobře. Občas přijde zkroušený, že se mu smějí, když mu něco nejde.“

Rozdílné odpovědi se dostalo u participanta číslo 5, který popsal průběh problému dítěte na prvním i druhém stupni. Na prvním stupni jde vidět i lehký psychický problém dítěte, kdy participant uvedl. „...na prvním stupni se ji i posmívaly, a ona poté doma brečela a bouchala se hlavou o zem a ptala se, proč je hloupá a proč nemá dobré známky jako ostatní. To bylo velmi těžké pro nás všechny ji takto vidět, ale teď na druhém stupni už je to o mnoho lepší.“

Participant číslo 6 nevedl žádný problém ve vztahu dítě – spolužáci, odpověděl, že „*ve třídě má svou nejlepší kamarádku od školky, jinak třída je hodně živá, takže náročná.*“

Se šikanou dítěte se setkáváme u participanta číslo 7, kdy bylo očividné, že dítě zažívá určité stresové situace právě v přítomnosti spolužáků, kteří „... *ho šikanují, a to takovým způsobem, že mu dávají mýdlo do pití nebo vypouští kola, posmívají se mu.*“

U participanta číslo 8 se odpověď spíše jedná o odstrčení od kolektivu, participant uvádí. „*Spolužáci ji berou jako slabou a je taková odstrčená v té třídě, takže když se něco stane, tak všechno hází na ni.*“

DISKUZE

Realizované kvalitativní šetření, bylo vykonáno pomocí polostrukturovaných rozhovorů, které se zabývaly problematikou přístupu školy k dětem s podpůrnými opatřeními. Přínosem pro realizaci byli rodiče, kteří mají dítě s podpůrnými opatřeními a ti přispěli názorem, zda jsou spokojeni či nespokojeni s postojem školy. Participanti odpovídali na výzkumné otázky, díky kterým nám dopomohli odpovědět na hlavní výzkumnou otázku.

První výzkumná otázka zní: „**jak podle rodičů probíhá komunikace mezi rodiči a školou.**“ Nejvíce se participanti shodovali, že komunikace probíhá nejčastěji na třídních schůzkách. Nicméně, jsou zde také odpovědi nespokojenosti, a to z důvodu nezájmu komunikace ze strany učitele. Participanti musí vynaložit větší snahu pro to, aby učitelé komunikovali či komunikují pouze s asistentem dítěte, protože učitel nejeví zájem. Ohledně pravidelnosti komunikace jsme přišli k závěru, že je komunikace ojedinělá, jelikož ve větším případě učitelé komunikují pouze na třídních schůzkách, které jsou jen párkrát do roka, tudíž je nebereme za pravidelné, ale ve třech výpovědích participantů se shodují, že učitelé komunikují pravidelně, jak telefonicky, tak i osobně a v jednom případě i pomocí zápisu do deníčku. Může to být zapříčiněné společnou domluvou mezi rodičem a učitelem, kdy si společně nastavili, že chtějí dostávat pravidelné informace o dítěti a jeho prospěchu. Častější komunikace by mohla být přínosem pro žáka, kdy by mohlo dojít ke zkvalitnění výuky a možná také ke zlepšení jeho výsledků. V diplomové práci (Dúcká 2015), jejíž tématem je „*Vzájemná spolupráce rodiny a školy v péči o žáky se specifickými poruchami učení,*“ přišel výzkumník k podobnému závěru v oblasti informovanosti od učitelů, a to k takovému, že komunikace probíhá hlavně na třídních schůzkách tudíž jednou za tři měsíce. Výzkumník (Dúcká 2015) také uvedl, že je komunikace častější na prvním stupni než na druhém stupni, nicméně tento fakt nemůžeme potvrdit, jelikož v našem případě můžeme vidět, že někteří učitelé na druhém stupni komunikují více a pravidelně (participanti 6, 7, 8) než učitelé na prvním stupni.

Druhá výzkumná otázka se zaměřuje na to „**jak rodiče vnímají přístup školy k dítěti s podpůrnými opatřeními.**“ Odpovědi participantů, zda jsou či nejsou spokojeni s přístupem, jsou přesně půl na půl. Jedna polovina participantů je spokojena, jak s přístupem školy, tak i s přístupem učitelů a druhá polovina není spokojena. Nespokojenost spočívá v nedodržování podpůrných opatření. Například nerespektují dodání pomůcek, jako jsou

šanonny, přehled učiva, kopie látek, názorné pomůcky apod., učitelé si zlehčují práci v rámci zkrácených diktátů, kdy zkrácený diktát dostane celá třída a v jednom případě participant uvedl, že učitelé lžou o tom, že dítě mělo potřebné pomůcky při testu i přesto, že to tak nebylo. Ve dvou případech je uvedena nespokojenost při hodnocení dítěte. Učitelé buď nepřístupují správně, dle daných opatření či vůbec neví, jak dítě s podpůrnými opatření mají hodnotit. Nicméně co se týče hodnocení, tak ve většině případů jsou participanti spokojeni s přístupem učitele anebo jejich dítě nemá nárok na změnu při hodnocení či známkování.

Obdobné odpovědi měli také participanti ve výzkumu od Novákové (2016). Rodiče ve většině případů nebyli spokojeni s přístupem školy, odpovídali negativně, a to hlavně na netolerantní přístup ze strany učitelů na žáky se SPU, kdy neberou jejich znevýhodnění vážně. V souvislosti s tím mají žáci odpor ke vztahu ke škole, a také mají obavu ze špatných známek. Někteří participanti v autorčině práci, také poukazují na změnu učitele z prvního na druhý stupeň, kde poukazují, že na druhém stupni učitelé více ignorovali žákovi problémy. Nicméně takováto tvrzení jsou vždy individuální a záleží to na osobnosti a přístupu učitele.

Poslední výzkumnou otázkou je, **„jaké psychosomatické potíže, které souvisí se školou, zaznamenali rodiče u svého dítěte.“** Podle odpovědí participantů sledujeme problematiku s psychosomatickými potížemi u poloviny z nich, druhá polovina odpovědí vypovídá o tom, že děti nemají, žádné psychosomatické potíže. Problém je spjatý s určitým školním předmětem, který dítěti nejde nebo s konkrétním učitelem. Většinou se jedná o nevolnost, bolest hlavy v jednom případě i silné bušení srdce a díky těmto příznakům mohou děti častokrát chybět ve škole. S tímto tématem jsou také spjaty vztahy s vrstevníky neboli ve třídě. V tomto případě se participanti ve větším množství odpovědí shodli, že jejich děti mají dobré vztahy ve třídě, i když se občas stane, že se jim spolužáci posmívají, a jsou z toho zkroušení. Jsou tu, ale dvě výpovědi o tom, že dítě zažívá ve škole šikanu, jedná se už nejen o posměšky, ale o fyzické činy spolužáků, jako například: dávají dítěti mýdlo do pití či vypouští kolo na jízdě kole. Zde se jedná o problém, který rodič musí řešit s třídním učitelem, aby dítě nezažívalo stres spojený se spolužáky.

Hlavní výzkumná otázka byla stanovena: **„jak jsou rodiče spokojeni a zároveň jak vnímají přístup školy v rámci podpůrných opatření jejich dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami?“** Dle výpovědí participantů jsme přišli k závěru, že někteří učitelé neví, jak pracovat s dítětem se SVP a neví, jak správně hodnotit, pokud má dítě určitou úpravu v hodnocení. Dle výpovědí můžeme pozorovat, že se participanti v každé výzkumné

oblasti shodují různě, záleží na druhu znevýhodnění dítěte, na tom, jaký přístup rodič vede k problematice, jaké mají mezi sebou vztahy ve směru rodič – učitel – žák či žák – vrstevníci, nebo také jakou školu dítě navštěvuje, jelikož děti participantů chodí do městských nebo vesnických základních škol a díky tomu se setkáváme s kladnými či se zápornými zkušenostmi. V článku se sociální geografkou (Polanská 2022) můžeme vidět, že rozdíl mezi vesnickou a městskou školou může mít v některých případech stále zajetý stereotyp, kdy vesnická škola je stále brána jako ta méně kvalitní, zatímco městská škola je brána jako modernější s lepšími pedagogy. V poslední době se jedná, ale o zlepšení postavení vesnických škol, kdy základní školy na vesnicích jsou většinou malotřídky, kde může být veden individuálnější přístup k žákům či můžou mít kvalitnější vybavení, ale samozřejmě je to individuální a záleží to na zřizovateli základních škol.

Hlavním přínosem a zároveň odpovědí na hlavní výzkumnou otázku této bakalářské práce je zjištění, že v praxi podle názoru rodičů dochází ke stále existujícímu problému, kdy považují přístup školy za nevhodný. Tento problém spočívá ve vnímání rodičů, kteří jsou přesvědčení, že školní přístup není adekvátní. Tato nevhodnost má za následek narušení celého procesu inkluze. Je nezbytné, aby mezi školou a rodiči existovala funkční spolupráce založená na důvěře, úctě a otevřenosti, aby bylo možné dosáhnout úspěšného fungování tohoto procesu.

Cíle práce byly naplněny, zjistili jsme, jak jsou dotazovaní rodiče spokojeni s naplňováním podpůrných opatření na základní škole, přišli jsme k závěru, že ne každý rodič je plně spokojen, jelikož mnoho učitelů nerespektuje specifickou poruchu učení žáka a jeho podpůrné opatření.

Limitem výzkumu může být, že participantů nemuseli pochopit danou otázku či nechtěli více rozšířit svou odpověď z důvodu citlivosti tématu. Dalším limitem může být také zaujatost rodičů, kdy se jim nepozdává přístup učitele, i přesto, že může být správný.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě získaných dat je v praxi důležité umět komunikovat, jak s rodiči, tak i s žákem se SVP. Asistenti, ale i učitelé by se měli snažit žáka podpořit a motivovat ho, aby nedocházelo k psychosomatickým potížím, díky kterým může žák zanedbat výuku. Pedagogičtí pracovníci, ale i rodiče by se měli stále vzdělávat v této problematice a v přístupech k dítěti se SVP aby i oni věděli, jak správně zacházet s takovým dítětem.

ZÁVĚR

Bakalářská práce s názvem *Názory rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na poskytovanou podporu v rámci školy* byla rozdělena do dvou hlavních částí: teoretické a empirické. Jednalo se o citlivé téma, které se podepsalo i v problematice hledání participantů.

Teoretická část práce byla rozdělena na dvě hlavní kapitoly: Speciální vzdělávací potřeby a Školská poradenská zařízení. V první kapitole se čtenáři seznámili s definicí speciálních vzdělávacích potřeb, jejich legislativním vymezením a také se specifickými poruchami učení a pojmem inkluze. V druhé kapitole byly popsány jak školská poradenská zařízení – pedagogicko-psychologická poradna a speciálněpedagogické centrum, tak i podpůrná opatření, jež byly důležitou součástí celé bakalářské práce.

Na teoretickou část navazuje část praktická, kde bylo stěžejním úkolem zodpovědět hlavní výzkumné otázky. Pro sběr dat byla využita kvalitativní metoda sběru dat, a to pomocí polostrukturovaného rozhovoru, který byl proveden s osmi participanty. Vyhodnocení probíhalo pomocí otevřeného kódování, vytvářením trsů a data byla představena pomocí metody vyložení karet. Vedle hlavního cíle byly stanoveny i cíle dílčí, které zjišťovaly, *„jak z pohledu rodičů probíhá spolupráce mezi školou a rodiči, jak rodiče vnímají přístup školy k dítěti s podpůrnými opatřeními a zda rodiče zaznamenali u svého dítěte psychosomatické potíže, které souvisí se školou.“*

Díky kvalitativní analýze jsme zjistili, že rodiče považují přístup školy za adekvátní, škola plně komunikuje, podporuje a motivuje žáka v jeho vzdělávání, ale jsou zde také participanti, kteří nejsou spokojeni s celkovým přístupem školy, dle jejich výpovědí můžeme pozorovat, že škola či učitel nejeví zájem o komunikaci a rodič musí vynaložit větší snahu nebo učitel neví, jak správně pracovat s takovým žákem se SPU, mnohokrát také učitelé nedodrží podpůrná opatření žáka. Žák by měl být ze strany učitele dostatečně motivován a podporován i přesto, že může mít určité znevýhodnění a to proto, aby nedocházelo k negativnímu postoji ke vztahu ke škole, jako můžeme sledovat v některých případech.

Na závěr celé práce lze podotknout, že kvalitativní šetření lze rozšířit o další šetření, které by mohlo proběhnout s učiteli, asistenty či řediteli škol, díky kterým bychom získali širší možnosti odpovědí, které by nebylo pouze ze strany rodičů, ale také z druhé strany pohledu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ANDERLIK, Lore, 2014. *Cesta k inkluzi Úvahy z praxe a pro praxi*. 1. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2012. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-232-1.
3. BASLEROVÁ, Pavlína, Jan MICHALÍK a Lenka FELCMANOVÁ, 2020. *Katalog podpůrných opatření: obecná část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5717-8.
4. DŮCKÁ, Michaela. VZÁJEMNÁ SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY V PÉČI O ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ. Online, Diplomová práce, vedoucí PhDr. Mgr. Soňa Chaloupková, Ph.D. Brno: Masarykova Univerzita Brno, 2015. Dostupné z: file:///C:/Users/HP/Downloads/DP-Michaela_Ducka_Archive.pdf. [cit. 2023-11-22].
5. FELCMANOVÁ, Lenka a Jan MICHALÍK, 2015. 4.2 FINANCOVÁNÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ. *Katalog podpůrných opatření* [online]. [vid. 2023-03-28]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/4-pravni-uprava-podpurnych-opatreni/4-2-financovani-podpurnych-opatreni/>
6. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
7. JOŠT, Jiří., 2011. *Čtení a dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3030-1.
8. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2020. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5714-7.
9. KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.
10. KROUPOVÁ, Kateřina a KOL., 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. 1. B.m.: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8.
11. MATĚJÍČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ, 2006. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-246-1173-2.

12. MICHALOVÁ, Zdeňka, 2016. *Specifické poruchy učení*. 1. vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-166-3.
13. MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1362-5.
14. MŠMT, b.r. *ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI* [online]. b.r.B.m.:MŠMT.Dostupné z: [file:///C:/Users/HP/Downloads/%C5%BD%C3%A1ci%20se%20SVP%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/%C5%BD%C3%A1ci%20se%20SVP%20(6).pdf)
15. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, [b.r.]. Školská poradenská zařízení (ŠPZ), Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). Národní ústav pro vzdělávání [online] [vid. 2023-12-03]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni.html>
16. POLANSKÁ, Jitka, 2022. Venkovská škola bývá vnímána jako horší než městská, ale to je přežitý stereotyp, říká sociální geografka - EDUin. *EDUin* [online] [vid. 2023-11-14]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/venkovska-skola-byva-vnimana-jako-horsi-nez-mestska-ale-to-je-prezity-stereotyp-rika-socialni-geografka/>
17. POTMĚŠIL, Miloň a KOL., 2018. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouc. ISBN 978-80-244-5295-1.
18. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
19. RAMPS - VIP III [online]. ŠPZ, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). [vid. 2023-12-03]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/ramps/spz.html>
20. SLOWÍK, Josef, 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. 1. Praha: Glada. ISBN 978-80-271-3010-8.
21. STADLER, Wolfgang, 2014. *Auf dem Weg zur Inklusion Ein Arbeitsbuch* [online]. 2014. B.m.: AWO Bundesverband e. V. Dostupné z: <https://awo.org/sites/default/files/2018-02/Arbeitsbuch%20Inklusion%20Web.pdf>
22. STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. 1. B.m.: ALBERT. ISBN 80-85834-60-X.
23. ŠVARŤÍČEK, Roman, Klára ŠEĎOVÁ a KOL., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

24. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEDOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0273-8.
25. ÚZIS, ČR, 2022. 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11) - ÚZIS ČR. *Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online] [vid. 2023-03-31]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11#o-klasifikaci>
26. ÚZIS, ČR, 2023. MKN-10 klasifikace. *mkn10.cz* [online] [vid. 2023-03-31]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>
27. UZLOVÁ, Iva, 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.
28. WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2023. MKN-11 pro statistiku úmrtnosti a nemocnosti. *the International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* [online] [vid. 2023-04-01]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
29. ZELINKOVÁ, Olga, 1994. *Poruchy učení*. Vyd. 1. Praha: Portál. Speciální pedagogika (1994). ISBN 978-80-7178-038-0.
30. ZELINKOVÁ, Olga, 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.
31. ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

ZÁKONY

1. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. *Zákony pro lidi* [online] [vid. 2023-03-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27?text=asistent%20pedagoga>
2. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. *Zákony pro lidi* [online] [vid. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72?text=bezplatn%C4%9B>
3. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi* [online] [vid. 2023-03-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=speci%C3%A1ln%C3%AD%20vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%AD%20p%C5%99eby>
4. Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. *Zákony pro lidi* [online] [vid. 2023-04-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-101>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ

SVP	Speciální vzdělávací potřeby.
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
WHO	World Health Organization
SPU	Specifické poruchy učení
PO	Podpůrná opatření.
PPP	Pedagogicko – psychologická poradna.
SPC	Speciálně pedagogické centrum.
IVP	Individuální vzdělávací plán

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Výzkumný vzorek	31
Tabulka 2: Komunikace.....	33
Tabulka 3: Problémové předměty	34
Tabulka 4: Hodnocení a známkování	36
Tabulka 5: Psychosomatické potíže.....	38
Tabulka 6: Přístup školy	39
Tabulka 7: Vztahy s vrstevníky	41

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1

Rozhovor

Příloha č. 2

Informovaný souhlas

PŘÍLOHY

K dosažení výzkumného cíle a výzkumných otázek bylo vytvořeno schéma následujících otázek, které byly použity v rozhovoru.

1. Jakou specifickou poruchu učení má Vaše dítě diagnostikovanou?
2. V jakých předmětech má Vaše dítě největší problém?
3. Víte, jaké má Vaše dítě podpůrná opatření?
4. Má Vaše dítě nárok na speciální pomůcky ve škole?
5. Kontrolujete, zda jsou podpůrná opatření u jednotlivých předmětů dodržována?
6. Má Vaše dítě nárok na jiný způsob hodnocení?
7. Jak přistupují učitelé k Vašemu dítěti při známkování?
8. Komunikuje s Vámi učitel, když je něco v nepořádku?
9. Přistupuje škola k Vašemu dítěti, tak jak by měla dle podpůrných opatření?
10. Spolupracujete a komunikujete pravidelně se školou?
11. Jak se Vaše dítě připravuje na vyučování?
12. Změnil se nějak vztah mezi Vaším dítětem a jeho spolužáky?
13. Má Vaše dítě fyzické nebo psychické potíže před příchodem do školy?

Účelem otázek do rozhovoru bylo seznámit se s problematikou spojenou s tématem bakalářské práce. Cílem bylo zjistit, jaký má rodič pohled na přístup školy ke svému dítěti, také jestli dítě trpí psychosomatickými potížemi před příchodem do školy, které mohou být spojené s jeho znevýhodněním, či jak probíhá komunikace mezi rodičem a školou, zda má učitel zájem komunikovat či naopak.

Příloha č. 2 – informovaný souhlas

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce *Názory rodičů dětí se SVP na poskytovanou podporu v rámci školy*

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informována o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce Adély Uříčářové s názvem *Názory rodičů dětí se SVP na poskytovanou podporu v rámci školy*.
- Bylo mi sděleno, jaký bude mít rozhovor průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpověď na jakoukoli otázku.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby bakalářské práce, jinak nikomu, až na části citované v textu práce.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.

Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce a některé části v ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Podpis respondenta (zákonného zástupce):