

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky a logopedie

**Spolupráce pedagogů základních škol a rodičů
při reedukaci specifických poruch učení**

Bakalářská práce

Autor: Aneta Němcová
Studijní program: B7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Miroslava Javorská, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Aneta Němcová

Studium: P15P0655

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Název bakalářské práce: **Spolupráce pedagogů základních škol a rodičů při reedukaci specifických poruch učení**

Název bakalářské práce AJ: Cooperation of primary school teachers and parents at reeducation of the specific learning disabilities

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou specifických poruch učení na prvním stupni základních škol. V teoreticky orientované části bakalářské práce jsou charakterizovány specifické poruchy učení (etiologie, symptomatologie, diagnostika, terapie/reedukace), přiblížen systém vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení včetně jeho legislativního rámce a definován význam komunikace mezi pedagogem, rodiči a žákem se specifickými poruchami učení ve školní a rodinné edukaci/reedukaci. V prakticky orientované části bakalářské práce budou popsány možnosti a meze spolupráce pedagogů a rodičů při reedukaci specifických poruch učení na vybraných základních školách. Z metodologického hlediska byla zvolena dotazníková metoda.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4. POKORNÁ, Věra. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Miroslava Javorská, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne:

.....

Poděkování

Srdečně děkuji své vedoucí bakalářské práce PhDr. Petře Bendové, Ph.D., za podnětné rady, vřelé konzultace, trpělivost, pomoc a podporu při zpracování této bakalářské práce. Dále děkuji všem, kteří se podíleli na výzkumném šetření a rozhovoru, za jejich ochotu a čas.

ANOTACE

NĚMCOVÁ, Aneta. *Spolupráce pedagogů základních škol a rodičů při reedukaci specifických poruch učení*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 90 s. Bakalářská práce

Bakalářská práce se věnuje problematice spolupráce rodičů a pedagogů základních škol při reedukaci specifických poruch učení na prvním stupni základních škol. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoreticky orientované části jsou charakterizovány specifické poruchy učení, jejich etiologie, symptomatologie, diagnostika a reedukace. Přiblížen je také systém vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení včetně jeho legislativního rámce. Poslední kapitola teoretické části dále popisuje spolupráci a komunikaci, která probíhá mezi rodiči a základní školou.

Cílem empirické části bakalářské práce, je získat pomocí dotazníkového šetření přehled o tom, zda jsou rodiče dětí se specifickými poruchami učení spokojeni s péčí, komunikací a spoluprací, která probíhá v rámci reedukace specifických poruch učení mezi rodiči a základními školami. V závěru práce je zpracován rozhovor, který slouží k doplnění informací vyplývajících z dotazníkového šetření.

Klíčová slova: reedukace, specifické poruchy učení, spolupráce

ANNOTATION

NĚMCOVÁ, Aneta. *Cooperation of primary school teachers and parents at reeducation of the specific learning disabilities*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 90 pp. Bachelor Degree Thesis

Bachelor thesis is concerning to colaboration between parents and teachers from elementary school at reeducation of specific learning issues within first level of elementary school. The thesis is divided to theoretic and empiric part. In theroretically oriented part are described specific learning issues, it's etiology, symptomatology, diagnostic and reeducation. Focus is also on systematic pupils edication eith specific learning issues including it's legislative frame. Last chapter of theoretic part is describing cooperation a communication flow between parents and school.

The target of the empiric part is to reach by questionnaire evaluation overview about parents satisfaction with care, communication and coopertion, which is running within reeducation between childs with learning issues and elementary schools. At the last part of the thesis you can find interview used to add information resulting from the questionnaire.

Keywords: Reeducation, specific learning disorders, cooperation

OBSAH

ÚVOD	9
1 UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	11
1.1 Definiční vymezení specifických poruch učení	12
2 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	14
2.1 Biologicko-medicínská rovina specifických poruch učení	15
2.2 Kognitivní rovina specifických poruch učení	15
2.3 Behaviorální rovina specifických poruch učení.....	17
3 PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	18
3.1 Projevy dyslexie.....	18
3.2 Projevy dysgrafie	20
3.3 Projevy dysortografie.....	20
3.4 Projevy dyskalkulie.....	21
3.5 Projevy dyspraxie	22
3.6 Projevy dysmúzie.....	23
3.7 Projevy dyspinxie	23
4 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	24
4.1 Diagnostika specifických poruch učení v rámci odborných pracovišť.....	25
4.2 Kompetence odborníků pro diagnostikování specifických poruch učení	25
4.2.1 Psycholog.....	26
4.2.2 Učitel	28
4.2.3 Sociální pracovník	29
4.2.4 Speciální pedagog.....	30
5 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	31
5.1 Zásady reedukace.....	31
5.2 Oblasti reedukace.....	33

5.3	Reedukační pomůcky.....	33
5.3.1	Pomůcky zaměřené na rozvoj zrakové percepce.....	34
5.3.2	Pomůcky zaměřené na rozvoj sluchové percepce	34
5.3.3	Pomůcky zaměřené na reedukaci pozornosti	35
5.3.4	Pomůcky zaměřené na reedukaci jemné motoriky a grafomotoriky	36
5.3.5	Pomůcky zaměřené na reedukaci pravolevé orientace	37
5.3.6	Pomůcky zaměřené na reedukaci matematických představ	37
6	VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ.....	38
7	SPOLUPRÁCE UČITELŮ A RODIČŮ	42
7.1	Formy spolupráce rodiny a školy.....	44
7.1.1	Osobní kontakt pedagoga s rodiči dětí.....	45
7.1.2	Písemný kontakt pedagoga s rodiči dětí	45
8	UVEDENÍ DO EMPIRICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....	47
8.1	Hlavní cíl výzkumu.....	47
8.2	Charakteristika výzkumného vzorku	48
8.3	Specifikace místa výzkumného šetření.....	48
8.4	Průběh výzkumu	48
8.5	Metodologie výzkumu	49
8.6	Analýza a interpretace získaných dat.....	50
8.7	Zhodnocení naplnění cílů bakalářské práce a diskuze.....	73
	ZÁVĚR	81
	SEZNAM GRAFICKÝCH SCHÉMAT	83
	SEZNAM LITERATURY	85
	SEZNAM PŘÍLOH	90

ÚVOD

Problematika specifických poruch učení se stále řadí k aktuálním problémům současného školství. Děti se specifickými poruchami stále přibývá, a proto je nutné se o dané problematice dozvědět co nejvíce informací. Pokud se zaměříme na nástup dítěte do základní školy, je plné očekávání a radosti z něčeho nového, pro něho ještě neobjeveného. O to více je pro něj bolestivé, pokud se setká s neúspěchem, který může pramenit ze specifických poruch učení. Specifické poruchy učení neovlivňují pouze vzdělávání, ale také společenské zařazení a později i pracovní uplatnění. Pokud se u dítěte objeví příznaky, které by mohli souviset se specifickou poruchou učení, je třeba zajistit včasnou diagnostiku, reedukační péči a podporu. Jestliže učitel nebo rodič nezasáhnou včas, vedou mnohdy tyto problémy k neúspěchu, zklamání a strachu z dalšího vzdělávání. Dnešní doba je poněkud uspěchaná, rodiče nemají mnohdy čas na své děti, natož navštěvovat základní školu a zajímat se o prospěch a problémy, které dítě ve škole má. Existuje však více možností, jak s pedagogy komunikovat, nikoliv pouze prostřednictvím osobního setkání. Ne vždy je však spolupráce mezi rodiči a učiteli příznivá. Problémy se mohou vyskytnout jak na straně rodičů, tak ale i na straně pedagogů. Je třeba však spory překonat a zaměřit se na blaho dítěte, které není ve škole spokojené. Rodiče se mnohdy snaží své dítě vidět v tom nejlepší světlo, avšak problémy, které dítě ve škole má si nechtějí připustit a domnívají se, že vše časem zmizí. Pokud si rodiče problémy dítěte uvědomují, velmi často obviňují sami sebe za nezvládnutí výchovy dítěte. Je tedy třeba rodičům ukázat, že neúspěch, který dítě potkává, není výsledkem jejich nesprávné výchovy.

Téma specifické poruchy učení mě zajímali již dlouho a několikrát jsem se během praxe setkala s žáky, kteří měli diagnostikovanou specifickou poruchu učení. Zejména z tohoto důvodu jsem si zvolila toto téma bakalářské práce. Specifické poruchy učení jsou velice diskutované téma, avšak jak probíhá spolupráce, komunikace a péče v rámci reedukace specifických poruch učení, není častým předmětem výzkumů. Rodiče dětí se specifickými poruchami učení mnohdy ani nevědí, na co má jejich dítě právo či nárok při reedukaci specifických poruch učení. Mnohdy také nepovažují komunikace mezi nimi a základní školou za podstatnou a snaží se vše řešit po svém.

Avšak k úspěšné reedukaci specifických poruch učení u dítěte není důležitá pouze práce rodiče či učitele, ale souhra obou subjektů výchovy.

Bakalářská práce se zabývá problematikou specifických poruch učení u dětí na prvním stupni základních škol. Hlavním cílem bakalářské práce bude zjistit, zda jsou rodiče dětí se specifickými poruchami učení spokojeni s péčí, komunikací a spoluprací, která probíhá v rámci reedukace specifických poruch učení mezi rodiči a základní školou. Následně se bude výzkum také zabývat reedukací prováděnou ve školním a rodinném prostředí.

Bakalářská práce bude zpracována tak, aby se mohla stát informačním materiálem pro učitele, ale také rodiče dětí se specifickými poruchami učení. Učitelé i rodiče v této práci naleznou informace o specifických poruchách učení, ale také informace týkající se reedukace specifických poruch učení a pomůcek, které jsou nezbytné k jejich nápravě. Myslím si, že vědomosti, které jsem nebyla během zpracování bakalářské práce, mi budou nápomocny v mé budoucí praxi.

1 UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

„Specifické poruchy učení jsou s vysokou pravděpodobností stejně staré jako lidstvo samo.“ (Krejčová, Bodnárová a kol., 2014, s. 7) V české literatuře není přesně vymezen termín pro specifické poruchy učení. Nejstarší název, který se v české literatuře objevuje, pro označení specifických poruch učení, je dyslexie, dnes je tento název používán pro specifickou poruchu čtení. Velice často se využívá výrazů vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo také specifické vývojové poruchy. Tyto názvy jsou nadřazeny termínům pro odborné pojmy vymezující dílčí poruchy v užším slova smyslu, mezi které patří dyslexie nebo také vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, dysmúzie a dyspinxie. *„Tři posledně jmenované pojmy jsou českým specifíkem, v zahraniční literatuře se s nimi nesetkáme.“* (Šafrová in Pipeková, 1998, s. 98)

Počátky specifických poruch učení můžeme hledat již ve starověku. K problematice specifických poruch učení přistupovali osobnosti, jako například Erasmus Rotterdamský nebo Jan Ámos Komenský, který doporučoval využívat při nácviu čtení správných metod, názornosti, ale také dbát na individuální zvláštnosti každého žáka. O termínu specifické poruchy učení lze hovořit od přelomu 19. a 20. století, kdy se ve všech zemích staly aktuálním problémem. Již v roce 1877 objevil německý lékař Adolf Kussmaul pojem „slovní slepota“, jímž označil pacienta se ztrátou schopnosti navzdory dobré inteligenci a nepoškozenému zraku. Termín „slovní slepota“, nahradil v roce 1887 německý oční lékař Rudolf Berlin za termín dyslexie. Avšak o skutečném objevu dyslexie můžeme hovořit až v roce 1896 zásluhou anglických lékařů Williana Pringla Morgana a Jamesa Kerra. Lékař Morgan byl první, kdo popsal specifickou poruchu učení u školního dítěte, kde ji také označuje jako vrozenou slovní slepotu. Za hlavního zakladatele moderního směru, který se zabýval zkoumáním dyslexie, byl Samuel Torrey Orton, který položil základy neurologického a neuropsychologického zkoumání. Z českých odborníků nelze opomenout psychiatra prof. MUDr. Antonína Heverocha, který je považován za zakladatele a průkopníka v oblasti specifických poruch učení u nás. Specifické poruchy učení byly také předmětem zkoumání psychologů. Na našem území se o specifické poruchy učení

zabývali především psychologové Josef Langmaier a Otakar Kučera. Otakar Kučera v rámci svých výzkumů přistoupil ke klasifikaci poruch učení z hlediska etiologie. V konečné fázi nelze opomenout profesora Zdeňka Matějčíka, který se problematikou specifických poruch učení zabývá již několik let. Z pohledu pedagogů byly speciální metody práce s dětmi zaměřené na čtení, psaní a počítání. V roce 1962 byla na našem území otevřena první dyslektická třída v Brně, která vedla k otevření dalších experimentálních tříd při základních školách v Praze. (Bartoňová, 2004)

1.1 Definiční vymezení specifických poruch učení

Předpona DYS- je řeckého původu, znamená rozpor nebo také deformaci. Z hlediska vývoje, znamená dysfunkce funkce neúplně vyvinutou, zatímco afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. V níže uvedených pojmech, znamená předpona DYS- nedostatečný nebo také nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena (Zelinková, 2003)

Dyslexie je nejznámější termín, pokud hovoříme o specifických poruchách učení. V minulosti byl tento název používán, jako označení pro všechny vývojové poruchy učení. „*Dyslexie je specifická porucha učení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami.*“ (Bartoňová, 2004, s. 10)

„*Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost a úpravu.*“ (Zelinková, 2003, s. 42)

„*Dysortografie postihuje pravopis ve dvou oblastech. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů.*“ (Zelinková, 2015, s. 43)
Dysortografie se velmi často vyskytuje ve spojitosti s dyslexií a dysgrafií.

„*Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností.*“
(Bartoňová, 2004, s. 11)

Dyspraxie je „*specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony.*“ (Pipeková, 1998, s. 103)

„Dysmúzie je specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, která se projevuje obtížemi v rozlišování tónů, dítě si nepamatuje melodii, nerozlišuje a není schopno reprodukovat rytmus.“ (Vašutová, 2008, s. 46)

Dyspinxie je porucha projevující se v oblasti kreslení.

Specifickými poruchami učení se nezabývají pouze pedagogové či psychologové, do popředí zájmu se dostávají také u lékařů a dalších příbuzných oborů. Zelinková (2015) prezentuje 10. revizi **Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992, která užívá následující termíny a zkratky:**

F80-F89 Poruchy psychického vývoje

F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.0 Specifická porucha artikulace řeči

F80.1 Expresivní porucha řeči

F80.2 Receptivní porucha řeči

F80.3 Získaná afázie s epilepsií

F80.8 Jiné vývojové poruchy řeči a jazyka

F80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifikovaná

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná (Zelinková 2015)

2 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Názory o příčinách vzniku specifických poruch učení prochází neustálým vývojem, velmi často se jednotlivé výzkumy badatelů liší. Specifické poruchy učení neovlivňují pouze školní vyučování, obecně platí, že zasahují také sféru sociální, psychiku, sebehodnocení a sebepojetí dítěte. Dlouhodobá neúspěšnost dítěte ve škole, negativně ovlivňuje postoje spolužáků a často se žák stává terčem posměchu. Postavení žáka ve třídě hraje významnou roli pro utváření postojů ke škole a k výuce. Řada dětí se snaží své spolužáky zaujmout jiným způsobem, často však volí nevhodné způsoby (dárky, podplácení či vypracování domácích úkolů, vyrušování při vyučování) (Krejčová, Bodnárová a kol., 2014).

Co způsobuje specifické poruchy učení, není ani v dnešní době přesně známo. Podle některých odborníků stojí příčiny specifických poruch učení na dvou faktorech. Vnitřní vlivy, jako jsou emocionální poruchy, drobná mozková poškození nebo také smyslové vady. Druhý faktor, který se podílí na vzniku SPU jsou vnější příčiny, mezi které můžeme zařadit nepřiměřené nároky rodičů, kulturní odlišnosti či nevhodnou strategii učení. Je však prokázáno, že za neúspěchem při diagnostikování SPU nestojí snížení intelektu jedince, mnohdy se obtíže objevují právě u dětí s průměrně až nadprůměrně vysokým inteligenčním kvocientem.

Současné teorie se dle Zelinkové (2003) shodují v tom, že děti s dyslexií, vykazují velice často ve svém chování velké množství abnormalit a to v následujících oblastech: úroveň motoriky, vizuální a auditivní procesy, rychlé zpracování podnětů, paměť, stavba a funkce centrální nervové soustavy apod. Tyto abnormality se vyskytují u každého jedince v jiné závažnosti, a proto nelze uplatňovat stejné metody u jedinců s poruchou.

Zelinková (2015) poukazuje na následující 3 roviny pro identifikaci specifických poruch učení:

- biologicko- medicínská rovina;
- kognitivní rovina;
- behaviorální rovina.

2.1 Biologicko-medicínská rovina specifických poruch učení

V současné době je již prokázáno, že vývojové poruchy jsou ovlivňovány geny. Existuje několik desítek genů, které se podílejí na snížení čtenářské dovednosti, avšak geny nejsou jediným faktorem, který se podílí na snížení schopností. Funkce mozku jedince s dyslexií či jinou specifickou poruchou učení se výrazně liší, strukturou, ale i funkcí. Předpokládáme, že strukturální změny na mozku jedinců se SPU se začínají utvářet již před porodem, v dynamické interakci mezi geny a prostředím.

Vědci zjistili anatomické změny u dyslektivů, které se týkají planum temporale. U dyslektiků dosahuje stejné velikosti na obou stranách mozku, zatímco u běžné pravoruké populace je širší na levé straně. Tato část mozku se podílí zejména na pracovní paměti, sensorické a motorické analýze a jazykových funkcích (Zelinková 2015). Další studie odhalily více malých neuronů v talamu, které tvoří centrum mozku a jsou zde převáděny všechny informace týkající se smyslových orgánů k vyšším procesům mozkové kůry. *„Další anomálie vznikají v období embryonálního vývoje a jsou spojeny s migrací buněk, utvářením spojů mezi nimi a odumíráním buněk „zbytečných“. I zde se liší vývoj jedince s dyslexií a je zřejmé, že významnou roli tu hrají genetické činitele.“* (Matějčec, 1995, s. 48)

Jednou z příčin specifických poruch učení může být také zvýšená hladina testosteronu v krvi. Testosteron je hormon, který ovlivňuje vývoj sekundárních pohlavních znaků. Právě proto jsou častěji specifickými poruchami učení postiženi muži, u kterých se objevuje snížená imunita, leváctví, dyslexie a také deficity ve fungování levé hemisféry (Zelinková, 2015).

2.2 Kognitivní rovina specifických poruch učení

V rovině poznávacích procesů prokázali autoři různé deficity v následujících zmíněných oblastech.

Fonologický deficit byl výzkumem několika badatelů (Bradley, Bryant, Snowling), u kterých ve většině případů dochází ke shodě, jelikož velká část jedinců s dyslexií vykazuje deficit ve fonologických procesech. Tito badatelé také zjistili,

že děti s dyslexií byly významně horší v rýmování než mladší děti, které dosahovaly stejné úrovně ve čtení.

Vizuální deficit byl považován za příčinu dyslexie již v dobách, kdy se o ní začínalo hovořit. Při čtení textu, dítě dekóduje tvary písmen a písmena následně skládá ve slova. Při vizuálním deficitu se zvyšují nároky na krátkodobou paměť, identifikace písmen je pomalá, a proto čtenář často zapomíná již předešlá slova nebo věty.

Deficity v oblasti řeči a jazyka zasahují komplexně do života jedinců se specifickými poruchami učení, ve škole i mimo školu a velmi často přetrvávají až do dospělosti. Obtíže jedinců nelze redukovat na obtíže projevující se při psaní, čtení či počítání. Autoři Snowling a Liebermann považují dyslexii za poruchu postihující mluvenou a psanou řeč, systém osvojování jazyka a jazykové kompetence. Často se u jedinců se SPU objevuje snížená schopnost rychle jmenovat písmena, barvy či předměty na obrázku, avšak problémy také nastávají v komunikaci s ostatními lidmi. (Zelinková, 2015)

Deficit v procesu automatizace prokázala celá řada autorů (van der Leij, van Daal, Nicolson a další.). Teorie deficitu v procesu automatizace říká, že proces učení probíhá na začátku bez problémů, avšak dovednosti nejsou u jedince automatizovány tak rychle, jako u běžné populace. Obtíže nastanou tehdy, kdy se objeví úkoly, které by měly probíhat automaticky, jelikož jsou předpokladem pro zvládnutí úkolů složitějších.

Deficity v oblasti paměti mohou způsobit potíže při zapamatování pokynů či úkolů. Hypotézy o pracovní paměti u dyslektiků, byly prokázány několika výzkumy, z kterých vyplývá, že jedinci s dyslexií mají omezenou pracovní paměť. (Zelinková, 2003)

Deficity v časovém uspořádání ovlivňující rychlost kognitivních procesů jsou předmětem zkoumání Marty Dencla a Rity Rudel. Výzkumy ukázaly problémy, týkající se rychlého jmenování po sobě jdoucích podnětů i podnětů neřečových, jako jsou barvy. „*Rychlé jmenování předmětů se stalo jedním z úkolů v testování baterii pro screening dyslexie od předškolního věku po dospělost.*“ (Zelinková, 2015, s. 31)

Ke kombinaci deficitů způsobujících příčinu dyslexie se přiklání většina autorů. Nejčastějšími deficity, které jsou uváděny jako příčina SPU jsou fonologické uvědomění, řeč, paměť a deficit procesu automatizace.

2.3 Behaviorální rovina specifických poruch učení

Do oblasti behaviorální roviny řadíme zejména rozbor procesu čtení, rozbor procesu psaní a rozbor chování při čtení, psaní a při běžných denních činnostech.

Závěrem této kapitoly lze konstatovat, že etiologie specifických poruch učení má několik rovin. První, kdy příčiny SPU jsou uváděny v souvislosti s geny, tedy s dědičností, avšak prokázány jsou také výrazné změny na mozku jedince trpící touto poruchou. Jako druhé hledisko lze uvést změny v oblasti poznávacích procesů a narušení komunikace mezi jedincem a okolním prostředím.

3 PROJEVY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Specifické poruchy učení postihují celou osobnost jedince, nelze hovořit pouze o problémech, vyskytujících se při osvojování čtení, psaní nebo počítání. Postihují také chování, citový a sociální vývoj, často jsou doprovázeny nevhodným chováním dítěte nebo také upozorňováním na sebe jiným nevhodným způsobem, čímž si jedinec nedostatky kompenzuje. Specifické poruchy učení se mohou objevovat samostatně, avšak velmi často tvoří komplex poruch, nejčastěji dyslexie, dysgrafie a dysortografie. (Zelinková, 2015)

Je-li vážné podezření na specifickou poruchu učení u dítěte již před nástupem do základní školy, je možné obtížím předcházet již v předškolním věku dítěte. Mnohdy však rodiče ani dospělí, kteří přichází s dítětem do kontaktu, neuvažují o tom, že by dítě mohlo mít ve škole nějaké problémy. Současná nabídka mateřských škol je velice pestrá, některé mateřské školy zastávají názor, že děti v mateřské škole si mají pouze hrát, avšak mnoho mateřských škol se zaměřuje na přípravu budoucích školáků velice intenzivně. Důležitou roli hraje také učitel v prvním ročníku. Je třeba dítě dobře motivovat, budovat pozitivní přístup k učení a také vytvářet přátelskou atmosféru v třídním kolektivu. Děti se specifickými poruchami učení se stávají mnohdy terčem posměchu ostatních spolužáků, proto je třeba spolužákům situaci objasnit a snažit se zabránit následným konfliktům.

Významnou roli ve vzdělávacím procesu hraje rodina dítěte, která by měla být pro dítě oporou. Avšak mnohdy dochází k opaku. Rodiče se často nedokáží smířit s tím, že je jejich dítě ihned při nástupu do školy neúspěšné, a proto mnohdy dochází k vyostřeným situacím také v rodině (Krejčová, Bodnárová, a kol. 2014). Projevy specifických poruch učení jsou pro dítě velice závažné při osvojování vědomostí a dovedností, proto je třeba se zaměřit na reedukaci těchto poruch.

3.1 Projevy dyslexie

Projevem dyslexie jsou obtíže ve čtení, kdy je narušeno čtení, jako vlastní akt. „Dyslexie je specifická porucha čtení, která se projevuje obtížemi při nácviku čtení běžnými výukovými metodami.“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2015, s. 26)

Lze rozlišit tzv. pravohemisférové čtení, kdy dítě využívá převážně pravou mozkovou hemisféru. Čtení je obvykle pomalé, trhané a také nepřesné, při reedukaci je velmi důležité se zaměřit na aktivování levé hemisféry. Druhým typem je tzv. levohemisférové čtení u kterého čte dítě velice rychle, až překotně a dělá spoustu chyb, tím je způsobeno, že dítě textu neporozumí a často si slova vymýšlí. Děti s dyslexií mívají problémy také s intonací a melodií věty, často si při čtení špatně rozloží dech, opakují začátky slov, neudrží pozornost na jenom řádku, čímž velmi často řádky přeskakují a tím se hůře orientují v textu.

Při čtení dítě s dyslexií velmi často zaměňuje tvarově podobná písmena, např. b-d, m-n, a-o-e apod. Časté problémy jsou pozorovány také v přesmykování slabik, což souvisí se záměnou jednotlivých písmen, např. lokomotiva – kolomotiva. Typické jsou také vynechávky písmen, slabik, slov nebo také celých vět. Velmi časté je také vynechávání diakritických znamének nebo jejich nesprávné použití. U dítěte s dyslexií můžeme velmi často zpozorovat také domýšlení koncovek v jednotlivých slovech. Pokud je dítě schopno sluchové nebo zrakové kontroly, rozvojem čtenářských dovedností si chybně čtená slova následně opraví. Dítě se velmi soustředí na správné čtení textu, avšak velký problém nastává v reprodukci textu, jelikož si dítě nepamatuje, co četlo. Problémy mohou také nastat, pokud se dítě zaměří na nesprávnou techniku čtení, což označujeme jako dvojí čtení neboli tiché čtení. Dítě si text nejprve předčítá potichu a teprve poté ho přečte nahlas. Velmi často se tato technika projevuje, pokud se jedná o složitější slova, která dítě nezná. Je třeba dvojitému čtení co nejdříve zamezit, s rostoucí náročností slov je čtení stále pomalejší, nerozvíjí se a často uniká také obsah (Jucovičová, Žáčková, 2008).

„Dyslexie je jevem, přetrvávajícím po celý život, přičemž následky v dospělosti jsou velmi různorodé - přestože část mladých lidí s dyslexií vystuduje vysokou školu, další část z nich opustí školský systém s minimálním vzděláním a kvalifikací.“ (Neubauer, Tübele, Neubauerová a kol. 2016, s. 98)

3.2 Projevy dysgrafie

„Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje proces grafického napodobení tvaru, zpracování tvarů jednotlivých písmen, jejich spojení i celkovou úroveň úpravy grafického projevu.“ (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012, s. 30)

Závažným problémem u jedinců s diagnózou dysgrafie je nečitelnost písma, které bývá obvykle neupravené, neuspořádané a nečitelné. Typickým projevem je také silný tlak na tužku a její křečovitě držení (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012). Velmi výrazný projev u dyslexie spočívá v obtížném zapamatování písmen, které dítě také obtížně napodobuje. Písmo je často špatně čitelné, žák píše často příliš malá nebo příliš velká písmena. Dítě často písmena škrta nebo také přepisuje, nedbá na celkovou úpravu textu, velmi často není schopné po sobě text přečíst, natož se z něho dále učit. Tyto problémy se vyskytují při diagnostikování dysgrafie také ve vyšších ročnících, nikoliv pouze na počátku povinné školní docházky. Jelikož si dítě velice špatně písmena vybavuje, jeho písemný projev je velice pomalý a často vyžaduje veliké množství energie, vytrvalosti a času (Zelinková, 2015). U dysgrafiků se časté problémy vyskytují také v matematice (zejména v geometrii) a také v kreslení.

3.3 Projevy dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která vzniká na podkladě poruchy fonematického sluchu, porušena je tedy sluchová percepce neboli sluchové vnímání. Ze sluchového vnímání je narušena zejména sluchová diferenciací a sluchové rozlišování, které má za následek nesprávné rozlišování zvuků, výšky, délky a hloubky tónů a také jednotlivé hlásky, slabiky, slova a věty. Obvykle bývá narušena i schopnost sluchové analýzy a syntézy, sluchová orientace a sluchová paměť. Pokud je přítomna také porucha koncentrace pozornosti, obtíže se stále prohlubují. Deficity se mohou vyskytovat i v dalších oblastech jako např. percepční oblasti (zrakové vnímání), oblast intermodalit (propojení smyslových vjemů) (Jucovičová, Žáčková 2012).

Mezi nejčastější chyby, kterých se dopouští žáci s dysortografií, lze zařadit dle Jucovičové, Žáčkové (2012) zejména vynechávání písmen, slabik, slov a také celých vět. Dítě velice často vynechává nebo naopak přidává diakritická znaménka (háčky, čárky), ale také písmena, slabiky nebo celá slova. Dochází také často k přesmykovaní slabiky (kolo – loko). Problém u dětí s dysortografií nastávají také u podobných hlásek nebo slabik, kdy dítě velice často tyto hlásky či slabiky zaměňuje. (sníh – h/ch, dub – b/p). Žák s dysortografií ovládá gramatická pravidla, avšak v psaném projevu se dopouští již zmíněných chyb. Chyby se také mohou objevit při přepisu, či opisu textu, což je způsobeno nedostatkem ve zrakovém vnímání. Některé problémy u dysortografických dětí mohou plynout z pomalého osobnostního pracovního tempa. Často se k dysortografii přidružuje také dysgrafie, z tohoto důvodu děti píšou pomaleji, jelikož se více soustředí na psaní, jako takové, čímž si nestihnou zdůvodnit pravopis a chyby nenaleznou ani při kontrole napsaného textu. Velmi často se na problematice dysortografických dětí podílí také snížený jazykový cit. Při ústním zkoušení dosahují žáci mnohem lepších výsledků, jelikož se teorii dokáží naučit, avšak nedokáží ji aplikovat v praxi.

3.4 Projevy dyskalkulie

U dítěte s dyskalkulií se problémy objevují zejména při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění početních operací. Dítě se velmi často učí vše z paměti, pokud však paměť selže, dopouštějí se primitivních chyb. Setrvává také na počítání na prstech, které může přetrvávat až do vyšších ročníků.

Podle charakteru obtíží dochází k členění dyskalkulie na několik typů: (Bartoňová, 2004)

Praktognostická dysgrafie spočívá v narušené matematické manipulaci s předměty nebo nakreslenými symboly. Dítě nedospívá k pojmu číslo, v geometrii není schopné rozlišit různě dlouhé předměty podle velikosti, selhání také nastává při obkreslování či rozmisťování figur v prostoru.

Verbální dyskalkulie znemožňuje dítěti určit správné množství a počet předmětů, vyjmenovat číselné řady či sudá a lichá čísla. (Zelinková, 2015)

Lexická dyskalkulie je obdoba dyslexie v oblasti matematiky při čtení číslic a čísel. Pokud se jedná o těžké případy, dítě není schopné přečíst číslice ani matematické znaky. Dítěti dělá problém číst zejména příklady, kdy se uprostřed vyskytuje nula (např. 3021). Příčiny mohou být v prostorové orientaci, pravolevé orientaci nebo také v oblasti zrakového vnímání (Michalová, 2001).

Grafická dyskalkulie způsobuje neschopnost psaní matematických znaků formou diktátu či přepisu, v lehčí formě mohou nastat problémy pouze v psaní vícemístných čísel. Při psaní čísel pod sebe nedokáže jedinec číslice napsat na správné místo, problémy se vyskytují také v geometrii při rýsování jednoduchých obrazců. Narušena je zejména pravolevá a prostorová orientace (Zelinková, 2015).

Operační dyskalkulie znesnadňuje provádění matematických operací s přirozenými čísly, sčítání, odčítání, násobení a dělení. Jedinec s operační dyskalkulií velice často nahrazuje matematické operace jinými. (např. sčítání nahradí násobením) Potíže se také vyskytují s písemnými algoritmy a také s přechodem přes desítku (Blažková, 2009).

Ideognostická dyskalkulie se projevuje zejména poruchou v chápání matematických pojmů a vztahů mezi těmito pojmy. Žák s ideologickou dyskalkulií dokáže přečíst jednotlivá čísla, avšak dále si neuvědomuje, že 5 je to samé jako 4+1. Veliké obtíže mají také tito žáci při řešení slovním úloh (Bartoňová, 2004).

3.5 Projevy dyspraxie

Mezi nejčastější projevy dyspraxie patří poruchy jemné a hrubé motoriky, pohybové koordinace a také specifické poruchy řeči. Typické pro dyspraxii jsou obtíže v koordinaci pohybů, které se promítají do všech oblastí v kterých je třeba jistá úroveň motoriky (psaní, čtení, artikulace, zejména pak tělesná výchova). Nápadný může být také vzhled dítěte, často se u dětí s dyspraxií setkáváme s obezitou, jelikož odmítají jakoukoli motorickou činnost (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012). Dítě s dyspraxií se stává velmi často terčem posměchu pro svou „neohrabanost“ a může tak stát na okraji kolektivu či dokonce být šikanované (Kirbyová, 2000).

3.6 Projevy dysmúzie

Dysmúzie postihuje schopnost vnímat a reprodukovat hudbu, rozlišovat jednotlivé tóny, pamatovat si melodii a také reprodukovat rytmus. Pokud má dítě potíže se čtením a zápisem not, problémy spíše souvisí s dyslexií, respektive dysgrafií (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012).

3.7 Projevy dyspinxie

Charakteristickým znakem dyspinxie je primitivní kresebný projev, který neodpovídá přiměřeně věku dítěte. Typickým projevem je motorická neobratnost, která se projevuje zejména špatným úchopem, nízkou úrovní jemné motoriky a také nedostatečnou senzomotorickou koordinací. Výkres dítěte bývá neupravený, tahy jsou velice tvrdé až křečovitě (Vašutová, 2008).

4 DIAGNOSTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Specifické poruchy učení lze diagnostikovat až v době školní docházky, nejvýrazněji se projevují při osvojování čtení, psaní a počítání. Avšak již v předškolním věku si můžeme všimnout varovných signálů, které by se v období školní docházky mohly projevit jako specifické poruchy učení. Mezi obtíže, které mohou v budoucnu souviset s rozvojem specifických poruch učení, řadíme zejména logopedické obtíže, obtíže s uvědomováním si hlásek ve slovech, ale také obtíže při malování. Je třeba si také uvědomit, že zmíněné obtíže mohou být varovným signálem při vzniku specifických poruch učení, ale na druhou stranu nemusí také nic znamenat (Krejčová, Bodnárová a kol. 2014).

„Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu vůbec a reedukace především. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, charakteristika poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.“ (Zelinková 1994, s. 24)

Diagnostikování specifických poruch učení má své specifické zásady, které je třeba při diagnostice dodržet. Specifické poruchy učení mají vývojový charakter, to znamená, že se objevují velice brzy po zahájení povinné školní docházky. U specifických poruch učení jsou u dítěte rozumové schopnosti v normě, což znamená, že se nejedná o mentální postižení. U dětí se specifickými poruchami učení je výkon v dané oblasti trvale hluboce snížený, nejedná se tedy o pouhé zaváhání dítěte v dané oblasti. Zaznamenán je také výrazný rozdíl mezi úrovní inteligence a výukovou úrovní nebo výrazné a trvalé specifické obtíže v dílčí výukové oblasti. Pokud se pedagog snaží využít běžných pedagogických opatření, potíže jsou vůči těmto metodám rezistentní. V neposlední řadě se u dítěte nevyskytují žádná další postižení (sluchové, zrakové, řečové či mentální), která by mohla být důvodem pro vysvětlení školních obtíží (Křováčková, 2014).

4.1 Diagnostika specifických poruch učení v rámci odborných pracovišť

„Garantem diagnostiky specifických poruch učení jsou v současné době pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogická centra. Ke komplexní diagnostice je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga nebo pro tento účel odborně připraveného pedagoga, sociální pracovnice, popř. dalších specialistů (odborní lékaři). Při stanovení diagnózy se bere v úvahu zpráva školy, kterou dítě navštěvuje.“
(Zelinková 2015, s. 62)

Diagnostika dítěte je provedena na základě komplexního posouzení případu, speciálně pedagogické vyšetření, psychologického vyšetření, pedagogické diagnostiky a rozboru příznaků, příčin a dalších souvislostí v souladu s postupy diagnostiky a se zaměřením na rozbor nerovnoměrných výsledků žáka v jednotlivých testech a subtestech.

„Pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) participují na vzdělávacím procesu, a to zvláště v případech, kdy je tento vzdělávací proces nějakým způsobem znesnadněn. Hlavní součástí činnosti PPP je přímá práce s dětmi a žáky škol a školských zařízení ve věku od 3 let do ukončení středního, resp. Vyššího odborného vzdělání a s jejich rodiči, a to zejména formou individuální péče, ale i formou skupinové práce. Na základě doporučení PPP je volena nebo upravována vzdělávací cesta žáků.“
(Brožová 2010, s. 38)

4.2 Kompetence odborníků pro diagnostikování specifických poruch učení

Jak již bylo zmíněno v předchozí podkapitole, kompetence k diagnostice relevantní v rezortu MŠMT ČR na odbornou diagnostiku specifických poruch učení, mají pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra. Diagnostika, která probíhá na specializovaném pracovišti, se výrazně liší od běžné diagnostiky, která je prováděna ve třídě. V prostředí třídy probíhá diagnostika dlouhodobě a dítě lze porovnávat s ostatními spolužáky, avšak na specializovaném pracovišti lze s dítětem navázat osobní kontakt a vytvořit mu takové prostředí, ve kterém podá maximální výkon. K určení správné diagnózy je třeba tým odborníků, který tvoří psycholog a speciální pedagog, popřípadě další odborníci (učitel, sociální pracovník).

4.2.1 Psycholog

Psychologické vyšetření je zaměřené zejména na stanovení úrovně rozumových schopností. Pokud je to nutné, zaměří se psycholog také na osobnost a sociální vztahy dítěte. Při psychologickém vyšetření je třeba dítěti navodit takové prostředí, ve kterém se bude cítit dobře a podá tak maximální výkon (Křováčková, 2014).

Psycholog ve školském poradenském zařízení, provádí zejména psychologickou diagnostiku za účelem stanovení vzdělávacích opatření pro žáka. Úkolem psychologa je také provádět individuální diagnostiku, intervenci a poradenské vedení dětí, žáků a studentů se vzdělávacími a výchovnými potížemi, které ovlivňují jejich vzdělávání. Psycholog neprovádí pouze individuální diagnostiku, ale také diagnostiku psychologickou, skupinovou, jako podklad pro pomoc žákům základních a středních škol. V případě potřeby také napomáhá při volbě další školy nebo povolání. Úkolem psychologa ve školském poradenském zařízení, je také poradenské vedení žáků s výchovnými nebo vzdělávacími problémy. Psycholog dále napomáhá pedagogickým pracovníkům škol s metodickou pomocí v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, s výchovnými problémy a s rizikovým chováním. Poradenství není určeno pouze pro žáky, pedagogické pracovníky, ale také jsou zde poskytovány poradenské služby pro zákonné zástupce dětí. V neposlední řadě zpracovává psycholog také zprávy z vyšetření, ale také doporučení ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (<http://www.msmt.cz/>).

Při diagnostikování specifické poruchy učení si psycholog vybírá testy, které jsou podle jeho uvážení nejvhodnější pro dítě. Testy, které jsou určené k diagnostice SPU lze rozdělit do třech základních kategorií.

A/ Testy inteligence

Intelligenční test nevypovídá pouze o úrovni inteligence dítěte, ale podává také informaci o jeho silných a slabých stránkách (Selikowitz, 1998).

O měření inteligence můžeme hovořit u dětí přibližně od 3 let věku, musíme však počítat s tím, že inteligence je v tomto věku výrazně odlišná od struktury

inteligence dítěte školního nebo od inteligence dospělých (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Mezi nejpoužívanější inteligenční test pro diagnostiku SPU řadíme **Wechslerův test** neboli Wechslerovo měřítko inteligence pro děti (WISC). Test využívá indexových skóre, které jsou založeny na faktorových analýzách testu. Test se skládá z několika subtestů, které jsou zaměřeny na oblasti: vědomostí, porozumění, počtů, doplňování či řazení obrázků, skládání nebo také na hledání symbolů. Wechslerův test je určen pro děti od 6 do 17 let, zejména při diagnostice SPU. Při diagnostikování SPU používají psychologové velmi často test **Woodcock – Johnson International Education**, který si klade za cíl odhalení problémů, nikoliv získání inteligenčního kvocientu. Test je koncipován do deseti subtestů a umožňuje nám tak vyjádření intelektového skóre, ale také vyjádření úrovně verbálních schopností, schopností myšlení a kognitivní efektivity. Woodcock je vhodný pro děti od pěti let při diagnostikování SPU s podněty pro následná opatření. Třetí nejpoužívanější inteligenční test při diagnostikování specifických poruch učení lze zařadit **Stanford Binet test** (S-B Test), který se skládá z patnácti subtestů, které jsou seřazeny podle náročnosti. Tento test lze využít při odlišení žáků mentálně retardovaných a žáků se specifickými poruchami učení.

B/ Testy školních znalostí

„Testy školních dovedností slouží k orientačnímu vyšetření úrovně především v oblasti českého jazyka a matematiky.“ (Říčan, Krejčířová a kol. 2006, s. 401)

Testy využívané k hodnocení školních znalostí a dovedností:

- **Zkoušky čtení** (Zkouška čtení Z. Matějčka, G-Test porozumění obsahu čteného textu)
- **Zkoušky psaní a pravopisu** (Diagnostický diktát, Číselný trojúhelník, Kalkulia I. a II., Barevná kalkulia)
- **Jiné možnosti posouzení úrovně školských znalostí a dovedností** (Didaktické testy)

C/ Testy dalších specifických schopností

Pro děti se specifickými poruchami učení existují také další testy, které obsahují jazykové testy, testy pohybových dovedností, testy zaměřené na specifické oblasti schopností, které dále zahrnují vizuální vnímání a sluchové rozlišování. Mezi testy dalších specifických schopností lze zařadit: testy a zkoušky řeči, jazyka, fonologie a sluchového vnímání (zkouška sluchové diferenciacce, zkouška sluchové analýzy a syntézy), testy motorické schopnosti, hrubá a jemná motorika, grafomotorika a vizuomotorika (Škála Oseretzského, zkouška laterality), hodnocení pozornosti (číselný čtverec, test cesty – trail making test, test pozornosti) a také testy hodnocení paměti (paměťový test verbálního učení, Bentonův vizuální retenční test). Výsledky specifických testů mohou napomoci učiteli dítěte k další práci a reedukaci specifických poruch učení.

4.2.2 Učitel

Pokud dítě přichází do pedagogicko-psychologické poradny, může být významným zdrojem důležitých informací rozhovor s třídním učitelem dítěte. Školní úspěch dítěte nezávisí pouze na možnostech a nadání žáka, ale také na pedagogických schopnostech učitele (Pokorná, 2010).

Hlavní náplní učitele, jako osoby, která se podílí na diagnostice specifických poruch učení je zejména sledování a zachycení vývojových dovedností žáka, plánování nápravných opatření a také sledování, zda při využívání nápravných metod, dochází ke zlepšení činností. Učitel není oprávněn ke stanovení diagnóz, potřebné údaje (pouze se souhlasem rodičů) spolu s žádostí o vyšetření předává pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogickému centru, kde probíhají samotná vyšetření. Popřípadě na základě doporučení školského poradenského zařízení dochází k přidělení individuálního vzdělávacího plánu. S plánem je seznámen zákonný zástupce a všichni učitelé. Plán obsahuje popis obtíží žáka, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování cílů (<http://www.nuv.cz/t/plpp-digi>).

Jak již bylo zmíněno, učitel není kompetentní ke stanovení diagnózy. Zelinková (2003) uvádí, že diagnostiku může učitel provádět již v prvním ročníku základní školy, avšak negativní je nepřiměřené zaměření pozornosti na vyhledávání specifických

poruch učení již v prvním pololetí prvního ročníku a výzvy k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny. Pokud se u žáka vyskytují problémy v určité oblasti, učitel se zaměřuje na několik zásadních oblastí, které mohou být podstatné pro stanovení diagnózy. Pedagog se zaměřuje na slovní zásobu žáka, zda je aktivní či pasivní. Další oblastí, na kterou je zaměřena pozornost učitele je výslovnost žáka.

U dítěte se SPU mohou vyskytovat také logopedické obtíže, které je vhodné co nejdříve začít řešit. Podnětem pro učitele může být také problém s osvojováním písmen. Dítě si nedokáže písmena osvojit a s tím dále souvisí neschopnost plynulého čtení. Může se také stát, že žák nemá problémy s rychlostí čtení, avšak není schopen čtenému textu porozumět (Křováčková, 2014).

Učitel je při diagnostikování specifické poruchy učení neodmyslitelným subjektem, který zná žáka z prostředí školy velice dobře. Je tedy podstatné, aby pedagogové včas zaznamenali obtíže, které se u žáků vyskytují a doporučili tak rodičům návštěvu poradenského zařízení.

4.2.3 Sociální pracovník

Sociální pracovník provádí ve školských poradenských zařízeních odborné činnosti v oblasti sociálně – právního poradenství a sociálních intervencí. Provádí také analytické a metodické činnosti v sociální oblasti zaměřené na jednotlivce nebo rodiny v souvislosti se vzděláváním žáků. V rámci sociální služby, realizuje sociální pracovník sociální šetření a zjišťuje potřeby klienta. Úkolem sociálního pracovníka je také navazovat komunikaci s klienty a jejich zákonnými zástupci a spolupracovat v týmu, v rámci něhož jsou potřebné informace poskytovány v rozsahu, potřebném pro podporu při vzdělávání žáka. Spolupráce probíhá také s dalšími osobami, jejichž činnost ovlivňuje poskytování poradenských služeb, zejména pak s jinými školskými poradenskými zařízeními a orgány veřejné moci. Sociální pracovník se také podílí na stanovení návrhu podpůrných opatření. Úkolem sociálního pracovníka je také poskytovat sociální poradenství a poradenství o sociálních službách, které jsou dostupné v daném regionu (<http://www.msmt.cz/>).

4.2.4 Speciální pedagog

Hlavním úkolem speciálního pedagoga ve školských poradenských zařízeních je provádět speciálně pedagogickou diagnostiku zaměřenou na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Po skončení diagnostiky zpracuje speciální pedagog také zprávu z vyšetření. Úkolem speciálního pedagoga není pouze speciálně pedagogická diagnostika, ale také speciálně pedagogické poradenství a intervence v rámci komplexní péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, s cílem dosáhnout co nejvyššího stupně naplnění jejich vzdělávacích možností a potřeb. Poradenství spočívá také ve vedení zákonných zástupců včetně rodinných příslušníků, podle odborného zaměření pracovníka. Speciální pedagog také napomáhá pedagogickým pracovníkům škol při zajišťování speciálně pedagogické péče o žáky. Hlavní náplní práce speciálního pedagoga, je také zpracování doporučení ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. Speciální pedagog se také podílí na reedukaci žáků s potřebou podpůrných opatření a rozvoji dílčích funkcí (<http://www.msmt.cz/>).

5 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Pojem reedukace (z lat. re – zpět, znovu a edukace – výchova) lze z hlediska SPU definovat jako: „*dlouhodobý diagnosticko - terapeutický proces, jehož cílem je odstranění nebo zmírnění obtíží dítěte a zlepšení celkového stavu psychiky dítěte.*“ (Bartoňová, 2005, s. 7)

Dle Jucovičové a Žáčkové (2008) pojem reedukace v souvislosti se specifickými poruchami učení označujeme soubory speciálněpedagogických postupů zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. Reedukační proces je tedy postupné zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání apod. Výsledkem reedukačního procesu není pouze rozvoj porušených funkcí, ale také kompenzace potíží pramenící se specifických poruch učení. Podkladem pro reedukaci je komplexní zpráva z psychologického a speciálněpedagogického vyšetření. Reedukaci je třeba zahájit na cvičení, které bude dítě s jistotou zvládat, abychom ho od práce neodradili. Pokud dítě danou úroveň zvládá, postupně obtížnost zvyšujeme a podporujeme ho pozitivní motivací k další práci. Reedukace vychází z individuality dítěte, je tedy třeba ke každému dítěti přistupovat individuálně s předem připraveným programem. Reedukační proces bývá dlouhodobá záležitost, zejména při kombinaci více poruch, je tedy dobré zakládat jednotlivé výsledky práce dítěte a po určité době zhodnotit postupy a efekt reedukace.

5.1 Zásady reedukace

Při reedukaci specifických poruch učení je třeba dodržovat určité zásady a vytvořit si tak systém nápravy. Nestane-li se tak, dochází k provádění známých cvičení, která nevedou ke zlepšení, ale naopak mohou mít u dítěte za následek ztrátu motivace, snížení sebedůvěry a další negativní průvodní jevy. Objeví-li se u dítěte ve školním věku specifické poruchy učení, které je zapotřebí odstraňovat, je třeba vytvořit určitou koncepci nápravy. Ta by se měla řídit určitými pravidly, která dodávají nápravným intervencím řád a zvyšují tak jejich účinnost (Pokorná, 2010).

Reedukace specifických poruch učení by měla vycházet z diagnostiky odborného pracoviště. Z této diagnostiky lze předpokládat, že se jedná o nedostatečný vývoj psychických funkcí, které podmiňují úspěšný nácvik čtení, psaní či počítání. Reedukace u dětí se SPU je důležité zahájit a navázat na dosažené úrovni dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy. V současné době je však tato skutečnost velmi často opomíjena. Při nerespektování této zásady, dochází k přetrvávání obtíží a tím také k demotivaci dítěte. Pokud dítě trpí specifickou poruchou učení, mnohdy má negativní zkušenost z předcházející práce a nevěří si. Předpokladem úspěchu je dobrý začátek, kdy je dobré dítě povzbudit, namotivovat a zadávat mu takové úkoly, které přispívají k rozvoji psychických funkcí. Pokud je dítě v dobrém psychickém rozpoložení, je dobré začít se samotnou reedukací. Na počátku reedukace vycházíme z pozitivních momentů ve vývoji dítěte, tedy z toho, co dítě zajímá a v čem je úspěšné. U dětí se specifickými poruchami učení je dobré využívat tzv. multisenzoriální přístup, který považoval za základ úspěchu již J. A. Komenský. Tento přístup je vhodné využívat například při osvojování nového písmene. Písmeno může dítě vytrhávat z papíru, modelovat či barevně vyznačovat v textu. Reedukace je však individuální proces, proto je třeba utvářet jednotlivé reedukační postupy pro každého jedince zvlášť, podle jeho aktuálního vývoje. I když je reedukace individuální proces, je dobré si u každého dítěte připravit určitý plán postupu. V něm jsou zaznamenané cíle reedukace, obtíže, na které je třeba se zaměřit, ale také pomůcky, které budou při reedukaci využívány. Je velmi obtížné říci, jak dlouho bude reedukace probíhat, zda bude úspěšná nebo budou výsledky pouze minimální. Při zahájení reedukace nevyvoláváme v rodičích ani dětech naděje na úplné odstranění specifických obtíží. Reedukace není zaměřena pouze na určitou oblast, ale na celou osobnost dítěte. Pokud je reedukace směřována pouze do oblasti, kde se vyskytují specifické obtíže, nemůže být úspěšná. Dítě je třeba aktivně zapojit do práce, motivovat, hodnotit výsledky, ale také zamýšlet se nad způsobem jeho práce. Zejména u závažných specifických poruch učení bývá reedukace dlouhodobou záležitostí. Jedná se zejména o kombinované poruchy dyslexie, dysgrafie v kombinaci s dysortografií nebo v kombinaci se syndromem poruchy pozornosti, nebo poruchy pozornosti s hyperaktivitou (Zelinková, 2015).

5.2 Oblasti reedukace

První oblastí při reedukaci specifických poruch učení je reedukace funkce, která poruchu podmiňuje. Je důležité zahájit reedukaci funkce na úrovni, na níž dítě je. Využíváme dostupné učebnice, cvičení a pomůcky s ohledem na věk dítěte tak, abychom dítě neustále motivovali k další činnosti.

Druhou oblastí reedukace specifických poruch učení je dovednost správně číst, psát a počítat. Je třeba opět zohlednit dosaženou úroveň dítěte, pokud je to nutné, vracíme se k předešlým etapám a postupujeme tempem, které odpovídá potřebám dítěte. Každý dílčí krok musí dítě zvládat bez obtíží, spěch se u dětí se specifickými poruchami učení nevyplácí.

Důležitou roli, zejména pro budoucí život je psychika jedince se specifickou poruchou učení, i tu řadíme do dílčí oblasti reedukace. Dítě se specifickou poruchou učení potřebuje reedukační péči, ale také psychickou podporu, která povede k utváření přiměřeného sebevědomí, sebehodnocení a ke zdravému psychickému vývoji. Některé nedostatky lze odstranit reedukační péčí, avšak u některých jedinců obtíže nelze kompenzovat a proto je třeba naučit dítě s poruchou žít.

5.3 Reedukační pomůcky

Při výběru vhodných reedukačních pomůcek pro žáky se specifickými poruchami učení záleží zejména na zkušenostech konkrétního odborníka. Nelze přesně určit správné pomůcky pro reedukaci specifických poruch učení, které by byly vhodné pro všechny žáky. Nabídka pomůcek je velmi rozmanitá a často se mění, některé pomůcky si jednotlivé instituce vytváří sami, a proto je dobré sledovat nabídku speciálně pedagogických pomůcek nebo také navštěvovat veletrhy, které se zabývají pomůckami zaměřenými na reedukaci specifických poruch učení (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

5.3.1 Pomůcky zaměřené na rozvoj zrakové percepce

Mezi pomůcky zaměřené na rozvoj zrakové percepce patří zejména speciální čtecí okénko, pexesa a pracovní listy pro rozvoj zrakového vnímání.

Speciální čtecí okénko je nejčastěji vyrobeno z neprůhledné fólie, na které je vystřižený otvor ve kterém je vidět pouze čtený text, ostatní řádky jsou zakryty. Jedná se o velmi rozšířenou techniku, která se využívá k nácviku čtení. Využíváním čtecího okénka dochází k odstraňování dvojitého čtení, nácviku správných očních pohybů, ale také k podpoře koncentrace pozornosti.

Pexesa lze považovat za velmi oblíbené pomůcky při reedukaci, jelikož je děti vnímají jako přirozenou součást hry. Můžeme pracovat s pexesy, které jsou zaměřeny na osvojení písmen, číslic, vyjmenovaných slov, ale také například na anglická slovíčka. Při pexesu se také u dítěte rozvíjí paměť, systematickosti, koncentrace pozornosti a trpělivosti.

Pracovní listy pro rozvoj zrakového vnímání jsou zaměřeny na prevenci obtíží ve čtení a psaní plynoucích z nedostatečné zrakové percepce. Pracovní listy je vhodné použít také k rozvoji očních pohybů, koncentrace pozornosti, slovní zásoby nebo také optické diferenciaci neboli zrakového rozlišování (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

5.3.2 Pomůcky zaměřené na rozvoj sluchové percepce

Mezi pomůcky zaměřené na rozvoj sluchové percepce můžeme zařadit: Bzučák, měkké a tvrdé kostky, míč, soubory PAVUČINKA sluchové vnímání, auditivní nahrávky, Orffovy a perkusní nástroje.

Bzučák se využívá při nácviku zvukové percepce, rytmizace a sluchové paměti. Je vybaven akustickým i vizuálním signálem, žáci tedy rozvíjí dané funkce více smysly. Při použití bzučáku dítě porovnává zvukovou podobu slova s psanou, zpomaluje se tak tempo dítěte a tím se musí více soustředit na písemný projev. Bzučák je vhodný zejména pro děti, které mají problémy s rozlišením krátkých a dlouhých samohlásek.

Z důvodu hlučnosti bzučáku je nevhodné ho využívat při skupinové výuce, aby nerušil ostatní žáky. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

Měkké a tvrdé kostky jsou využívány zejména při rozlišování měkkých a tvrdých slabik, jelikož dítě při manipulaci s kostkami využívá více smyslů. Měkké kostky se nejčastěji vyrábí z molitanu a jsou na nich znázorněny měkké slabiky, tvrdé bývají ze dřeva a znázorňují naopak tvrdé slabiky. Při nácviku dítě mačká kostku a dívá se zároveň na napsanou podobu dané slabiky.

Míč je využíván při nácviku měkkých a tvrdých slabik. Pokud má dítě rozpoznat měkkou slabiku, dítě míč vyhodí a následně ho chytne. Při nácviku tvrdých slabik dítě míč vyhodí a nechá dopadnout na zem, abychom zdůraznili tvrdost slabiky.

Soubory PAVUČINKA sluchové vnímání jsou určeny pro mladší školní věk, napomáhají dítěti s obtížemi ve sluchovém vnímání, ale také v činnostech, které jsou se sluchovým vnímáním spjaty. Soubory jsou sestavené na nácvik rozlišování dílky samohlásek, měkkých a tvrdých samohlásek a sykavek. Soubor je doplněn také zvukovým CD, dítě tak některé úkoly plní na základě zvukové nahrávky (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Auditivní nahrávky se využívají zejména jako podpůrná metoda na počátku reedukace dítěte. Při poslechu se dítě dostatečně orientuje v obsahu a tím se snižuje negativní vztah dítěte k četbě.

Orffovy a perkusní nástroje můžeme zařadit jako součást muzikoterapie, řadíme mezi ně např.: zvonkohry, rolničky, xylofony, šejkry, tamburíny a další hudební nástroje. Nástroje můžeme také využívat k nácviku rytmicity, rozvíjení jemné motoriky i motorické koordinace. Hlavním úkolem je podle zvuku rozpoznat o jaký hudební nástroj se jedná (Jucovičová, Žáčková, 2014).

5.3.3 Pomůcky zaměřené na reedukaci pozornosti

K reedukaci pozornosti u jedinců se specifickými poruchami učení lze využívat následující pomůcky: rozvíjení koncentrace – rozcvičky I. nebo také pracovní sešit – Koncentrace pozornosti.

Rozvíjení koncentrace – rozcvičky I. jsou součástí učebního systému MiniLük, který je určen pro děti od 4 let. Schopnost soustředit se je jeden z hlavních předpokladů úspěšného zvládnutí školní docházky. Děti, které se neumí dostatečně koncentrovat, mají mnohdy problém se zvládnutím učiva. Soubor cvičení je dobré vyžívat na podporu vizuálního vnímání, paměti, pracovní výdrže, překonávání překážek a rychlosti přijímání a zpracování informací (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Pracovní sešit – Koncentrace pozornosti je vhodnou motivací dětí k učení. Soubor pracovních listů pomáhá k nácviku a zlepšení koncentrace pozornosti dětem od 8 let věku. Cvičení žáky baví a domnívají se, že se jedná o hru, nikoliv učení.

5.3.4 Pomůcky zaměřené na reedukaci jemné motoriky a grafomotoriky

Reedukace jemné motoriky a grafomotoriky neodmyslitelně patří k reedukaci specifických poruch učení. Ke správné reedukaci lze využít následující pomůcky: terapeutická trampolína, balanční míč, trojhranný stojan či nástavce na tužku podporující správný úchop,

Terapeutická trampolína rozvíjí motorické a koordinační dovednosti žáka, ale vede také k reedukaci stresu. Pozitivně působí na harmonizaci činnosti obou hemisfér. **Balanční míč** je pro děti se specifickými poruchami učení vhodnou alternativou místo židle. U dítěte, které potřebuje během učení volnější pohyb, využijeme balanční míč, který umožňuje dítěte potřebný pohyb a snížíme tím tak riziko pádu (houpání na židli), odstraníme hlučnost posouvání židle po podlaze, ale také posilujeme u dítěte posturální svaly. **Trojhranný program** je využíván zejména pro získání správných grafomotorických návyků a výrazně tak umožňuje předcházet potížím. Trojhranné tužky jsou využívány pro správné držení tužky u dětí předškolního i školního věku. Trojhranný program uvádí na trh několik firem, je však třeba respektovat obtíže každého žáka, jelikož každému vyhovuje jiný program. Mezi nejznámější firmy uvádějící trojhranný program na trh patří Stabilo, Tornádo či Pilot. **Nástavce na tužku podporující správný úchop** jsou využívány k přirozenému a pohodlnému držení tužky, nikoliv ke křečovitému či drápovitému úchopu. Na českém trhu se vyskytuje několik různých nástavců, některé jsou navíc doplněny zábranami proti skluzu prstů (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

5.3.5 Pomůcky zaměřené na reedukaci pravolevé orientace

V rámci reedukace zaměřené na pravolevou orientaci lze využít následující pomůcky: hry pro pravolevou orientaci nebo také labyrint.

Hry pro pravolevou orientaci jsou určeny dětem předškolního a mladšího školního věku a jejich rodičům, učitelům či vychovatelům. Popisuje možnosti spolupráce mozkových hemisfér při různých senzomotorických činnostech. Pozornost je také věnována na rychle reagování, relaxaci a sebekontrolu.

Labyrint – didaktické pomůcky pomáhají k rozvoji jemné koordinace mezi oběma rukama a zdokonalují tak spolupráci rukou s očima. Tyto didaktické pomůcky nabízí celá řada výrobců a jsou určeny pro děti od 4 let.

5.3.6 Pomůcky zaměřené na reedukaci matematických představ

Také pro reedukaci matematických představ existuje mnoho pomůcek, které napomáhají k úspěšné reedukaci. Mezi pomůcky patří například matematické hranolky, počítadla nebo také čtverce s otvory.

Matematické hranolky jsou určeny k rozvíjení základních početních dovedností. Nejčastěji se vyrábí ze dřeva a každý hranolek představuje konkrétní číslo od jedné do deseti. Na povrchu hranolků jsou zářezy, které vyznačují strukturu čísla.

Počítadla jsou velmi oblíbenou a používanou pomůckou při reedukaci SPU. Existuje několik druhů počítadel, kdy nejpoužívanější je počítadlo klasické, kde dítě manipuluje s počty kuliček a vše vidí názorně. Druhým typem je počítadlo s dřevěnými koulemi, které je uzpůsobeno tak, aby dítě muselo vyvinout větší námahu, a tím si uvědomí, kolik koulí na počítadle posunulo.

Čtverec s otvory je vhodný při osvojování předčíselných pojmů, zejména pojmu velikost. Dítě vsune prst nejprve do většího kruhu a pohybuje s ním do kola, po té prst vsune do menšího kruhu a pohyb opakuje. Na počátku činnost popisujeme, po té se dítěte zeptáme, který z kruhů je větší. (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012)

6 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Základní právní normou týkající se vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění předpisu, nazývaný také jako školský zákon. Poskytováním poradenských služeb ve školách a školských zařízeních se zabývá vyhláška č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Vyhláška č. 27/2016 se zabývá vzděláváním žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění předpisu (<http://www.msmt.cz/>).

Žákem se specifickými poruchami učení je žák, u kterého se specifická porucha projevuje v oblasti motorických, matematických nebo jazykových dovedností včetně písemného projevu. Odborné vyšetření je podkladem pro zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání a poskytování speciálně pedagogické péče. Speciálně pedagogickou péči poskytuje žákovi škola nebo poradenské zařízení, které provedlo odborné vyšetření. Tato péče, je poskytována žákům zařazených do režimu speciálního vzdělávání ve speciální škole, specializované třídě nebo také formou individuální integrace. Speciálně pedagogická péče zahrnuje výuku speciálních dovedností zaměřených na odstraňování příznaků specifických poruch učení.

Vzdělávání individuálně integrovaného žáka, rozsah a průběh speciálně pedagogické péče, jsou uvedeny v souladu s výsledky z odborného vyšetření v individuálně vzdělávacím programu žáka, který je součástí osobní dokumentace žáka. Pokud je žákovi diagnostikována specifická porucha učení, musí ředitel školy dbát na uplatňování speciálně pedagogických postupů, které byly doporučeny v závěru odborného vyšetření. Doporučené pedagogické postupy jsou nejčastěji zaměřeny na individuální pracovní tempo žáka, využívání možnosti úpravy rozsahu učiva a odpovídajícího snížení nároků na školní výkony žáka, úpravy způsobu hodnocení žáka a klasifikaci žáka s přihlédnutím na specifickou poruchu učení. Zejména při vyučování cizích jazyků je třeba žákovi se specifickou poruchou učení upřednostňovat ústní osvojování, omezit psaní diktátů, ale také kontrolovat, zda žák látce rozumí. Při porušení matematických schopností je třeba využívat co nejvíce názorných

pomůcek. Základní škola, kterou žák se specifickou poruchou navštěvuje, umožní dítěti využívat dostupné kompenzační pomůcky (kalkulátor, počítač, bzučák, speciální učebnice apod.), které jsou v souladu s pedagogickými principy individuálního přístupu a v souladu s obsahem IVP. Škola uplatňuje podpůrný i individuální přístup také k žákovi, u kterého se vyskytují problémy v oblasti jazykového vzdělávání, matematiky, popřípadě další obtíže s cílem předejít školní neúspěšnosti žáka ještě před tím, než bude provedeno odborné vyšetření (<http://www.msmt.cz>).

Žáci se specifickými poruchami učení, spadají do kategorie podpůrných opatření, které jsou zaměřeny na žáky s narušenou komunikační schopností. V rámci podpůrných opatření jsou žákům se specifickými poruchami učení poskytovány nejčastěji podpůrná opatření ve 2 a 3 stupni. Jedná se o organizační úpravy, metody práce, pomůcky a další opatření, které by se měli ve výchovně- vzdělávacím procesu s žákem se specifickými poruchami využívat, aby se ve školním prostředí cítil spokojeně, stal se přirozenou součástí třídního kolektivu, mohl se plně rozvíjet a později se zapojit do společnosti podle svých představ.

V oblasti organizace výuky se jedná o úpravu režimu, kdy žákovi s druhým stupněm podpůrných opatření je věnováno více času a pozornosti. Je třeba zajistit, aby žák zadaným úkolům porozuměl, popřípadě je třeba zadání dovysvětlit, či udělat krátkou pauzu na uvolnění. Vhodné je také střídání činností, změna pracovního místa a prodloužení limitu na zadanou práci. Ve třetím stupni podpůrných opatření, v rámci organizace výuky pracuje žák individuálně, má však připravené jiné pracovní listy s jinak vysvětleným zadáním. Žák sedí v přední lavici pod dohledem učitele, popřípadě, pokud je ve třídě asistent pedagoga, může také pracovat pod jeho vedením. Podpůrná opatření v rámci organizace výuky, zahrnují také vytvoření dalšího pracovního místa. Ve druhém stupni podpůrných opatření se snažíme o vytvoření individuálního pracovního místa v době, kdy ostatní žáci pracují na zadaném úkolu. Je třeba vést žáka k samostatnosti, snižovat míru dopomoci a zejména vést žáka k vlastní aktivitě. Třetí stupeň umožňuje učitel, popřípadě asistentovi pedagoga ve větší míře individuálně pracovat s žákem při společných činnostech, ale také v době, kdy ostatní spolužáci vykonávají jiné činnosti. S organizací výuky také souvisí jiné prostorové uspořádání výuky, které je také nezbytné pro žáky se specifickými poruchami učení. Ve druhém

stupni podpůrných opatření má žák nárok na prostorové uspořádání, které podpoří samostatnost žáka. Doporučeno je také více individuální činnosti pedagoga s žákem a také snížení počtu žáků ve třídě. Spolupráce s poradenským zařízením není v tomto případě nutná, pouze vhodná. Co se týče třetího stupně podpůrného opatření, v rámci prostorového uspořádání výuky, dochází k úpravám prostorového uspořádání pouze na doporučení speciálního pedagoga nebo psychologa. V tomto stupni mají žáci s narušenou komunikační schopností nárok na vytvoření samostatného pracovního místa. Pro výuku žáka s určeným třetím stupněm podpůrného opatření, je nezbytný individuální přístup všech pedagogů, kteří s tímto žákem pracují. Úprava zasedacího pořádku taktéž souvisí s organizací výuky. Ve druhém stupni PO sedí žák v přední lavici se spolužákem, který je schopen mu v případě potřeby poradit. (např. zorientovat se v textu). Učitel průběžně kontroluje, zda žák rozumí zadanému úkolu a respektuje jeho individuální vzdělávací potřeby. Ve třetím stupni mají žáci kromě obsahu ve druhém stupni také nárok na vytvoření dalšího pracovního místa mimo kmenovou třídu, které se využívá zejména v době, kdy je třeba, aby žák pracoval individuálně, popřípadě je určené také k relaxaci. Poslední oblastí, která spadá do organizace výuky je snížení počtu žáků ve třídě. Ve druhém stupni PO reguluje snížení počtu žáků ve třídách ředitel školy na doporučení poradenského zařízení. Dochází k individuální integraci v běžné základní škole. Ve třetím stupni dochází v odůvodněných případech ke skupinové integraci, kde se jedná o snížení počtu žáků na 6 až 14.

Dalším bodem podpůrných opatření žáků s narušenou komunikační schopností, jsou způsoby výuky adekvátní pedagogické situace. Druhý stupeň podpůrných opatření vyžaduje vždy doplňkové metody, které se využívají k metodám slovním. Důležité je také žákovi navýšit časovou dotaci na průběh komunikace o přibližně 30%. Ve druhém stupni člení pedagog žákovi text na menší celky, podporuje žáka názornými ukázkami. Třetí stupeň dále zahrnuje navýšení časové dotace na komunikaci přibližně o 50%. Důležitým faktorem u dětí se specifickými poruchami učení, je také individuální práce s žákem. Pedagog ve vyučovací hodině pracuje v daném okamžiku pouze s žákem, který má přiděleno podpůrné opatření. Výhodou je, pokud jsou ve třídě dva pedagogové, popřípadě pedagog a asistent pedagoga.

Pokud je žákovi stanoveno podpůrné opatření v určitém stupni, má také nárok na didaktické (učební) a kompenzační pomůcky, které jsou využívány během vyučování. Pomůcky pomáhají žákovi si lépe zapamatovat probrané učivo a také poskytují podporu a pomoc při osvojování a vybavování pojmů. Pomůcky usnadňují výuku jak žákovi, ale také pedagogovy. K výuce lze využít různé pomůcky, které nejčastěji vyrábí rodiče, asistent pedagoga nebo také školní speciální pedagog. Možné je také využívat speciální pomůcky, které lze zakoupit v obchodech. Pro žáky se specifickými poruchami učení lze využít následující pomůcky: Individuálně vytvářené tabulky s přehledem učiva, pracovní sešity a učebnice, názorné pomůcky, bzučák, kostky se slabikami pro rozlišování tvrdých a měkkých slabik, čtecí okénko, kartičky s početními operacemi, číselné osy a další. Veškeré pomůcky jsou majetkem základní školy, popřípadě speciálně pedagogického centra, kde je možné si pomůcky zapůjčit (<http://katalogpo.upol.cz/>).

Při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení je třeba dbát na odlišné hodnocení. Individualizované hodnocení napomáhá k pozitivnímu přístupu ke školní práci. Hodnocení se dále neaplikuje do stupňů podpůrných opatření. V každém stupni se využívá individualizace hodnocení, kdy pedagog vnímá každého žáka jako individualitu, a proto se u každého žáka hledají oblasti, ve kterých se posouvá a které je možné individuálně hodnotit.

7 SPOLUPRÁCE UČITELŮ A RODIČŮ

Rodina je primární vychovatel svých dětí, má na výchovu a vývoj svých dětí největší vliv. Rodiče nesou odpovědnost za vzdělávání svých dětí, a proto mají právo rozhodovat o jeho naplňování. Rodiče a učitelé by měli být rovnovážnými partnery. *„Rodina a škola musí vystupovat jako rovnoprávní partneři, protože výsledky jejich působení se vzájemně podmiňují“* (Zelinková 1994, s. 171). Hlavním cílem obou subjektů je výchova dítěte s utvářením vhodných podmínek pro jeho rozvoj. *„Jestliže dítě jednou vstoupí do školy, vstoupí tím škola do života rodiny – má tendenci tam setrvat dlouhá léta“* (Matějček, 2013, s. 61) Z hlediska legislativy mají rodiče široké pravomoci ve výběru školy, avšak rodiče nejsou dostatečně informováni o svých rodičovských právech, což velmi často vede ke konfliktům mezi učiteli a rodiči. *„Na základní škole s sebou komunikace rodičů s učiteli nese více třecích ploch než v mateřské škole. Již nemluvíme o náznacích specifických poruch učení, ale většinou míváme v ruce úřední dokument s diagnózou“* (Krejčová, Bodnárová a kol. 2014, s. 120)

Před několika lety byl učitel uznávaný subjekt výchovy, v současné době došlo k velkému poklesu společenské prestiže učitelského povolání. Často se můžeme setkat s rodiči, kteří neúctu k učitelskému povolání pronášejí před svými dětmi, tím dochází k poklesu autority učitele před žákem. Pokud dítě vidí, že rodiče s pracovníky školy spolupracují, přijímá lépe autoritu dospělých, nejen učitelů. Můžeme tedy předpokládat, že pokud rodina se školou spolupracuje, dítě bude mít spíše pozitivní přístup ke škole než tehdy, kdy rodina spolupráci odmítá.

„Nástup dítěte do školy je velmi důležitým životním mezníkem, který může změnit jeho postavení v rodině a ovlivnit rodinné vztahy. Pro pozici dítěte v rodině, může být důležité, jaká měla rodiče očekávání a jak uspokojivě je dítě naplňuje. Úspěšnost ve škole je pro většinu rodičů významnou hodnotou, která je sociálně ceněna a zároveň je předpokladem pro další sociální uplatnění. Dítě je součástí jejich identity a jeho úspěch bývá tudíž chápán jako potvrzení rodičovských kvalit, je jednou z forem jejich seberealizace.“ (Matějček, Vágnerová a kol. 2006, s. 117) Diagnóza specifické poruchy učení rodiče často překvapí, i když náznaky byly rozpoznatelné již od mateřské

školy. Dokud se dítě neučí číst a psát, nezjistí se, že je to pro něho mnohem větší problém než pro jeho ostatní spolužáky. Rodiče problémy často neřeší a doufají, že se vše samo nějak časem vyřeší. Učitelé, zejména na prvním stupni základních škol prochází školeními týkající se SPU, k dispozici jsou rodičům také zkušenosti speciální pedagogové, kteří jsou v dnešní době na mnohých základních školách. Postoje učitelů jsou často ovlivněny skutečností, že žáci se specifickými poruchami učení jsou pro ně problém. Velice často je považují za nenadané, líné, nepozorné a nesamostatné. Učitelé se domnívají, že tyto děti nemají zájem o výuku, avšak z pohledu žáků se jedná o domněnku, že jim učitelé nedůvěřují a ostatním dětem nadržují (Pokorná, 1998). Pokud již rodič s učitelem vyzkoušeli některé strategie, jak doma, tak i ve škole, ale u dítěte nedošlo stále k žádnému pokroku, je třeba vyhledat odborníka (Martin, Waltmanová – Greenwoodová, 1997).

Spolupráce školy s rodinou představuje velmi důležitý faktor efektivity vzdělávání dětí. Úkolem každé školy je vytvořit takové podmínky pro fungování partnerského vztahu s rodiči dětí, ale také navazovat a udržovat s nimi pravidelný kontakt. Spolupráce učitelů s rodiči může probíhat v několika formách, může se jednat, o třídní schůzky, individuální konzultace učitelů s rodiči, návštěvy učitelů v rodině nebo také o písemnou komunikaci. Rodič by měl se školou udržovat kontakt po celý školní rok, aby zjistil, zda se dítě zlepšuje, nebo jestli nenastaly nějaké další problémy.

Předpokladem profesionálního rozhovoru s rodičem, ať stojí na druhé straně učitel, psycholog či speciální pedagog, je vědomí, v jak obtížné situaci jsou rodiče, kteří mají neúspěšné dítě (Pokorná, 2010). Rodiče mnohdy těžce nesou neúspěchy svého dítěte, často si vinnu převádí na sebe. Vhodné je na začátku dialogu dítě před rodiči pochválit, ukázat úspěchy, kterých dítě během učení dosáhlo. Teprve potom přejít k nedostatkům a požadavkům, které bude učitel na rodiče klást. Rodiče by měli mít pocit, že je učitel chápe, dokáže se vcítit do jejich problémů a dát také najevo zájem problém řešit. Je třeba, aby rodiče, učitelé a ostatní odborníci fungovali jako jeden tým založený na pravidelné komunikaci.

Rodiče dětí se specifickými poruchami učení potřebují vědět, jak mohou reedukaci u svého dítěte ovlivnit. Často zažívají pocity vinnosti za neúspěch dítěte, pocit neporozumění, jak ze strany odborníků, tak ale i rodiny. Mnohdy se rodiče mohou

setkat s negativními narážkami ze strany okolí, které není informováno o stavu dítěte. Měli by se proto snažit poskytovat informace lidem ve svém okolí o specifických poruchách učení, aby pochopili situaci rodiny (Šauerová, Špačková, Nechlebová 2012). Rodiny s dětmi s SPU jsou vystaveny většímu výchovnému tlaku, než rodiny s nepostiženými dětmi. Rodiče trpí pocitem znepokojení, obav i bezradnosti, které jsou umocněny mírou odlišnosti vlastního dítěte od stejně starých dětí (Bartoňová 2012). Řada současných výzkumů (Portešová, 2009) upozorňuje na skutečnost, že mnoho rodičů prožívá vysokou míru úzkosti a nejistoty pramenící z toho, jak mají sdělit své zkušenosti učitelům a přesvědčit je o tom, že dítě není pouze problémové a nemotivované (Bartoňová, 2012).

7.1 Formy spolupráce rodiny a školy

Kontakty mezi školou a rodinou se realizují v systému vzájemné komunikace různými formami. Rodiče i učitelé jsou různí a každému vyhovuje jiná forma komunikace, záleží také na věku dítěte a jejich pozici ve škole (Kolláriková, Pupala, 2001).

„Při efektivní spolupráci se rodina aktivně podílí na vzdělávání svého dítěte. Komunikace mezi rodinou a školou napomáhá budování vzájemného pochopení a zabezpečuje větší shodu ve výchově a vzdělávání dítěte.“ (Krejčová, 2005, s. 78) Existuje mnoho způsobů, které lze využít k zapojení rodin do života školy. Jejich aplikace závisí na potřebách každé rodiny, ale také na osobnosti učitele, který by měl začít utvářet a udržovat partnerské vztahy s rodinami dětí (Krejčová, 2005).

Kontakt se školou lze realizovat formou orientačního setkání, návštěvou pedagoga v rodině, v době příchodu a odchodu dítěte ze školy, telefonického rozhovoru nebo také formou konzultace.

V rámci orientačního setkání se rodiče seznámí s učiteli, rodiči, režimem dne a dalšími důležitými informacemi týkající se základní školy, do které dítě nastupuje. Při orientačním setkání nezískávají informace pouze rodiče, ale také učitelé, kteří si získané informace zaznamenávají do předem připravených záznamových archů. Méně častou formou kontaktu je návštěva pedagoga v rodině. Tato forma má pro oba subjekty velký význam, avšak v České Republice není příliš rozšířená. V rámci návštěvy má učitel možnost poznat dítě v domácím, jemu přirozeném prostředí, což mu umožní lépe

pochopit jeho vývoj. Velmi častou formou komunikace mezi rodiči a učiteli je čas příchodu a odchodu dítěte ze školy. Pokud rodič doprovází své dítě do školy i ze školy, je tento čas vhodný pro budování dobrého vztahu mezi učitelem a rodiči. Je dobré rodičům sdělit průběh denních aktivit a informovat je o úspěších dítěte, popřípadě o vzniklých problémech. V tomto čase je také dobré informovat rodiče o rodičovských schůzkách či jiných setkáních. Méně častou formou komunikace mezi rodiči a pedagogy, jsou telefonické rozhovory. Pedagogové využívají tuto formu komunikace pouze v případě, kdy se jedná o naléhavý případ a je třeba jej ihned vyřešit. Častější a také přínosnější formou komunikace mezi rodiči a pedagogy jsou konzultace, kterých se účastní také samotný žák. Cílem konzultace je seznámit rodiče dítěte s úspěchy, pokroky dítěte a také naplánovat další postup v učení dítěte.

7.1.1 Osobní kontakt pedagoga s rodiči dětí

Nejefektivnější formou komunikace mezi pedagogy a rodiči jsou osobní setkání. Osobní setkání může proběhnout během první návštěvy rodičů, kteří se přichází seznámit s prostředím školy, kterou bude jejich dítě v budoucnu navštěvovat. Součástí prvního setkání může být také seznámení s programem školy. Druhou možností, kdy se mohou rodiče s pedagogy setkat, jsou společná setkání. Do těchto setkání řadíme společné schůzky a akce, které jsou pořádané školou. Společná setkání rodičů neboli třídní schůzky mohou mít instruktivní či informační charakter. Pokus se schůzka koná za přítomnosti dětí, jejich charakter je spíše slavnostní nebo zábavný. V tomto případě se jedná především o besídky, výlety či pobyty v přírodě.

7.1.2 Písemný kontakt pedagoga s rodiči dětí

Pokud nemůže být mezi školou a rodiči osobní kontakt, je dobré navázat alespoň kontakt písemný. V současné době upřednostňují rodiče komunikaci s pedagogy prostřednictvím E- mailové služby či SMS zprávy. Rodiče jsou v dnešní době velice často pracovně vytížení, a proto mnohdy nestihnou třídní schůzky svých dětí. V tomto případě je vhodné využít této písemné komunikace, která může být taktéž velice efektivní. Rodičům mohou mnohdy také pomoci letáčky, brožury či webové stránky školy, které mají za cíl pomoci rodičům nebo také partnerům školy dozvědět se informace, týkající se programu školy, učitelského sboru, školních, mimoškolních

a dalších aktivit, kterých se škola účastní. Velice časté jsou také informační nástěnky pro rodiče, které slouží k informování rodičů o proběhlých nebo připravovaných akcích. Je vhodné nástěnky stále aktualizovat a doplňovat je o důležité informace nebo fotografie. Je velice důležité, aby měli děti a rodiče možnost vyjádřit svůj názor anonymní formou. Z tohoto důvodu jsou na školách zřízeny schránky pro návrhy nebo také jinak řečeno schránky důvěry (Krejčová, 2005).

8 UVEDENÍ DO EMPIRICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

V empirické části bakalářské práce bude s podporou dotazníkového šetření prezentována problematika spolupráce školy a rodiny při reedukaci specifických poruch učení.

8.1 Hlavní cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jakým způsobem je realizována spolupráce mezi školou a rodiči dětí se specifickými poruchami učení. Dále pak získat přehled o tom, zda jsou rodiče dětí se specifickými poruchami učení spokojeni s péčí poskytovanou jejich dětem na školách a jak hodnotí komunikaci a spolupráci se školou ve vztahu k reedukaci specifických poruch učení. Hlavní cíl výzkumného šetření byl naplňován prostřednictvím dílčích cílů.

Dílčí cíle:

- Zjistit, zda je více než 75% respondentů tvořících výzkumný vzorek, spokojeno s péčí, komunikací a spoluprací, která probíhá se základní školou v rámci reedukace specifických poruch učení
- Zjistit, jestli základní školy využívají dostatek reedukačních pomůcek a podpůrných metod k reedukaci specifických poruch učení
- Zjistit, zda je více než 75% respondentů tvořících výzkumný vzorek, dostatečně informováno základní školou o pomůckách a metodách, které základní školy využívají k reedukaci specifických poruch učení.
- Zjistit, jak rodiče žáků se specifickými poruchami učení přistupují k domácí přípravě svých dětí.
- Zjistit, jestli více než 75% respondentů tvořících výzkumný vzorek považuje reedukaci u svého dítěte za úspěšnou.

8.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro výzkum byli zvoleni respondenti, rodiče dětí se specifickými poruchami učení. Dotazník byl určen pouze pro rodiče dětí na prvním stupni základních škol. Na začátku výzkumu bylo osloveno celkem 20 škol z kraje Vysočina. Spoluúčast přislíbilo celkem 5 škol, jak městského, tak vesnického typu. Po velmi nízké návratnosti dotazníků byly osloveny také školy z ostatních krajů, zejména z kraje Pardubického a Královehradeckého. V některých případech školy spoluúčast přislíbily, avšak po seznámení se s dotazníkem spolupráci odmítly, popřípadě v komunikaci dále nepokračovaly. Z tohoto chování lze spatřovat, že školy, které spoluúčast odmítly, mají ve spolupráci s rodiči či při reedukaci specifických poruch učení nedostatky a tudíž se obávají negativního hodnocení ze strany rodičů. V konečné fázi bylo osloveno celkem 43 základních škol avšak i po oslovení těchto škol, nebyl počet navrácených dotazníků dostatečný. V konečné fázi, v rámci dílčího doplnění byly dotazníky rozdány rodičům dětí, mimo základní školy. Celkový počet respondentů čítá 62. Informace vyplývající z dotazníkového šetření lze brát pouze informačně. S ohledem na nízkou návratnost a zajištění dalších dat byly výsledky vyhodnoceny komplexně, nikoliv k jednotlivým krajům.

8.3 Specifikace místa výzkumného šetření

Dotazníkové šetření probíhalo převážně v Kraji Vysočina na vybraných městských a vesnických školách, v konečné fázi také ve vybraných rodinách. V druhé fázi, vzhledem k nízkému počtu respondentů, byly dotazníky rozšířeny také do Pardubického a Královehradeckého kraje.

8.4 Průběh výzkumu

Dotazníkové šetření probíhalo od června 2017 do ledna 2018 ve vybraných základních školách. V první fázi byly základní školy osloveny prostřednictvím emailu, které byly rozeslány ředitelům škol, avšak odezva byla velice nízká. Následně byly vybrané školy kontaktovány telefonicky, kdy některé školy spoluúčast přislíbily, ale následně se k další spolupráci už nevyjádřily, popřípadě spolupráci potvrdily a v konečné fázi dotazníky nevrátili. V poslední fázi byly dotazníky rozdány rodině,

přátelům a známým, kteří mají v blízkém okolí dítě se specifickou poruchou učení. Výzkumné šetření bylo provedeno písemnou formou na předem připravené formuláře, které byly do škol osobně předány a rozdány rodičům dětí se specifickými poruchami učení. (viz. příloha A)

8.5 Metodologie výzkumu

Ke zjišťování a ověřování informací bude využita metoda dotazníku. Dotazník je určen zejména pro hromadné získávání údajů. „*Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoby (respondent) odpovídá písemně*“ (Chrásková, 2007, s. 163) Dotazník má mít předem jasně stanovený cíl a promyšlenou strukturu.

V dotazníku byly použity uzavřené, polouzavřené, ale i otevřené otázky. V uzavřených otázkách jsou již připraveny hotové odpovědi a respondent pouze vybere jednu z nich, kterou považuje za správnou. Polouzavřené otázky nabízí nejdříve hotové odpovědi a poté dále žádají vysvětlení nebo objasnění v podobě otevřené otázky. Otevřená otázka nasměruje respondenta na dotazovaný jev, neurčuje mu však, pro kterou z nabízených možností se má rozhodnout. Výhodou otevřených otázek je zejména to, že respondenta nijak neomezují a nevnučují mu žádnou z nabízených odpovědí. Avšak otevřené otázky mají také jednu velkou nevýhodu a to jejich samotné zpracování. (Gavora, 2000)

Dotazník využitý v empirické části bakalářské práce čítá celkem 24 otázek. První část dotazníku byla zaměřena na obecné informace o dítěti a jeho specifickou poruchu učení. Druhá část obsahovala otázky týkající se reedukačních pomůcek, které jsou na základních školách využívány. V třetí části rodiče odpovídali na otázky týkající se spokojenosti spolupráce se základní školou. Poslední část dotazníku byla zaměřena na domácí přípravu dětí a úspěšnost reedukace.

Nad rámec výzkumného záměru byl realizován rozhovor s ředitelkou jedné základní školy, která byla zapojena do výzkumného šetření. Její výpovědi jsou zpracovány v kapitole zhodnocení a naplnění cílů bakalářské práce. Přepis strukturovaného rozhovoru je uveden na konci této bakalářské práce (viz. Příloha B) Rozhovor byl

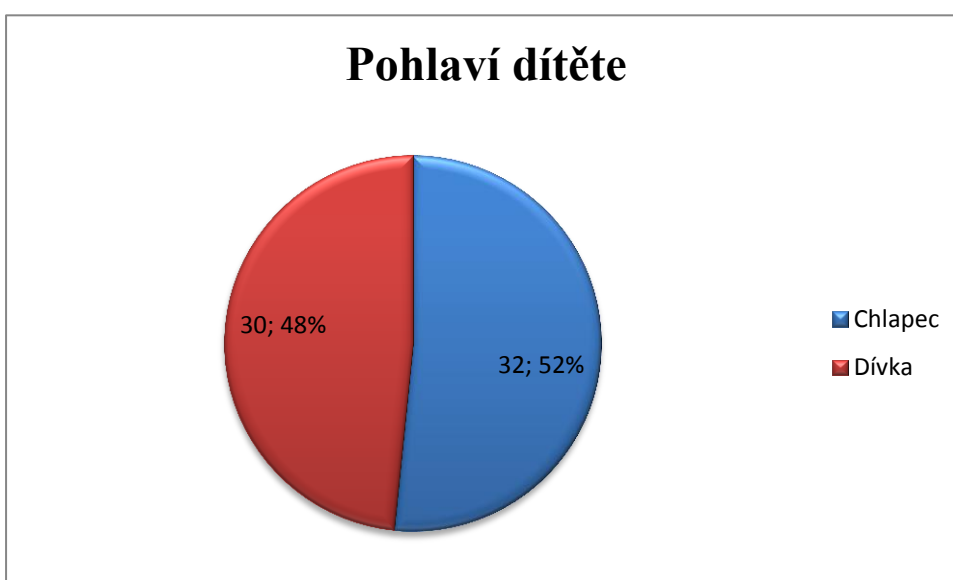
zrealizován zejména pro dílčí doplnění, potvrzení, popřípadě vyvrácení odpovědí respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

8.6 Analýza a interpretace získaných dat

V této podkapitole budou vyhodnoceny jednotlivé otázky dotazníku pomocí jednotlivých grafů a tabulek.

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, jakého pohlaví jsou děti respondentů, tj. dětí se specifickými poruchami učení

Grafické schéma č. 1: Pohlaví dítěte



Dotazníkového šetření se zúčastnilo 62 respondentů (100%), rodičů dětí se specifickými poruchami učení. Z tohoto grafu vyplývá, že 32 (52%) dětí se specifickou poruchou byli chlapci a 30 (48%) byly dívky.

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, zda má dítě se specifickou poruchou učení sourozence a zda má také diagnostikovanou specifickou poruchu učení.

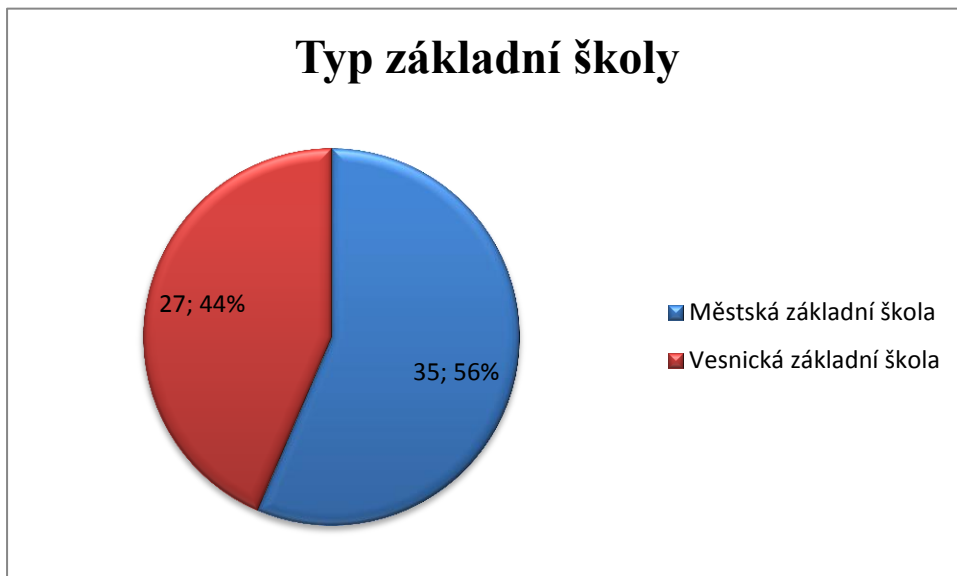
Grafické schéma č. 2: Sourozenec dítěte se specifickou poruchou učení

	Počet respondentů	Procenta
Ne, nemá	24	39%
Ano, bratr s poruchou	8	13%
Ano (dále neuvedeno)	7	11%
Ano, sestra bez poruchy	7	11%
Ano, bratr bez poruchy	6	10%
Ano, sestra s poruchou	4	7%
Ano, bratr i sestra bez poruchy	2	3%
Ano, bratr i sestra s poruchou	2	3%
Ano, sestry bez poruchy	2	3%

Zda má dítě se specifickou poruchou učení ještě dalšího sourozence a jestli trpí také sourozenec specifickou poruchou učení, odpovídali respondenti velice různorodě, jelikož tato otázka byla vedena jako otevřená. Nejvíce respondentů napsalo odpověď, že ne, dítě nemá žádného dalšího sourozence. Takto odpovědělo 24 respondentů (39%). Druhou nejčastější odpovědí bylo, že dítě má bratra, který má diagnostikovanou specifickou poruchu učení, takto odpovědělo 8 respondentů (13%). Celkem 7 respondentů (11%) uvedlo, že dítě má sourozence, avšak dále neuvedli, zda má dítě diagnostikovanou specifickou poruchu učení, či nikoliv. 7 respondentů (11%) uvedlo, že dítě má sourozence, sestru, která nemá žádnou ze specifických poruch učení. Další uvedenou odpovědí z pohledu respondentů bylo, že dítě má bratra, který nemá diagnostikovanou specifickou poruchu učení. S touto odpovědí se ztotožnilo celkem 6 respondentů (10%). 4 respondenti (7%) uvedli, že dítě má sestru, která má diagnostikovanou specifickou poruchu učení. Nejméně respondentů uvedlo: Dítě má bratra i sestru bez poruchy, takto odpověděli 2 respondenti (3%), dále že dítě má bratra i sestru s poruchou, takto odpověděli taktéž 2 respondenti (3%) a jako poslední odpověď byla, že dítě má sestry, které nemají diagnostikovanou specifickou poruchu učení. S touto odpovědí se ztotožnili 2 respondenti (3%).

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, jaký typ základní školy navštěvuje dítě se specifickou poruchou učení.

Grafické schéma č. 3: Typ základní školy



Výsledky dotazníkového šetření vypovídají, že 35 dětí (56%) z dotazníkového šetření, navštěvuje městskou základní školu a 27 dětí (44%) se vzdělává na vesnické základní škole. Dotazníkové šetření bylo tedy provedeno na přibližně stejném počtu dětí navštěvující městskou a vesnickou školu.

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, jaký ročník základní školy navštěvuje žák se specifickou poruchou učení.

Grafické schéma č. 4: Ročník základní školy

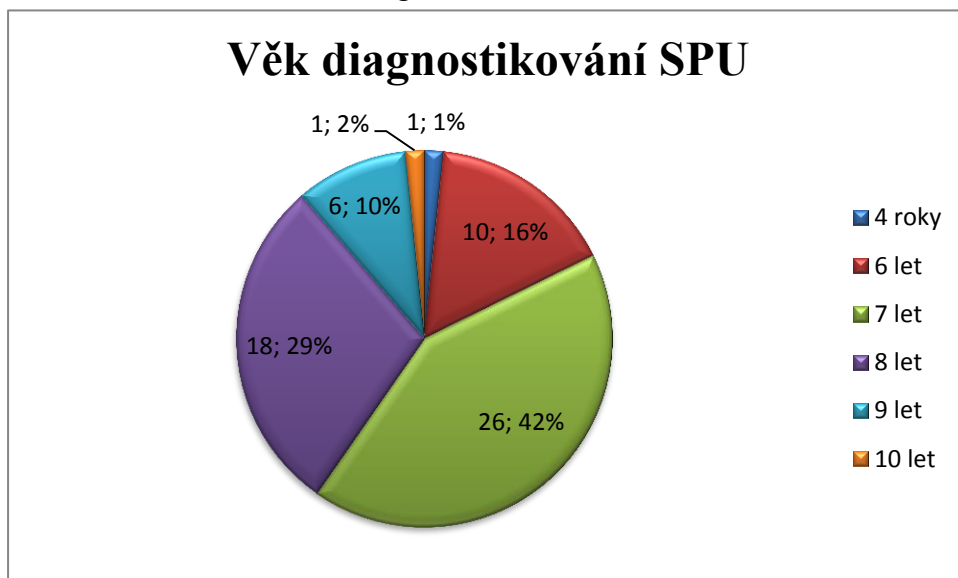


Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejvíce dětí respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, navštěvuje čtvrtý ročník základní školy. Takto odpovědělo celkem 20 respondentů (32%). Druhým nejčastěji zmíněným ročníkem, který označili respondenti dotazníkového šetření, byl třetí ročník. S touto odpovědí se ztotožnilo celkem 19 respondentů (31%). Třetím zmíněným ročníkem byl pátý ročník, takto odpovědělo 17 (27%). Nejméně zmíněným ročníkem byl ročník druhý. Takto odpovědělo 6 respondentů (10%)

První ročník základní školy nebyl v dotazníkovém šetření uveden, jelikož diagnostikování v první třídě není velmi časté. Již v mateřské škole je možné pozorovat nedostatky, které by mohly souviset se specifickou poruchou učení, avšak vše se prokáže teprve na základní škole. Dítě se po příchodu na základní školu musí nejprve aklimatizovat a až po té je možné se zaměřit na to, zda dítě trpí specifickou poruchou učení.

Výzkumným šetřením byl zjišťován věk dítěte se specifickou poruchou učení

Grafické schéma č. 5: Věk diagnostikování SPU



Podle výsledků vyplývajících z otázky, v kolika letech byla specifická porucha učení dítěti diagnostikována, lze konstatovat, že velká část dětí (43%) byla diagnostikována již ve věku sedmi let, což znamená přibližně ve druhé třídě základní

školy. Takto odpovědělo celkem 26 respondentů. Menší množství respondentů 18 (29%), avšak druzí v pořadí odpověděli, že jejich dítěti byla specifická porucha diagnostikována ve věku 8 let. V počtu 10 respondentů (16%) odpovědělo, že dítěti byla porucha diagnostikována již ve věku 6 let. Lze se domnívat, že těmto dětem byla diagnostika provedena předčasně. Pouze 6 respondentů (10%) odpovědělo, že jejich dítě bylo diagnostikováno ve věku 9 let. Dále potom odpověděl pouze 1 respondent (2%), že diagnostika u jeho dítěte byla provedena ve věku 10 let. Jeden z respondentů (1%) uvedl, že u jeho dítěte bylo vyšetření provedeno již ve věku 4 let. Toto stanovení diagnózy bylo velice předčasné.

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, která ze specifických poruch učení byla/y diagnostikována/y.

Grafické schéma č. 6: Diagnostikovaná specifická porucha učení

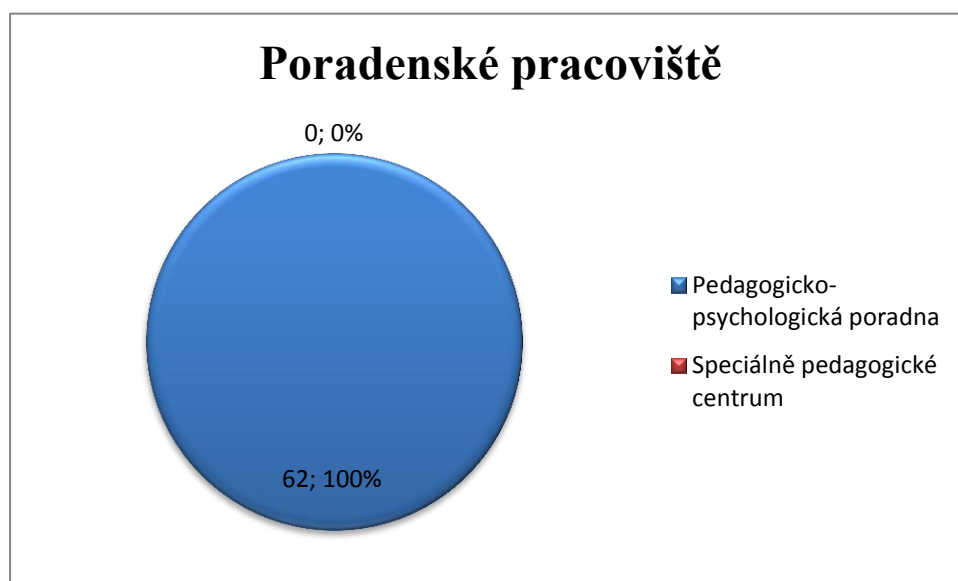
	Počet respondentů	Procenta
Dysgrafie a dyslexie	16	26%
Dyslexie	15	24%
Dyslexie a dysortografie	10	16%
Dysgrafie	5	8%
Dysgrafie a dysortografie	3	5%
Dyskalkulie	3	5%
Neumím upřesnit	3	5%
Dyskalkulie a dyslexie	2	3%
Dysortografie	2	3%
Dyslexie, dysgrafie a dysortografie	2	3%
Dyskalkulie a dysgrafie	1	2%

Na otázku, která ze specifických poruch učení, byla u dítěte diagnostikována, odpovídali respondenti následovně. Nejčastěji diagnostikovanou specifickou poruchou učení je podle respondentů dysgrafie společně s dyslexií. Takto odpovědělo celkem 16 respondentů (26%). Druhou nejčastěji zmiňovanou specifickou poruchou učení dle respondentů je dyslexie. S touto odpovědí se ztotožnilo 15 respondentů (24%). Třetí nejčastěji diagnostikovanou specifickou poruchou učení je dle respondentů dyslexie společně s dysortografií, takto odpovědělo 10 respondentů (16%). Z odpovědí

respondentů dále vyplývá, že čtvrtou nejčastěji diagnostikovanou poruchou učení u dětí, které byly součástí dotazníkového šetření je dysgrafie. Takto odpovědělo 5 respondentů (8%). Následující odpovědi byly z pohledu respondentů už méně zastoupené: dysgrafie s dysortografií uvedli celkem 3 respondenti (5%), dyskalkulii uvedli také 3 respondenti (5%). 3 respondenti (5%) uvedli, že neumí upřesnit, jakou specifickou poruchu učení má jejich dítě diagnostikováno. Dále odpovídali respondenti následovně: dysortografie – 2 respondenti (3%), dyslexie společně s dyskalkulií – 2 respondenti (3%), dyslexie, dysgrafie a dysortografie – 2 respondenti (3%). Pouze 1 respondent (2%) uvedl, že jeho dítě má diagnostikováno dyskalkulii společně s dysgrafií.

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, které poradenské pracoviště diagnostikovalo specifickou poruchu učení

Grafické schéma č. 7: Poradenské pracoviště

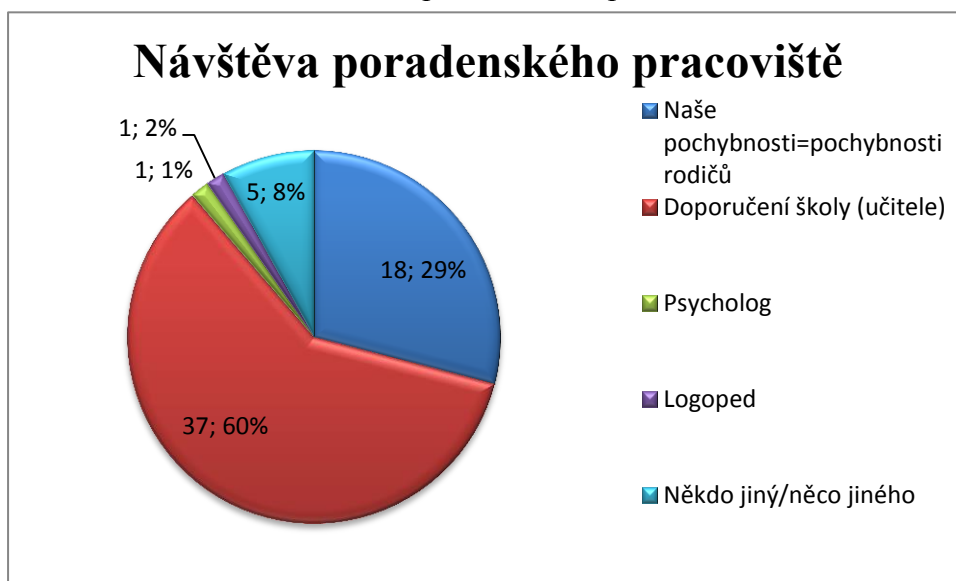


V dotazníkovém šetření byla také uvedena otázka, týkající se poradenských zařízení, které jsou kompetentní k diagnostikování specifických poruch učení. Tato otázka byla ze strany respondentů jednoznačná. Celkem 62 respondentů (100%) odpovědělo, že jejich dítěti byla specifická porucha učení diagnostikována v pedagogicko-psychologické poradně.

Jak již bylo v této práci zmíněno, kompetentní k diagnostikování specifických poruch učení jsou pedagogicko – psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Pedagogicko – psychologické poradny, participují na vzdělávacím procesu, pokud je tento vzdělávací problém nějakým způsobem znesnadněn. Speciálně pedagogická centra zabezpečují pedagogickou, psychologickou a další potřebnou péči klientům se zdravotním postižením a poskytují jim odbornou pomoc. Zjednodušeně lze říci, že speciálně pedagogická centra jsou určena klientům se zdravotním postižením. Z toho výsledku vyplývá, že žádné z dětí nemá zdravotní postižení, tudíž byly všechny diagnostikovány v pedagogicko – psychologické poradně.

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, kdo/co iniciovalo návštěvu poradenského pracoviště

Grafické schéma č. 8: Návštěva poradenského pracoviště



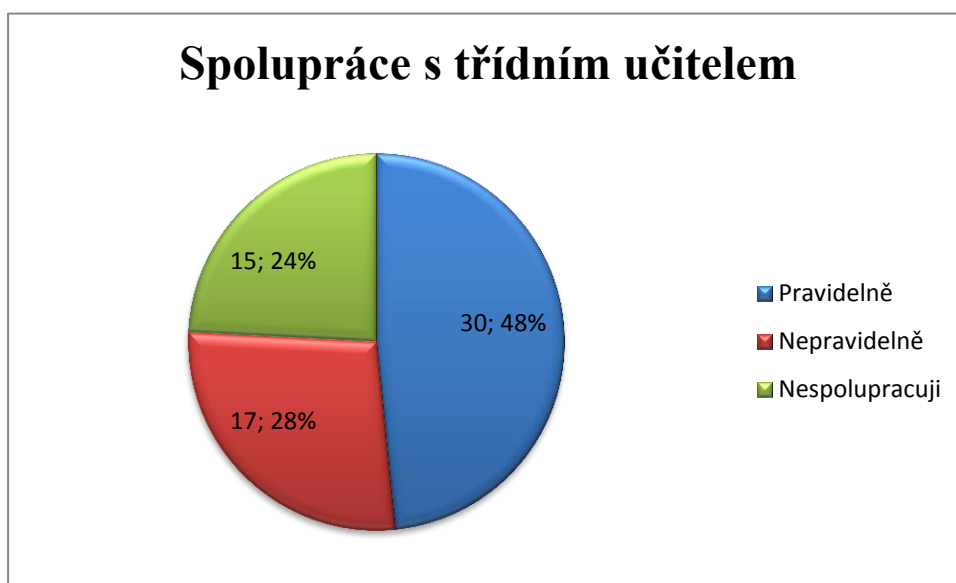
Na otázku kdo/co, iniciovalo návštěvu poradenského zařízení, uvedlo 37 respondentů (60%), že se jednalo o doporučení školy, popřípadě třídního učitele. Dále 18 respondentů (29%) odpovědělo, že se jednalo o jejich pochybnosti, že vše není v pořádku. Nižší počet respondentů, přesněji 5 (8%) odpovědělo, že navštívili poradenské zařízení z jiných důvodů. V dotazníku byly uvedeny tyto důvody: doporučení učitelky v mateřské škole, doporučení školy i logopeda, ale také doporučení od pediatra. Pokud se jedná o doporučení od učitelky v mateřské škole, nemělo by být dítě, jak již bylo v předešlých otázkách zmíněno, diagnostikováno už v mateřské škole.

V mateřské škole lze zpozorovat nedostatky, které se u dítěte vyskytují, avšak na diagnostiku specifických poruch učení je velmi brzy. Jako poslední odpovědi byly zaznamenány logoped, kterého uvedl 1 respondent (2%) a psycholog, kterého uvedl také 1 respondent (1%).

Z výsledků je zřejmé, že se základní školy snaží o podchycení školních obtíží a upozorňují tak rodiče dětí na problémy, které se u jejich dítěte ve škole vyskytují. Škola následně doporučí rodičům návštěvu poradenského zařízení. Lze také konstatovat, že nemalé procento rodičů, zpozorovalo problémy u svého dítěte dříve, než dostalo doporučení od základní školy.

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, jak často spolupracují rodiče dětí s třídním učitelem, v rámci reedukace specifických poruch učení

Grafické schéma č. 9: Spolupráce s třídním učitelem

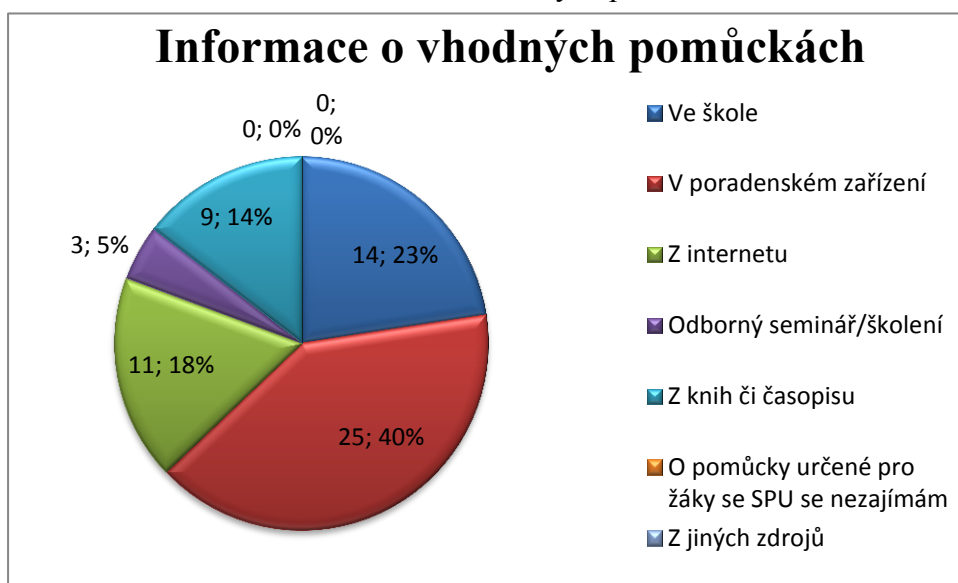


Na otázku, jak často spolupracují rodiče dětí se specifickými poruchami se základní školou, odpovídali respondenti velice různorodě. Nejvíce respondentů 30 (48%) se ztotožnilo s odpovědí, že s třídním učitelem spolupracují pravidelně. Tato otázka byla otevřená. Respondenti nejčastěji uváděli, že s třídním učitelem spolupracují: jednou týdně, jednou měsíčně, na třídních schůzkách, každého čtvrt roku nebo také dvakrát ročně. Druhou nejčastější odpovědí respondentů bylo, že s třídním učitelem spolupracují nepravidelně. Takto odpovědělo 17 respondentů (28%). Pokud

byla respondenty zvolena tato odpověď, podotázka byla zaměřena na to, čím je jejich spolupráce ovlivněna. Nejčastěji respondenti uváděli: známkováním, špatný přístup učitele, neshody s učitelem. Nejvíce respondentů také odpovědělo, že s třídním učitelem spolupracují pouze v případě potřeby. Celkem 15 respondentů (24%) uvedlo, že nespolupracuje s třídním učitelem svého dítěte a veškerou reedukaci přenechává v kompetenci základní školy.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, kde rodiče získávají informace o pomůckách a metodách, vhodných pro děti se specifickými poruchami učení

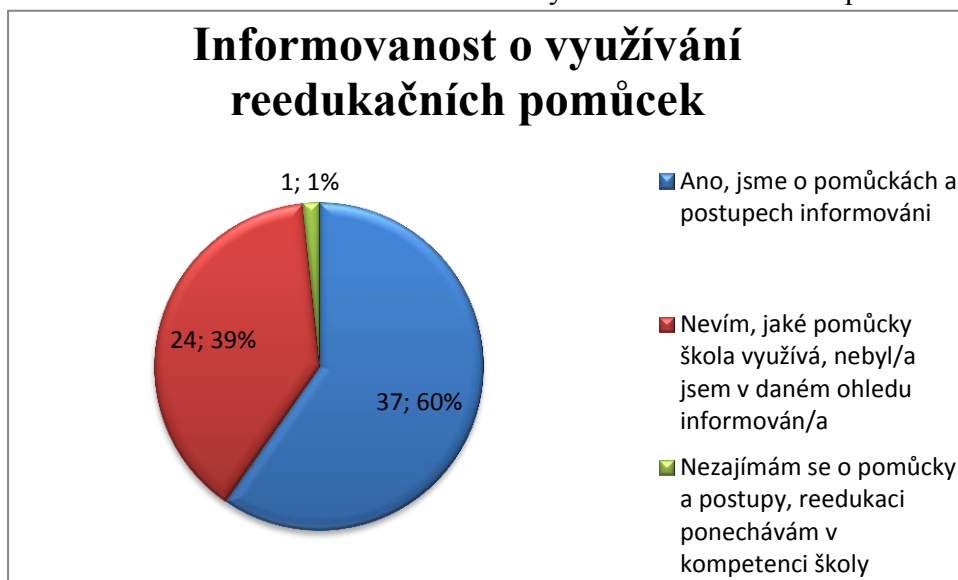
Grafické schéma č. 10: Informace o vhodných pomůckách



Z 62 respondentů se 25 (40%) dozvídá informace o vhodných pomůckách a metodách pro žáky se SPU v poradenském zařízení. Informace ve škole, získává 14 respondentů (23%). Na internetu si vyhledává informace 11 respondentů (18%). Z knih či časopisu má informace o pomůckách pouze 9 respondentů (14%). Pouze 3 respondenti (5%) se účastní odborných seminářů nebo školení, kde získávají informace o vhodných pomůckách. Poslední dvě zmíněné odpovědi v grafu nezvolil žádný z respondentů.

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, zda mají rodiče dostatek informací o tom, jaké pomůcky a metody škola využívá v rámci reedukace specifických poruch učení

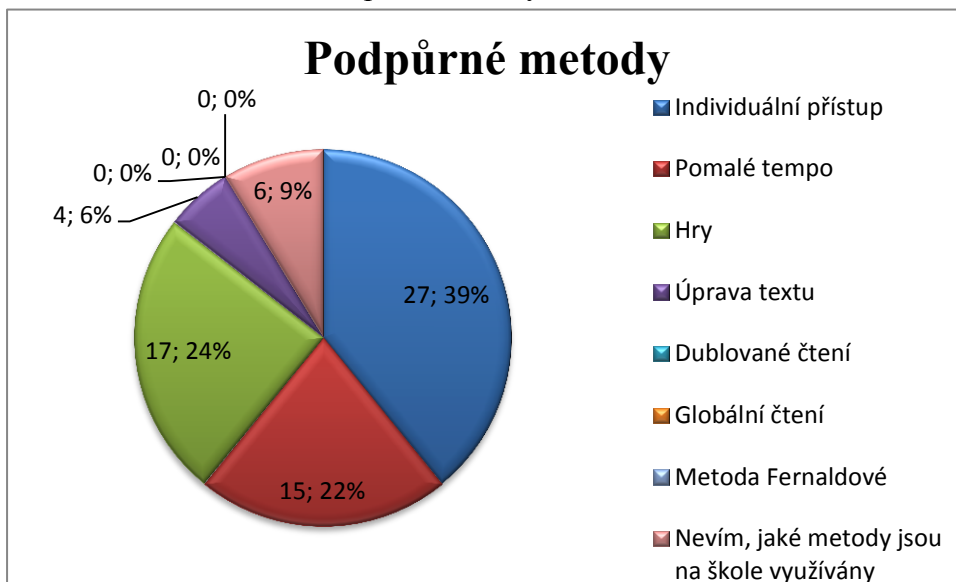
Grafické schéma č. 11: Informovanost o využívání reedukačních pomůcek



Zda mají rodiče dětí se specifickými poruchami učení dostatek informací o tom, jaké pomůcky škola využívá, odpovídali nejčastěji, že ano, jsou o pomůckách a postupech informováni. Takto odpovědělo celkem 37 respondentů (60%). Dále respondenti odpovídali, že nevědí, jaké pomůcky škola využívá, jelikož nebyli v daném ohledu informováni. S touto odpovědí se ztotožnilo 24 respondentů (39%). Pouze 1 respondent (1%) odpověděl, že se nezajímá o pomůcky a postupy, které se při reedukaci využívají, a vše ponechává v kompetenci školy.

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, které z podpůrných metod pro žáky se specifickými poruchami učení, jsou využívány v základní škole/ve třídě, kterou dítě navštěvuje.

Grafické schéma č. 12: Podpůrné metody



Zda využívají základní školy při reedukaci specifických poruch učení, některou ze zmíněných podpůrných metod, odpovídali respondenti následovně. U této otázky měli respondenti možnost, zvolit více odpovědí. Celkem 27 respondentů (39%) odpovědělo, že se na základní škole využívá individuální přístup. 15 respondentů (22%), se přiklání k odpovědi pomalé tempo. Celkem 17 respondentů (24%) zvolilo odpověď hry. Pouze 4 respondenti (6%) uvedli metodu úpravy textu. Další možnosti, které měli respondenti k dispozici, nebyly ani jednou zvoleny.

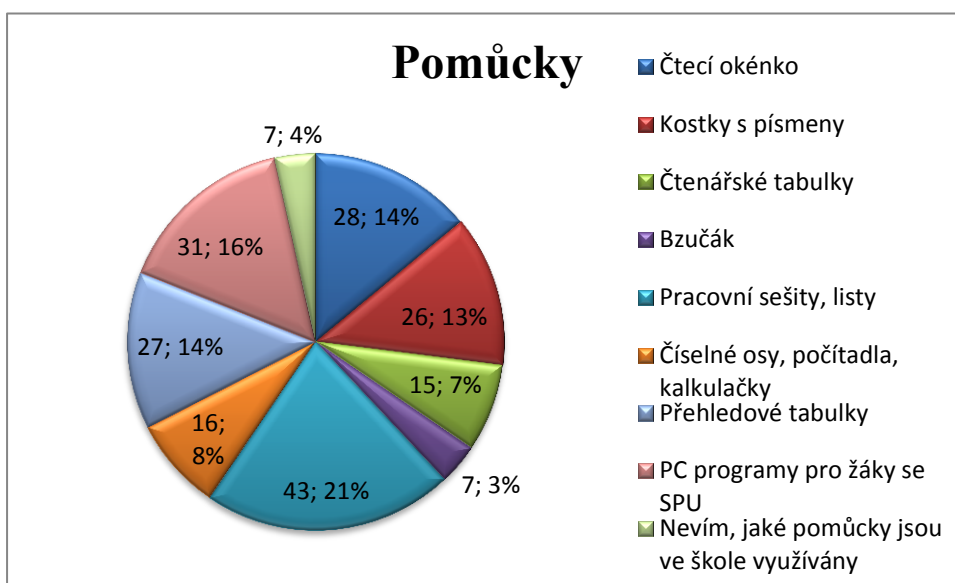
Pokud učitelé pracují s dětmi při vyučování speciálními metodami a formami, je to zcela jistě přínosem jak pro žáka, tak pro pedagoga. Jejich práce se tak stává, variabilnější, pestřejší a může být také přínosem ostatním spolužákům.

Nejvíce respondentů zvolilo odpověď individuální přístup. Individuální přístup je pro žáky se specifickou poruchou učení nezbytný, jelikož potřebují při vzdělávání jiné metody než žáci bez specifické poruchy učení. Další častou zvolenou metodou bylo pomalé tempo. Žák se specifickou poruchou učení, potřebuje více času na zpracování úkolů v oblasti, ve které se vyskytují obtíže. Je tedy důležité žákovi poskytnout dostatek

času na práci, popřípadě při vysvětlování látky zvolit pomalejší tempo. Třetí nejčastěji volenou odpovědí byly hry. Hra zastává v životě dítěte důležitou roli a výrazně přispívá k optimalizaci vývoje. Je tedy dobré také při vzdělávání hry zařazovat.

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, které z uvedených reedukačních, kompenzačních, didaktických či jiných pomůcek jsou v základních školách využívány při práci s žáky se specifickými poruchami učení.

Grafické schéma č. 13: Pomůcky



Využívání reedukačních, kompenzačních, didaktických či jiných pomůcek je při vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nezbytné. V této otázce mohli respondenti zvolit více možností. Pouze 7 respondentů (3%) odpovědělo, že nevědí, jaké pomůcky jsou ve škole využívány. Ostatní respondenti (62) odpověděli, že základní školy využívají následující pomůcky pro žáky se specifickými poruchami učení. Nejčastější odpovědí respondentů byly pracovní listy, sešity, takto odpovědělo 43 respondentů (21%). Následovaly: PC programy pro žáky se SPU, 31 respondentů (16%), čtecí okénko, 28 respondentů (14%), přehledové tabulky, 27 respondentů (14%), kostky s písmeny, 26 respondentů (13%), čtenářské tabulky, 15 respondentů (7%), číselné osy, počítadla, kalkulačky, 16 respondentů (8%) a také bzučák, 7 respondentů (3%).

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, zda nabízí základní školy některou z níže uvedených školních či mimoškolních aktivit.

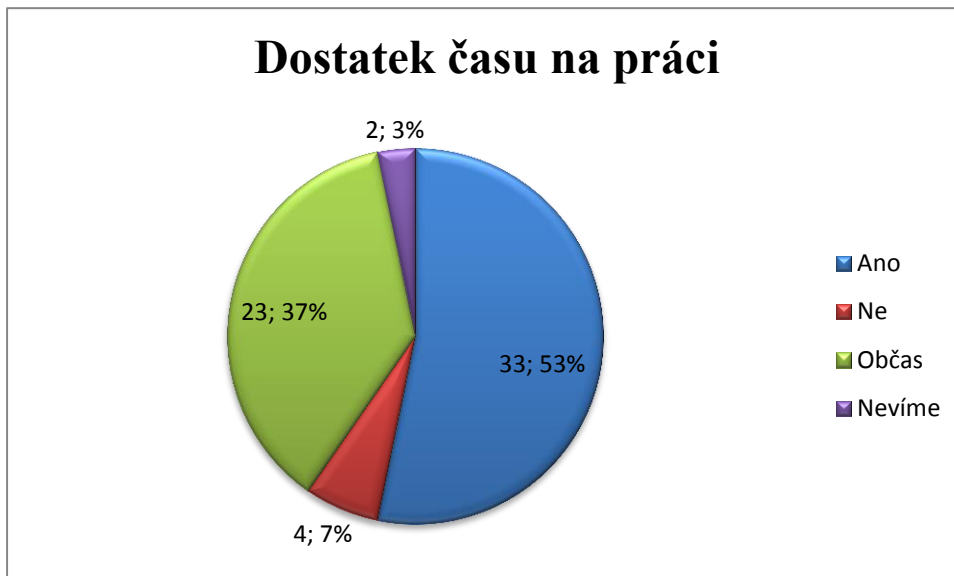
Grafické schéma č. 14: Aktivity nabízené pro žáky se specifickou poruchou učení



Zda škola nabízí některé ze zmíněných školních či mimoškolních aktivit, odpovídali respondenti následovně. Nejvíce respondentů se shodlo na odpovědi doučování. Takto odpovědělo 49 respondentů (79%) všech tázaných. Druhou nejčastější zvolenou odpovědí respondentů byla odpověď, že škola nabízí jiné aktivity. Tuto odpověď zvolilo 8 respondentů (13%). V této možnosti respondenti odpovídali následovně: kroužky v DDM, pedagogická intervence a také to, že škola nenabízí žádnou aktivitu pro žáky se specifickými poruchami učení. Jeden respondent dále uvedl, že škola nabízí asistentku pedagoga. Tato odpověď nespadá do žádných školních či mimoškolních aktivit, avšak je zmíněna v rámci vyhodnocení. Další možností, kterou respondenti dotazníkového šetření zvolili, byl dyslektický kroužek. Takto odpověděli pouze 3 respondenti (5%). Nejméně respondentů zvolilo odpověď dyslektický klub. S touto odpovědí se ztotožnili pouze 2 respondenti (3%)

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, zda dostává dítě více času v předmětu, kde se objevují specifické obtíže.

Grafické schéma č. 15: Dostatek času na práci

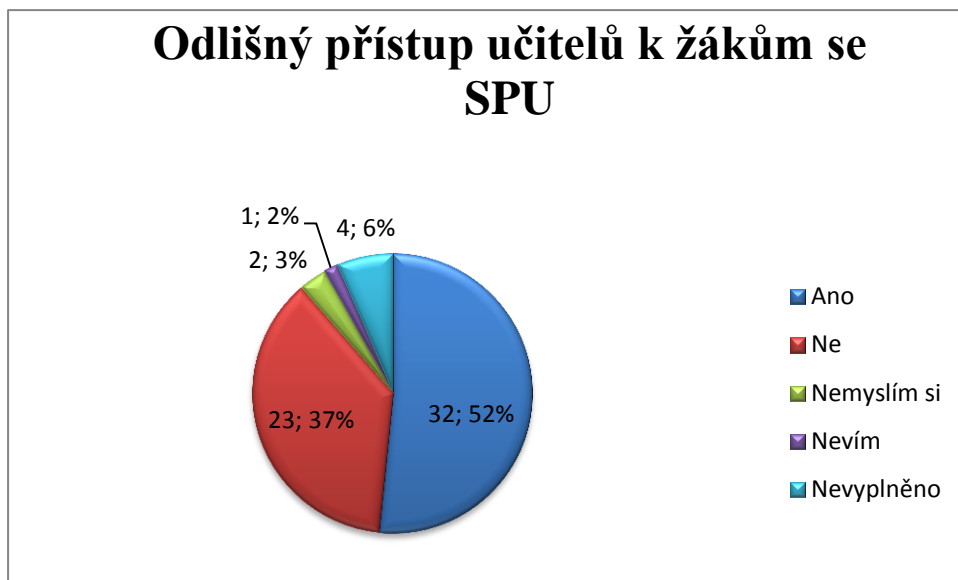


Zda dostává dítě více času na zpracování úkolu v oblasti, kde se projevují specifické obtíže, odpovídali respondenti následovně. Celkem 33 respondentů (53%) odpovědělo, že ano. 23 respondentů (37%) se domnívá, že pouze občas a 4 respondenti (7%) uvedli odpověď ne. Ani jednu z uvedených odpovědí nezvolili 2 respondenti (3%), kteří do poznámky uvedli, že nevědí, zda jejich dítě dostává více času na práci.

Z výsledků této otázky je zřejmé, že více než polovina respondentů si je vědoma toho, že jejich dítě dostává při vyučování více času na práci. Avšak vysoké procento se vyskytuje také v odpovědi „občas“.

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, zda se podle rodičů, liší přístup učitelů k žákům se specifickými poruchami učení

Grafické schéma č. 16: Odlišný přístup učitelů k žákům se specifickými poruchami učení



Tato otázka byla pro respondenty otevřená, tudíž každý respondent uvedl jiné informace. Celkem 32 respondentů (52%) uvedlo odpověď ano. Domnívají se tedy, že se přístup učitelů k žákům liší. Svoji odpověď zdůvodnili nejčastěji takto: „známkování, čas na práci, dětem dávají horší známky, nedostatek času na práci, zvýšená tolerance, bere se na ně ohled a snaží se jim co nejvíce pomoci, učitelé jsou ohleduplnější, učitelé jsou k dětem chápavější, snaží se jim více věnovat, laskavější přístup“. Že se přístup učitelů k žákům neliší, odpovědělo 23 respondentů (37%). 4 respondenti (6%) nezodpověděli tuto otázku. Celkem 2 respondenti (3%) si nemyslím, že se přístup liší a pouze 1 respondent (2%) uvedl, že neví, zda se přístup liší nebo neliší.

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, zda jsou rodiče dětí se specifickými poruchami učení spokojeni s péčí, kterou základní škola poskytuje v rámci reedukace specifických poruch učení

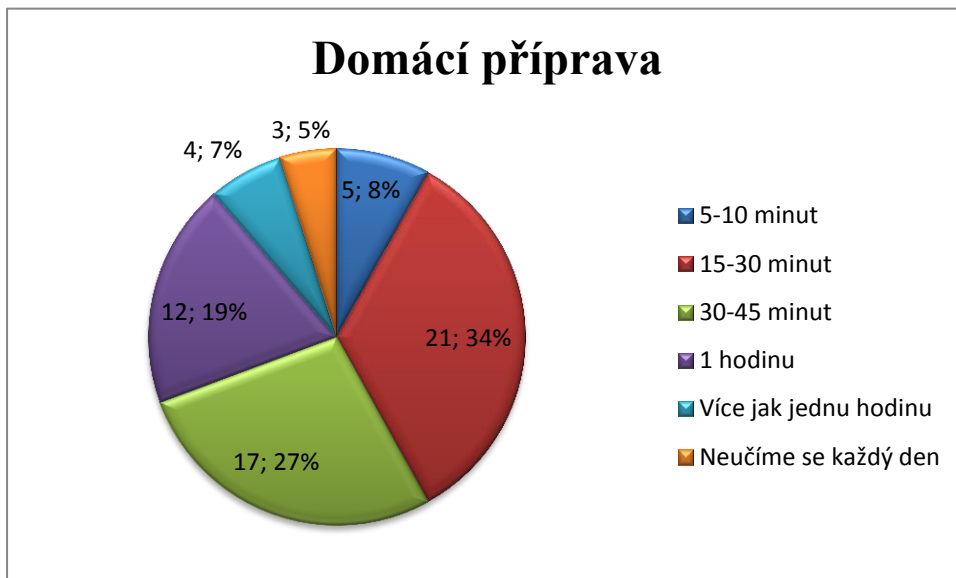
Grafické schéma č. 17: Spokojenost rodičů



Zda jsou rodiče spokojeni s péčí, kterou základní škola dítěti se SPU poskytuje, odpovídali respondenti takto. Celkem 51 respondentů (82%) odpovědělo, že ano, jsou spokojeni s péčí, kterou základní škola dítěti poskytuje. Tuto odpověď následně zdůvodnili nejčastěji takto: učitelé jsou vstřícní a ochotní, aktivní přístup učitelů, pedagogové se vždy snaží vyjít vstříc, hledání společné cesty, žáci se SPU dostávají více času na práci, dobrá spolupráce a komunikace apod. Nespokojenost s péčí, kterou základní škola dětem poskytuje, označilo celkem 11 respondentů (18%). Důvodem nespokojenosti byly nejčastěji: neshody s třídním učitelem, nespravedlivé hodnocení žáků, nevhodný přístup učitele, nedostatek času na práci apod.

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, kolik času tráví rodiče s dítětem u domácí přípravy.

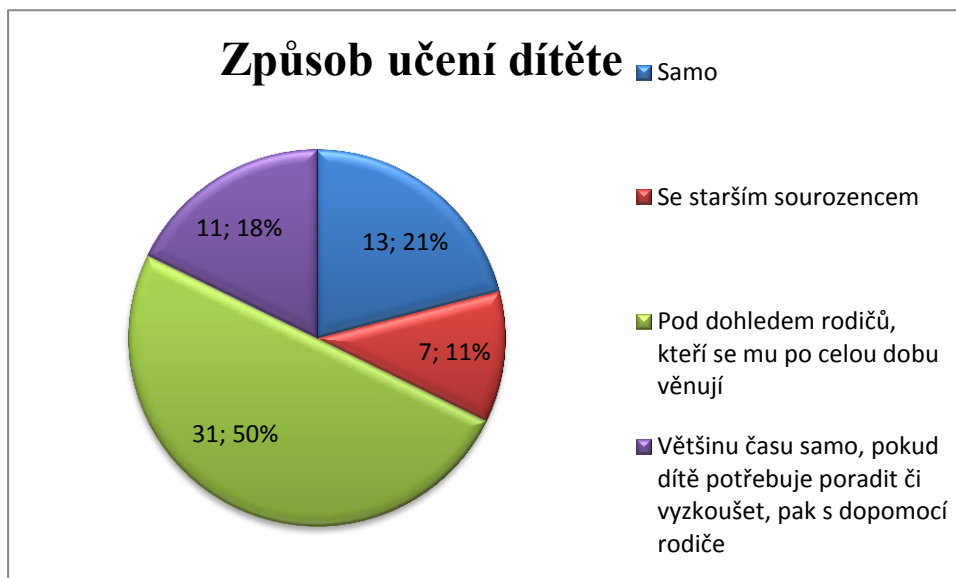
Grafické schéma č. 18: Domácí příprava



Na tuto otázku odpovídali respondenti velice různorodě. Celkem 21 respondentů (34%) uvedlo, že se s dítětem učí přibližně 15-30 minut denně. 17 respondentů (27%) se ztotožnila s odpovědí 30-45 minut denně. Celou hodinu tráví u domácí přípravy dětí 12 respondentů (19%). Pouze 5 respondentů (8%) uvedli, že domácí přípravě věnují pouze 5-10 minut denně. Další 4 respondenti (7%) vybrali odpověď více než jednu hodinu denně. Pouze 3 respondenti (5%) uvedli, že se s dítětem neučí každý den.

Výzkumným šetřením byl zjišťován způsob učení dítěte se specifickou poruchou učení

Grafické schéma č. 19: Způsob učení dítěte

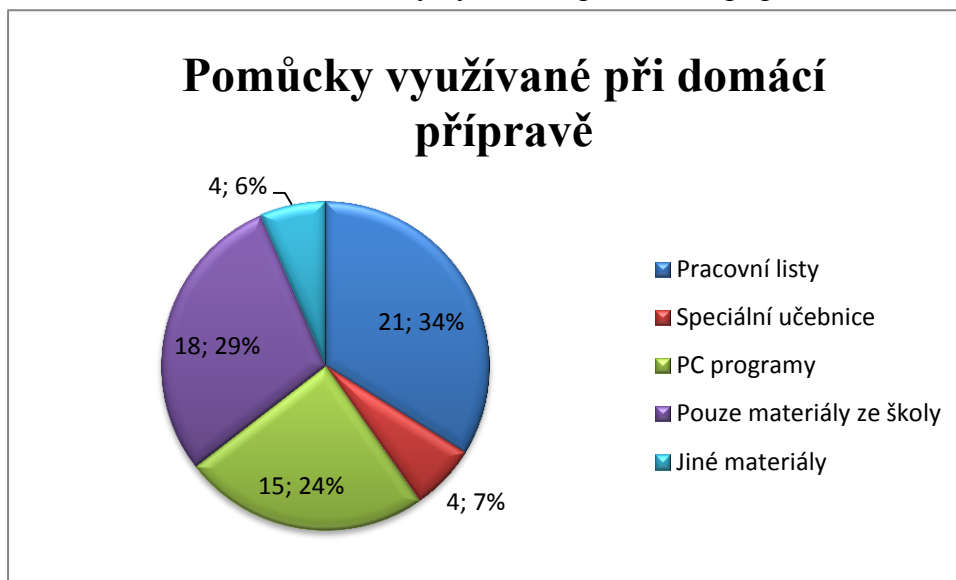


Na otázku, zda se dítě učí doma samo, či pod dohledem rodičů, odpovídali respondenti následovně. Více jak polovina respondentů, 31 (50%) uvedlo, že se jejich dítě učí převážně pod dohledem rodičů, kteří se mu po celou dobu věnují. 13 respondentů (21%) se ztotožnilo s odpovědí, že se jejich dítě učí samo. Pouze 11 respondentů (18%) uvedlo, že se jejich dítě učí samo, avšak pokud dítě potřebuje poradit či vyzkoušet, pak z dopomocí rodiče. Malé procento, 7 respondentů (11%) zvolilo odpověď, se starším sourozencem.

Zda se má dítě učit samo, či s rodiči, záleží převážně na věku dítě, a jeho schopnostech. S dítětem v první třídě by se rodiče učit měli. Čím je dítě starší, tím je více schopné se do školy připravit samo. Některé děti si chtějí psát úkoly již velmi brzy, je tedy dobré je nechat a v případě potřeby dopomoci. Avšak může se také stát, že dítě bude potřebovat pomoc s domácími úkoly, či přípravou také ve vyšším ročníku. Rodič může dítě uklidňovat, pomoci mu s rozhodnutím, ale také dokáže udržet pozornost dítěte u domácího úkolu. Každé dítě má individuální potřeby a proto nelze zhodnotit co je dobré a co ne. Je však dobré, aby si dítě s přibývajícím věkem plnilo své domácí úkoly samostatně a v případě potřeby např. vyzkoušení se obrátilo na rodiče.

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, které pomůcky jsou využívány k reedukaci specifických poruch učení při domácí přípravě.

Grafické schéma č. 20: Pomůcky využívané při domácí přípravě

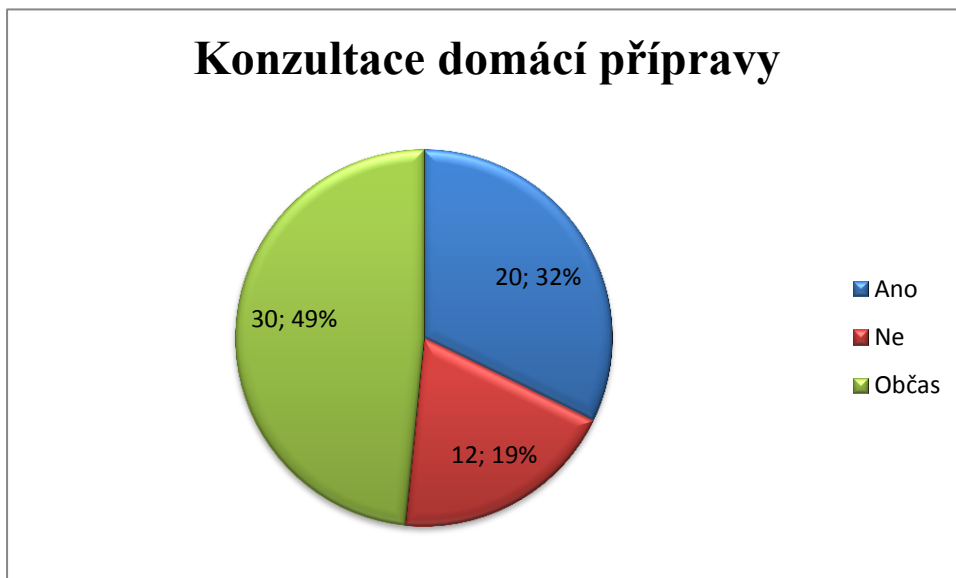


Zda používají respondenti při domácí přípravě se svým dítětem některé z uvedených pomůcek či materiálů, odpovídali následovně. Celkem 21 respondentů (34%) využívá při domácí přípravě, reedukaci pracovní listy. 18 respondentů (29%) odpovědělo, že využívají pouze materiály, které dítě dostává ve škole. 15 respondentů (24%) používá při domácí přípravě PC programy. Nejméně respondentů využívá speciální učebnice, takto odpověděli pouze 4 respondenti (7%). Poslední 4 respondenti (7%) zvolili odpověď jiné materiály, které uvedli: knížky pro děti, doučování BASIC, pomůcky vytvářené vlastnoručně – doplňovačky, hádanky a křížovky.

Při reedukaci specifických poruch učení je nezbytné využívat celou řadu speciálních pomůcek. Pro děti se specifickými poruchami učení je vhodné využívat multisenzoriální přístup, tedy působení na více smyslů. Při domácí reedukaci/ přípravě jsou jistě vhodné také počítačové programy, které jsou zaměřeny na specifickou oblast. Vhodné je také pro dítě vytvářet vlastnoručně vyrobené pomůcky, hádanky, křížovky či jiné hry, kdy se daná oblast procvičuje zábavnou formou a dítě si tak neuvědomuje, že se učí.

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, zda rodiče konzultují domácí přípravu svého dítěte s třídním učitelem.

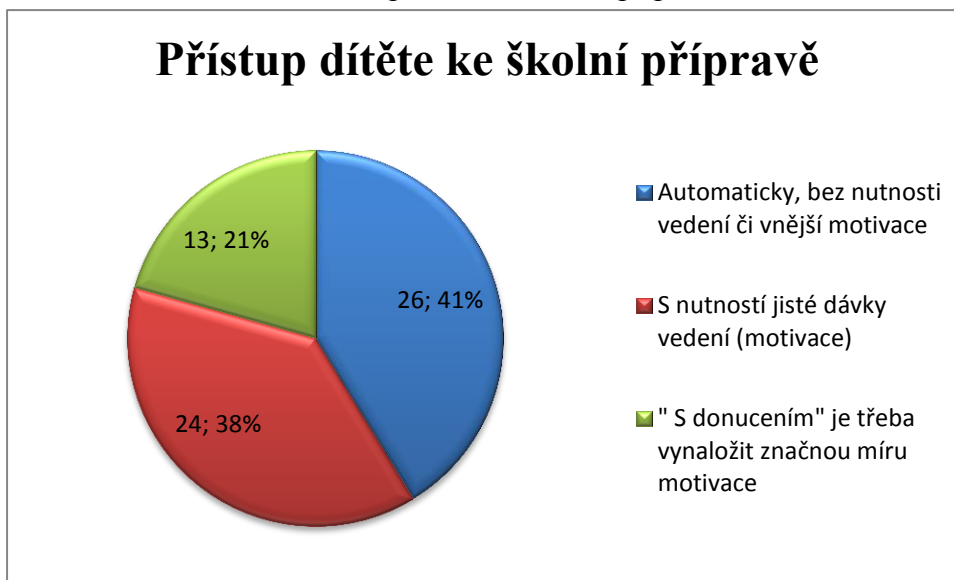
Grafické schéma č. 21: Konzultace domácí přípravy



Zda konzultují rodiče dětí se specifickými poruchami učení domácí přípravu svého dítěte s třídním učitelem, odpovídali respondenti následovně. Celkem 30 respondentů (49%) odpovědělo, že domácí přípravu s třídním učitelem konzultují pouze občas. Dále 20 respondentů (32%) zakroužkovalo odpověď, že ano, domácí přípravu s třídním učitelem konzultují. Odpověď ne, zvolilo 12 respondentů (19%), ti domácí přípravu svého dítěte s třídním učitelem nekonzultují.

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, jak přistupuje dítě se specifickou poruchou učení k domácí přípravě.

Grafické schéma č. 22: Přístup dítěte k domácí přípravě



Zda dítě přistupuje ke školní přípravě, automaticky nebo s donucením, odpovídali respondenti následovně. Celkem 26 respondentů (41%) se ztotožnilo s odpovědí, že jejich dítě přistupuje ke školní přípravě automaticky, bez nutnosti vedení nebo vnější motivace. Druhou nejčastější odpovědí, kterou respondenti v dotazníku volili, bylo, že je třeba dítě ke školní přípravě vést či upomínat. Takto odpovědělo celkem 24 respondentů (38%). Pouze 13 respondentů (21%) zvolili odpověď, kdy dítě přistupuje ke školní přípravě „s donucením“, kdy je třeba vynaložit značnou míru motivace.

Pokud respondenti označili odpověď „s donucením“, je třeba vynaložit značnou míru motivace, byla dále uvedena podotázka, která byla zaměřena na to, jaké motivační faktory ke školní přípravě rodiče využívají. Respondenti uvedli několik následujících odpovědí: počítač, tablet, mobil, sladkosti, volnočasové kroužky, hraní stolních her, kino, cukrárna, kamarádi či pochvala.

Pokud je třeba dítě ke školní přípravě nutit, je dobré dítě nějakým způsobem motivovat, však není dobré dítěti slibovat činnosti či věci, které víme, že nelze splnit. Pro dítě by měla být motivace například pochvala, či nějaká malá odměna.

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, zda je dítě za neúspěch ve škole potrestáno.

Grafické schéma č. 23: Tresty za neúspěch ve škole

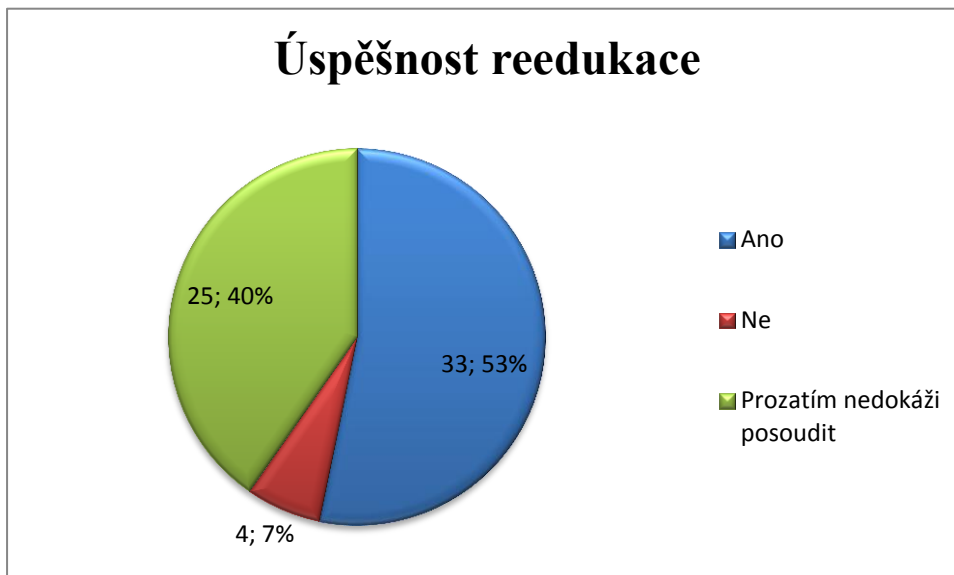


Zda je dítě za neúspěch ve škole potrestáno, odpovídali respondenti celkem jednoznačně. Celkem 55 respondentů (89%) se ztotožnilo s odpovědí, že dítě za neúspěch ve škole nijak netrestá. Odpověď ano, dítě je za neúspěch ve škole potrestáno, zvolilo celkem 7 respondentů (11%).

Pokud respondenti zvolili odpověď ano, dítě je za neúspěch ve škole potrestáno, odpovídali následovně na otázku, jakým způsobem dítě trestají. Zde je výčet nejčastějších odpovědí: zákaz počítače nebo mobilu, zákaz her na počítači, zákaz televize, zákaz jít ven s kamarády nebo také zákaz volnočasových kroužků.

Výzkumným šetřením bylo zjišťováno, zda rodiče dětí se specifickou poruchou učení, považují reedukaci u svého dítěte za úspěšnou.

Grafické schéma č. 24: Úspěšnost reedukace



Zda je reedukace u dítěte se specifickou poruchou učení úspěšná či neúspěšná, odpovědi respondenti následovně. Celkem 33 respondentů (54%) odpovědělo, že si myslí, že je reedukace u jejich dítěte úspěšná. 25 respondentů (40%) uvedlo, že prozatím nedokáží posoudit, zda je reedukace úspěšná či neúspěšná. Pouze 4 respondenti (6%) zvolili odpověď, že ne, reedukace není u jejich dítěte úspěšná.

Reedukace probíhá u každého dítěte individuálně. Nelze přesně stanovit, po jaké době je u dítěte znatelný posun. U některých dětí jsou pokroky znatelné již po velmi krátké době a specifické obtíže se vyskytují pouze minimálně. Avšak může se také stát, že reedukace je u dítěte neúspěšná a specifické obtíže se vyskytují stále v tom samém rozsahu jako na začátku. Je tedy dobré, ihned na začátku reedukace nedělat rodičům ani dítěti plané naděje na úplné odstranění.

8.7 Zhodnocení naplnění cílů bakalářské práce a diskuze

Jak již bylo několikrát v této práci zmíněno, pro výzkum byla vybrána metoda dotazníku. Z odpovědí respondentů, získaných prostřednictvím dotazníkového šetření dojde ke zhodnocení dílčích cílů, které byly stanoveny na počátku výzkumu. Zhodnocení naplnění cílů z dotazníkového šetření bude dále doplněno o výpovědi ředitelky jedné základní školy, která se zúčastnila výzkumného šetření.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakým způsobem je realizována spolupráce mezi školou a rodiči dětí se specifickými poruchami učení. Následně se výzkum také zabýval reedukací, prováděnou ve školním a rodinném prostředí.

Prvním dílčím cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda je více než 75% respondentů tvořící výzkumný vzorek spokojeno s péčí, kterou základní školy poskytují v rámci reedukace dětem se specifickými poruchami učení. Tento cíl zhodnocuje grafické schéma č. 17. Z dotazníkového šetření vyplývá, že 51 respondentů (81%) je spokojeno s péčí, kterou základní školy poskytují dětem se specifickými poruchami učení v rámci reedukace. Lze tedy potvrdit, že ANO, rodiče dětí se specifickými poruchami učení jsou spokojeni s péčí, kterou základní školy poskytují. Do tohoto dílčího cíle bakalářské práce spadá také to, zda rodiče dětí se specifickými poruchami učení dostatečně a také pravidelně spolupracují a komunikují s třídními učiteli. K tomuto problému se vztahuje grafické schéma č. 9, z kterého vyplývá, že pouze 30 respondentů (48%), spolupracuje s třídním učitelem pravidelně. Za pravidelnou spolupráci považují rodiče nejčastěji třídní schůzky. Dále 17 respondentů (28%) uvedlo, že s třídním učitelem spolupracují nepravidelně a to pouze v případě, kdy nastanou nějaké problémy. Pokud respondenti zvolili odpověď nepravidelně, následovala podotázka, která se tázala na to, co ovlivňuje nepravidelnou spolupráci. Nejčastěji odpovědí respondentů bylo zejména známkování a špatný přístup učitele. Posledních 15 respondentů (24%) uvedlo, že s třídním učitelem nespupracují vůbec. S tímto problémem také souvisí grafické schéma č. 21, které se týká konzultace domácí přípravy s třídním učitelem. Z tohoto schématu vyplynulo, že 30 respondentů (49%) konzultuje domácí přípravu s třídním učitelem pouze občas. Celkem 20 respondentů (32%) uvedlo, že domácí přípravu s třídním učitelem konzultují. Posledních 12 (19%) respondentů se ztotožnilo z odpovědí, že domácí

přípravu svého dítěte s třídním učitelem nekonzultují. Z těchto výsledků lze konstatovat, že spolupráce mezi rodiči dětí se specifickými poruchami učení a učiteli základních škol není dostatečná, jelikož ani polovina respondentů nespolupracuje s třídním učitelem svého dítěte pravidelně.

Dobrá spolupráce a komunikace mezi základní školou a rodiči dětí se specifickými poruchami učení je nedílnou součástí úspěšné reedukace. Toto tvrzení potvrzuje také výpověď paní ředitelky základní školy, která zní: *„Jednoznačně ano, ale s rodiči se nedaří navázat tak dobrá spolupráce, abychom byli schopni tuto spolupráci dlouhodobě udržet a tím přispět k ještě úspěšnější reedukaci těchto poruch.“*

Již od nástupu dítěte na základní školu by měl třídní učitel navázat kontakt s rodiči a snažit se jej neustále udržovat. Jak již bylo v této práci několikrát zmíněno, ne vždy si rodiče s učitelem rozumí a naopak. Je tedy dobré si stanovit hranice, které budou obě strany dodržovat, zejména kvůli dítěti.

Na otázku, jak často spolupracuje/komunikuje základní škola s rodiči dětí se specifickými poruchami učení a jestli tato komunikace/spolupráce probíhá pravidelně, odpověděla ředitelka vesnické školy následovně: *„Většinou komunikujeme s rodiči pouze v případě potřeby. Jedná se ale vždy o osobní schůzky, rodiče nepreferují řešení záležitostí pouze po telefonu nebo emailu, za což jsme velice rádi“* Výpověď ředitelky základní školy potvrzuje výpovědi respondentů z dotazníkového šetření, kteří uvedli, že se základní školou spolupracují velice často pouze v případě potřeby. Totožná je také výpověď, kdy respondenti označili jako nejčastější formu spolupráce/komunikace třídní schůzky. Tuto skutečnost potvrdila taktéž ředitelka základní školy v rozhovoru. *„Rodiče využívají ke komunikaci zejména třídní schůzky a osobní setkání. Jak jsem již říkala, přes telefon nebo email moc rodiče komunikovat nechtějí.“* Pokud na problematiku spolupráce a komunikace, která probíhá mezi základní školou a rodiči bude nahlíženo z druhé strany, ředitelka vesnické školy je se spoluprací a komunikací spokojena. *„Co se týče rodičů dětí se SPU na spolupráci si nemůžeme stěžovat. Rodiče se snaží s námi spolupracovat. Horší je to však u rodičů dětí s výchovnými problémy.“* Tato skutečnost, tedy kladné hodnocení spolupráce a komunikace ředitelkou základní školy může vyplývat z toho, že se jedná o vesnickou základní školu. Na vesnické základní školy mají k sobě všichni rodiče a pedagogové

mnohem blíže než na velké městské škole. Učitele na této vesnické škole se snaží s každým žákem se specifickými poruchami učení pracovat individuálně a v co největší možné míře se mu dostatečně věnovat. Jelikož se jedná o vesnickou školu, kterou navštěvují děti z blízkých okolních vesnic, dobrá spolupráce a komunikace s rodiči může být také dána tím, že převážná většina rodičů a pedagogů se alespoň trochu znají.

Druhým dílčím cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda využívají základní školy dostatek reedukačních pomůcek a podpůrných metod při reedukaci specifických poruch učení. K tomuto cíli se vztahují grafická schémata č. 12 a 13. U těchto otázek bylo možné zvolit více odpovědí. K reedukačním pomůckám, které jsou na základní škole využívány, se vztahuje grafické schéma č. 13. Z výsledků vyplývá, že ANO, základní školy využívají dostatečné množství reedukačních pomůcek. Mnozí respondenti výzkumného šetření označili více reedukačních pomůcek, nikoliv pouze jednu. Zda jsou v základních školách využívány dostatečně podpůrné metody při reedukaci specifických poruch učení, odpovídá grafické schéma č. 12. U této otázky měli respondenti možnost zvolit více odpovědí, avšak ve většině případů byla zvolena pouze jedna podpůrná metoda. Z výsledku grafu vyplývá, že nejvíce se v základních školách využívá individuální přístup, který je při reedukaci specifických poruch nezbytný. Dalšími zvolenými podpůrnými metodami bylo pomalé tempo, hry a úprava textu. Ostatní nabízené podpůrné metody nebyly ani v jednom dotazníku zmíněny. Zjištění tedy prokazuje, že základní školy nevyužívají dostatek podpůrných metod při reedukaci specifických poruch učení.

Na otázku, zda využívá základní školy k reedukaci specifických poruch učení nějaké reedukační pomůcky, odpověděla ředitelka základní školy následovně: *„Pomůcek využíváme celou řadu, například: čtecí okénka, speciální učebnice, čtenářské tabulky, bzučáky, ale také i počítačové programy, které jsou u žáků hodně oblíbené. Některé pomůcky máme také zapůjčené z Havlíčkova Brodu a Žďáru nad Sázavou. Jsme rádi, že máme k dispozici takové množství reedukačních pomůcek a také se je snažíme co nejvíce využívat“* Z výpovědi ředitelky základní školy vyplývá, že tato základní škola využívá dostatek reedukačních pomůcek, i když si sama nemůže některé pomůcky z finančních důvodů pořídit, využívají proto nabídek ostatních zařízení, kteří reedukační pomůcky zapůjčují. Tato výpověď potvrzuje výsledek dotazníkového šetření, který

potvrzuje, že základní školy využívají dostatek reedukačních pomůcek využívaných k reedukaci specifických poruch učení.

Třetím dílčím cílem bylo zjistit, zda je více než 75% respondentů tvořící výzkumný vzorek dostatečně informováno základní školou o reedukačních pomůckách, zhodnotí následující výčet. K tomuto problému se vztahují grafická schémata č. 10 a 11. Pouze 60% (37) respondentů uvedlo, že jsou o pomůckách základní školou informováni. K tomuto cíli se také vztahuje otázka dotazníkového šetření, kde získávají rodiče dětí se specifickými poruchami učení informace o vhodných pomůckách či metodách. Ani tato otázka nepotvrzuje, že základní školy dostatečně informují rodiče dětí se specifickými poruchami učení o reedukačních pomůckách, jelikož pouze 18% respondentů (11) uvedlo, že získávají informace o vhodných pomůckách v základní škole, kterou jejich dítě navštěvuje. Respondenti tvořící výzkumný vzorek nejsou tedy dostatečně informováni o pomůckách, které základní školy využívají k reedukaci specifických poruch učení.

Rodiče dětí se specifickými poruchami učení by měli být o pomůckách, které jsou využívány k reedukaci specifických poruch učení samozřejmě informováni, avšak záleží také na tom, zda rodiče tyto pomůcky zajímají nebo nechávají reedukaci plně v kompetenci základní školy.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že pouze 60% respondentů je dostatečně informováno základní školou o reedukačních pomůckách, které škola k reedukaci specifických poruch u dítěte využívá, nikoliv tedy 75% respondentů.

Výpověď ředitelky základní školy zněla takto: *„Rodiče mají ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny doporučení, které pomůcky by se měly k reedukaci specifické poruchy učení používat. Většina rodičů je o pomůckách informována už v poradně, ale ne všichni rodiče to zajímá. Pokud se rodiče o pomůcky zajímají, rádi jim vše vysvětlíme.“* Na tuto skutečnost, navazuje taktéž otázka, uvedená v dotazníkovém šetření, která se zabývala, kde rodiče získávají informace týkající se reedukačních pomůcek. Výpověď paní ředitelky potvrzuje výsledky dotazníkového šetření, kde velice malé procento respondentů uvedlo, že informace o reedukačních pomůckách získávají na základní škole. Prvotní informace o reedukačních pomůckách,

získávají rodiče v pedagogicko – psychologické poradně. S informovaností také souvisí fakt, jestli se rodiče dětí se specifickými poruchami učení vůbec zajímají o pomůcky, které základní škola využívá k úspěšné reedukaci. Výpověď paní ředitelky na tuto otázku odpovídá: „*Většina rodičů se o pomůcky, které využíváme, nezajímá. Stane se občas výjimka, že se rodiče zajímají, ale není to časté. Pro většinu rodičů reedukace končí ve škole a myslí si, že doma s dětmi už pracovat nemusí*“ Ano, rodiče nejsou základní školou v prvotní fázi informovány, avšak rodiče dětí nemají ve většině případů zájem se o reedukačních pomůckách dozvědět více informací. Z pohledu paní ředitelky se jedná spíše o výjimky, když se rodiče o pomůckách v základní škole informují.

Čtvrtým dílčím cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak rodiče dětí přistupují k domácí přípravě, která je taktéž k reedukaci specifických poruch učení nezbytná. K samotnému přístupu rodičů spadá grafické schéma č. 18, 19, 20, 23. Na otázku, kolik času stráví rodiče denně s dítětem u domácí přípravy, odpovídali respondenti nejčastěji takto: 21 respondentů (34%) uvedlo, že se s dítětem učí každý den 15-30 minut, 17 respondentů se ztotožnilo s odpovědí 30-45 minut denně. Celou hodinu tráví u domácí přípravy se svým dítětem 12 respondentů (19%). Pouze 5 respondentů (8%) se učí s dítětem každý den 5-10 minut. 4 respondenti (7%) uvedli, že se s dítětem učí více než jednu hodinu denně. Poslední 3 respondenti (5%) uvedli, že se s dítětem neučí každý den.

S přístupem rodičů k domácí přípravě souvisí také to, zda děti při domácí přípravě pracují samostatně nebo pod dohledem rodičů či sourozence. Na tuto otázku odpovídá grafické schéma č. 19, které hodnotí, zda se rodiče dítěti při domácí přípravě dostatečně věnují. Polovina respondentů, tedy 31 (50%) se ztotožnila z odpovědí, že se jejich dítě učí převážně pod dohledem rodičů, kteří se mu po celou dobu věnují. Dále 13 respondentů (21%) uvedlo, že se jejich dítě učí samo. Pouze 11 respondentů (18%) zvedlo, že se jejich dítě učí samo, avšak pokud dítě potřebuje poradit či vyzkoušet, pak z dopomocí rodiče. Posledních 7 respondentů (11%) uvedlo, že se jejich dítě učí se starším sourozencem.

Styl učení se odráží do jisté míry na věku dítěte. V nižších ročnících by se rodiče měli se svými dětmi učit, záleží pak na každém dítěte, kdy se osamostatní a své úkoly

si začne plnit samostatně. Avšak jistá kontrola a informovanost rodičů o domácích úkolech by měla být samozřejmá i ve vyšších ročnících.

K domácí přípravě se pojí také pomůcky, které rodiče s dětmi během plnění povinností využívají. Na tuto problematiku odkazuje grafické schéma č. 20, které vyhodnocuje výsledky týkající se pomůcek využívaných při domácí přípravě dětí se specifickými poruchami učení. Výsledky grafického schématu jsou následovné: 21 respondentů (34%) využívá při domácí přípravě pracovní listy, 18 respondentů (29%) využívá pouze materiály, které dítě dostává na základní škole, 15 respondentů (24%) využívá při domácí přípravě také PC programy, nejméně respondentů využívá speciální učebnice určené pro žáky se specifickými poruchami učení. S touto odpovědí se ztotožnili celkem 4 respondenti (7%). Poslední 4 respondenti (7%) zvolili odpověď jiné materiály, které uvedli: knížky pro děti, doučování BASIC, pomůcky vytvářené vlastnoručně – doplňovačky, hádanky a křížovky.

S domácí přípravou (reedukací) souvisí také způsob trestání, když je dítě ve škole neúspěšné. Na tuto problematiku se vztahuje grafické schéma č. 23. Na otázku, zda je dítě za neúspěch ve škole nějakým způsobem potrestáno, odpovídali respondenti následovně. Celkem 55 respondentů (89%) se ztotožnilo s odpovědí, že dítě za neúspěch ve škole potrestáno není. Pouze 7 respondentů (11%) uvedlo, že dítě je za neúspěch ve škole potrestáno. Zde je výčet nejčastějších trestů za neúspěch ve škole: zákaz počítače nebo mobilu, zákaz her na počítači, zákaz televize, zákaz jít ven s kamarády nebo také zákaz volnočasových aktivit.

Pokud bychom měli komplexně zhodnotit tento dílčí cíl bakalářské práce, který měl za úkol zjistit, jak rodiče dětí se specifickými poruchami učení, přistupují k domácí přípravě, zhodnotíme to následovně. Více než 70% rodičů se věnuje domácí přípravě dítěte každý den. Avšak pouze 50% respondentů uvedlo, že se dítě učí / věnuje domácí přípravě pod dohledem rodičů. V poměru také velké procento, 21% respondentů se ztotožnilo s odpovědí, že se dítě učí samo. Pokud se jedná o domácí přípravu, popřípadě o reedukaci specifických poruch učení, lze se domnívat, že tento postup není správný. Dítě při reedukaci specifických poruch učení potřebuje mít po boku člověka, který se mu bude věnovat a pomáhat mu v případě, kdy si dítě neví rady. Nedílnou součástí domácí přípravy / reedukace specifických poruch učení, jsou také pomůcky,

kteře se využívají. Na tuto otázku odpovídali respondenti velice různorodě. Avšak při práci s žáky se specifickými poruchami učení je třeba využívat pomůcky/metody, které jsou určeny žákům se specifickými poruchami učení. Tímto předejdeme u dítěte pocitu neúspěchu, ale také zklamání. Co se týče způsobu trestání za neúspěch dítěte ve škole v ohledu na specifické poruchy učení, nemyslím si, že by děti měli být doma trestány. Ne vždy musí být problém na straně dítěte. S neúspěchem dítěte mohou být spojeny taky jiné faktory. Výsledky dotazníkového šetření dopadly v tomto ohledu taktéž, více než 80% respondentů se ztotožnili s odpovědí, že jejich dítě není za neúspěch ve škole trestáno.

Otázka domácí přípravy byla také součástí rozhovoru s paní ředitelkou základní školy. Zda konzultují rodiče domácí přípravu s třídním učitelem, odpověděla paní ředitelka následovně: *„S tímto problémem už dlouho bojujeme. Rodiče domácí přípravu s třídními učiteli vůbec nekonzultují a v tom spočívá velký problém. Pro rodiče školou končí také všechny povinnosti a s dětmi pak v rychlosti doma napíše úkoly, ale dál s dětmi pracují pouze výjimečně.“* Co se týče samotné konzultace, lze tuto výpověď zařadit taktéž k prvnímu z dílčích cílů. Tato výpověď potvrzuje stanovisko, že rodiče nedostatečně spolupracují s třídním učitelem v problematice domácí přípravy. Avšak podstatná je také část výpovědi, kde paní ředitelka uvedla, že pro mnoho rodičů končí školou všechny povinnosti, tedy reedukaci specifických poruch učení se dále doma nevěnují. Z dotazníkového šetření taktéž vyplynulo, že pouze 50% respondentů tvořící výzkumný vzorek se dítěti po celou dobu domácí přípravy věnuje.

Pátým dílčím cílem bakalářské práce, bylo zjistit, zda více než 75% respondentů tvořící výzkumný vzorek považuje reedukaci specifických poruch učení u svého dítěte za úspěšnou. Na tento cíl odpovídá grafické schéma č. 24. Z výsledků vyplývá, že reedukaci považuje u svého dítěte za úspěšnou pouze 33 respondentů, tedy 54%. Lze tedy konstatovat, že pouze 54% respondentů nikoliv 76% považuje reedukaci u svého dítěte za úspěšnou.

Zda je podle ředitelky základní školy reedukace u dětí úspěšná, ukazuje její výpověď: *„Pokud se jedná o žáky na prvním stupni, výsledky se opravdu dostavují, za což jsme opravdu rádi. Velkou zásluhu na tom má také paní učitelka, která vykonává zároveň funkci speciálního pedagoga. Žáky si bere individuálně a to je hodně velký přínos.“*

Rozhodně bychom potřebovali speciálního pedagoga na plný úvazek, který by se žákům věnoval, ale z hlediska financí to není možné. Reeducace jak už jsem říkala je úspěšnější u dětí na prvním stupni, kde jsou děti více snaživé a jeví zájem. Na druhém stupni zájem upadá a odpovídají tomu také výsledky.“ Z výpovědi vyplývá, že podle ředitelky vesnické základní školy je u žáků na prvním stupni reeducace úspěšná. Velkou roli v reeducaci specifických poruch hrají jistě speciální pedagogové, které si však všechny školy, zejména ty vesnické, nemohou z finančních důvodů dovolit.

Míru úspěchu reeducace nelze stanovit. Každé dítě je individuální bytost a u každého probíhá reeducace individuálním způsobem. Metody, postupy a pomůcky, které jsou účelné u jednoho žáka, nemusí přinést význam u někoho jiného. Je tedy třeba pohlížet na každého žáka jako na individuální osobnost, u které probíhá reeducace určitým způsobem.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala spoluprací pedagogů základních škol a rodičů, která probíhá v rámci reedukace specifických poruch učení. Práce se skládala z teoretické a empirické části. Hlavní cíl bakalářské práce byl naplňován prostřednictvím dílčích dílů.

Teoretická část byla rozdělena do sedmi kapitol, které se zaměřovaly na obecné informace týkající se specifických poruch učení, jejich etiologii, ale také na diagnostiku, reedukaci a v neposlední řadě také na spolupráci rodičů a učitelů. Zmíněno bylo také vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení a jeho legislativní rámec. Empirická část bakalářské práce byla zaměřena na dotazníkové šetření, které bylo realizováno na základních školách, které byly ochotny spolupracovat. Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, zda jsou rodiče dětí se specifickými poruchami učení spokojeni s péčí, komunikací a spoluprací, která probíhá v rámci reedukace specifických poruch učení mezi rodiči a základní školou. Výzkum se dále zabýval reedukací prováděnou ve školním a rodinném prostředí. Dotazník byl určen rodičům dětí se specifickými poruchami učení na prvním stupni základních škol. V závěru práce byly zhodnoceny a popsány dílčí cíle bakalářské práce.

Hlavní cíl bakalářské práce a jeho dílčí cíle byly naplněny. Z výsledků vyplynulo, že většina respondentů tvořící výzkumný vzorek je spokojeno s péčí, kterou základní školy poskytují žákům se specifickými poruchami učení. Ovšem velice malé procento respondentů pravidelně spolupracuje s třídními učiteli v rámci reedukace specifických poruch učení. Informovanost ohledně reedukačních pomůcek, které jsou na základních školách využívány, je mezi rodiči velice nízká. To dokázalo i dotazníkové šetření. Lze se domnívat, že zjištěná data mohou být impulzem pro praxi. Základní školy by měli rodiče informovat o pomůckách, postupech a metodách, které v rámci reedukace využívají. Alarmující je také procento rodičů, kteří spolupracují s třídním učitelem ohledně domácí přípravy dítěte. Domácí příprava dítěte je nezbytná k úspěšné reedukaci specifických poruch učení. Je třeba, aby rodiče dětí a pedagogové spolupracovali, jak při školní tak domácí reedukaci zejména za účelem úspěšné reedukace.

Po zpracování této bakalářské práce se lze domnívat, že tato práce by mohla být prospěšná zejména základním školám, pro které by výsledky dotazníkového šetření mohly být impulsem pro zlepšení komunikace a spolupráce s rodiči dětí se specifickými poruchami učení. Z dotazníkového šetření lze vyčíst také další nedostatky, na kterých by základní školy mohly zapracovat. Zejména informovanost rodičů směrem k reedukačním pomůckám, které se využívají v rámci reedukace specifických poruch učení, ale také zlepšení komunikace a spolupráce k domácí přípravě dětí se specifickými poruchami učení.

Tato práce by také mohla být prospěšná pro rodiče dětí se specifickými poruchami učení. Nejprve v této práci naleznou základní informace týkající se specifických poruch učení, diagnostiky, reedukace, vzdělávání, ale také spolupráce, která je neodmyslitelná při reedukaci specifických poruch učení. Z empirické části, tedy z dotazníkového šetření se mohou rodiče informovat, jak jsou ostatní rodiče spokojeni s komunikací, spoluprací a péčí, kterou základní školy poskytují. Rodiče mohou také nahlédnout na pohled ředitelky základní školy, kde zjistí, jaký názor na komunikaci, spolupráci a reedukaci má ředitelka jedné základní školy.

Základní škola i rodiče dětí by měli žákovi poskytnout takové prostředí, ve kterém by se mohl plnohodnotně rozvíjet, budovat své sebevědomí a důvěru. Spolupráce mezi rodiči dětí se specifickými poruchami učení a základní školou je nezbytná k úspěšné reedukaci. Vždy by oba tyto subjekty měli mít na paměti, že nejdůležitější je dítě. Pokud se rodič s pedagogem neshodne, je třeba hledat další řešení, nikoliv přenášet neshody také na dítě.

SEZNAM GRAFICKÝCH SCHÉMAT

Grafické schéma č. 1	Pohlaví dítěte
Grafické schéma č. 2	Sourozenec dítěte se specifickou poruchou učení
Grafické schéma č. 3	Typ základní školy
Grafické schéma č. 4	Ročník základní školy
Grafické schéma č. 5	Věk diagnostikování specifické poruchy učení
Grafické schéma č. 6	Diagnostikovaná specifická porucha učení
Grafické schéma č. 7	Poradenské pracoviště
Grafické schéma č. 8	Návštěva poradenského pracoviště
Grafické schéma č. 9	Spolupráce s třídním učitelem
Grafické schéma č. 10	Informace o vhodných pomůckách
Grafické schéma č. 11	Informovanost o využívání reedukačních pomůcek
Grafické schéma č. 12	Podpůrné metody
Grafické schéma č. 13	Pomůcky
Grafické schéma č. 14	Aktivity nabízené pro žáky se SPU
Grafické schéma č. 15	Dostatek času na práci
Grafické schéma č. 16	Odlisný přístup učitelů k žákům se SPU
Grafické schéma č. 17	Spokojenost rodičů
Grafické schéma č. 18	Domácí příprava
Grafické schéma č. 19	Způsob učení dítěte
Grafické schéma č. 20	Pomůcky využívané při domácí přípravě
Grafické schéma č. 21	Konzultace domácí přípravy

Grafické schéma č. 22

Přístup dítěte k domácí přípravě

Grafické schéma č. 23

Tresty za neúspěch ve škole

Grafické schéma č. 24

Úspěšnost reedukace

SEZNAM LITERATURY

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613-3.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3822-5.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. 1. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-232-1.
4. BLAŽKOVÁ, Růžena. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5047-1.
5. BROŽOVÁ, Dana. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5329-8.
6. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.
7. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
8. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0645-3.
9. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie*. 2., upr. vyd. Praha: D H, 2008. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903869-7-6.

10. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Dysortografie*. 2. vydání. Praha: D H, 2012. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-87295-10-6.
11. KIRBY, Amanda. *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky : diagnostika, pomoc, podpora, cesta k nezávislosti*. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8424-9
12. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Predškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
13. KREJČOVÁ, Věra, ed. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-704-1391-3.
14. KREJČOVÁ a BODNÁROVÁ. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika, 2014. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-802-6606-000.
15. KŘOVÁČKOVÁ, Blanka. *Diagnostika - učitel - žák*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-498-4.
16. MARTIN, Michael a Cynthie WALTMAN-GREENWOOD, ed. *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8125-8.
17. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-857-8727-X.
18. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.

19. MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.
20. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2016. ISBN 978-80-7311-166-3.
21. NEUBAUER, Karel, Sarmĭte TŪBELE a Lenka NEUBAUEROVÁ. *Kontexty vývojových poruch řečové komunikace a specifických poruch učení*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-643-8.
22. PAVEL ŘÍČAN .. A KOLEKTIV. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 978-802-4710-495.
23. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3165-6.
24. POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8228-9.
25. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
26. PORTEŠOVÁ, Šárka. *Skryté nadání: psychologická specifika rozumově nadaných žáků s dyslexií*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5014-3.
27. SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000. Pro rodiče. ISBN 80-716-9773-7.

28. SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
29. ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCHJ]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.
30. VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-525-6.
31. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8038-3.
32. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dysortografie, dysgrafie, dyslexie*. 3. vyd. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8242-4.
33. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8800-7.
34. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-802-6208-754.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

1. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR: školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. *Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR* [online]. Praha: IPP ČR, 2012 [cit. 2018-01-05]. Dostupné z: <http://www.ippp.cz/>
2. Katalog podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2018-01-22]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/uvod-8/>
3. Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství ČR, 2013 [cit. 2018-01-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-vzdelavani-zaku-se-specifickymi-poruchami-uceni-nebo-chovani>
4. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství ČR, 2013 [cit. 2018-01-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>
5. Vyhláška 197/2016.: o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. *Zákony pro lidi* [online]. Zlín: AION CS, 2010 [cit. 2018-01-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197/>
6. Zákony pro lidi. *Zákony pro lidi.cz* [online]. Zlín: AION CS, 2010 [cit. 2018-01-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>
7. Plán pedagogické podpory. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011 [cit. 2018-02-21]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/plpp-digi>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Dotazník pro rodiče dětí se specifickými poruchami učení

Příloha B: Rozhovor s ředitelkou základní školy

Příloha A: Dotazník pro rodiče dětí se specifickými poruchami učení

Vážení rodiče,

jmenuji se Aneta Němcová, jsem studentkou Univerzity Hradec Králové, Pedagogické fakulty, oboru Výchovná práce ve speciálních zařízeních. Aktuálně pracuji na své bakalářské práci, ve které jsem se zaměřila na problematiku specifických poruch učení na základní škole. Výsledky mé bakalářské práce mají shrnout aktuální stav v oblasti péče o žáky se specifickými poruchami učení a mj. také zjistit, jak probíhá spolupráce pedagogů základních škol a rodičů při reedukaci těchto poruch.

Vás, jakožto zákonné zástupce žáků se specifickými poruchami učení, bych chtěla poprosit o spolupráci a o poskytnutí informací, které se týkají péče o Vaše dítě se specifickou poruchou učení, a to vyplněním níže přiloženého dotazníku.

Pokud máte více dětí s diagnostikovanou specifickou poruchou učení, prosím, vyplňte samostatný dotazník pro/za každé dítě.

Dotazník je anonymní, výsledky budou použity pro účely mé bakalářské práce

Předem děkuji za Váš zájem a čas, který věnujete mému dotazníku.

Uved'te pohlaví Vašeho dítěte

a) Chlapec

b) Dívka

Má Vaše dítě sourozence?

a) Ano

b) Ne

- ❖ Pokud ano, uveďte, prosím, pohlaví sourozence/sourozenců + přidejte informaci, zda byla u sourozence/ů diagnostikována specifická porucha učení:

Máte dostatek informací o tom, jaké pomůcky a postupy škola k reedukaci SPU u Vašeho dítěte využívá?

- a) Ano, jsme o pomůčkách a postupech informováni
- b) Nevím, jaké pomůcky škola neuvádí, nebyl/a jsem v daném ohledu informován/a
- c) Nezajímám se o pomůcky a postupy, reedukaci ponechávám v kompetenci školy

Jsou v ZŠ/ve třídě, kterou Vaše dítě se SPU navštěvuje, využívány některé z níže uvedených podpůrných metod pro žáky se specifickou poruchou učení?

❖ Označit můžete 1 či více Vámi zvolených odpovědí

- a) Individuální přístup
- b) Pomalé tempo
- c) Hry
- d) Úprava textu
- e) Dublované čtení
- f) Globální čtení
- g) Metoda Fernaldové
- h) Nevím, jaké metody jsou ve škole využívány

Které z uvedených reedukačních, kompenzačních, didaktických či jiných pomůcek jsou využívány na základní škole, kterou Vaše dítě navštěvuje při práci s žáky se SPU?

❖ Označit můžete 1 či více Vámi zvolených odpovědí

- a) Čtecí okénko
 - b) Kostky s písmeny
 - c) Čtenářské tabulky
 - d) Bzučák
 - e) Pracovní sešity, listy
 - f) Číselné osy, počítadla, kalkulačky
 - g) Přehledové tabulky (např. s vyjmenovanými slovy, násobky...)
 - h) PC programy pro žáky se SPU
 - i) Nevím, jaké pomůcky jsou ve škole využívány
 - j) Pokud jsou využívány další, jiné pomůcky, prosím, uveďte jaké:
-

Informace o vhodných pomůckách a metodách pro děti se specifickými poruchami učení získáváte:

- a) Ve škole
- b) V poradenském zařízení (PPP či SPC)
- c) Z internetu
- d) Odborný seminář/školení
- e) Z knih či z časopisu
- f) O pomůckách určených pro žáky se SPU se nezajímám
- g) Z jiných zdrojů, uveďte, prosím, z jakých:

Dostává Vaše dítě na zpracování úkolů v předmětu, ve kterém se projevují specifické obtíže, více času?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Občas

Nabízí základní škola pro děti se SPU některou z níže uvedených školních a mimoškolních aktivit?

- a) Dyslektický kroužek
- b) Doučování
- c) Dyslektický klub
- d) Škola nabízí pro žáky se SPU jiné aktivity, uveďte, prosím, jaké:

Domníváte se, že se liší přístup učitelů k žákům se specifickými poruchami učení? (Pokud ano, uveďte jak)

Jste spokojeni s péčí, kterou základní škola Vašemu dítěti se SPU poskytuje? Svou odpověď, prosím, odůvodněte:

Kolik času strávíte denně s dítětem u domácí přípravy?

- a) 5-10 minut
- b) 15-30 minut
- c) 30-45 minut
- d) 1 hodinu
- e) Více než 1 hodinu
- f) Neučíme se každý den

Dítě se učí:

- a) Samo
- b) Se starším sourozencem
- c) Pod dohledem rodičů, kteří se mu po celou dobu věnují
- d) Většinu času samo, pokud dítě potřebuje poradit či vyzkoušet, pak s dopomocí rodiče

Při domácí přípravě využíváme s dítětem se SPU i další pomůcky:

- a) Pracovní listy
 - b) Speciální učebnice
 - c) PC programy
 - d) Pouze materiály ze školy
 - e) Jiné materiály (uved'te jaké)
-

Konzultujete domácí přípravu svého dítěte s třídním učitelem?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Občas

Můj syn/dcera, přistupuje ke školní přípravě:

- a) Automaticky, bez nutnosti vedení či vnější motivace
- b) S nutností jisté dávky vedení (upomínání)
- c) „s donucením“ je třeba vynaložit značnou míru motivace

❖ Uved'te, jaké motivační faktory využíváte

Je Vaše dítě nějakým způsobem potrestáno za neúspěch ve škole?

- a) Ano
- b) Ne

❖ Pokud ano, jakým způsobem své dítě trestáte?

Myslíte si, že je reedukace u Vašeho dítěte úspěšná?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Prozatím nedokáži posoudit

Příloha B: Rozhovor s ředitelkou základní školy

Paní ředitelko, co za obor jste vystudovala a kolik let se pohybujete v oblasti školství?

„Vystudovala jsem na vysoké škole učitelství pro 1. stupeň základní školy. A pokud se nemýlím, má učitelská praxe trvá již 38 let“

Která specifická porucha učení je u dětí na prvním stupni nejčastěji diagnostikována? Jedná se častěji pouze o jednu poruchu nebo souběh více specifických poruch učení?

„Nejčastěji je u žáků diagnostikována dyslexie společně s dysortografií. Dysgrafie a další specifické poruchy učení se na naší základní škole tolik nevyskytují.“

Po jak dlouhé době doporučujete rodičům návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, popřípadě speciálně pedagogického centra? Na jaký podnět navštěvují rodiče poradny nejčastěji?

„Aktivnější rodiče rozpoznají příznaky u dětí ještě dříve, než dostanou podnět od základní školy, ale tohle se stává velice málo. V tomto případě se jedná spíše o výjimky. Ve většině případů se jedná o doporučení základní školy, které nastává většinou ve 2. třídě. V první třídě necháváme dětem čas na rozkoukání a až po té se snažíme poruchu řešit.“

Jak často komunikujete/spolupracujete s rodiči dětí se specifickými poruchami učení? Probíhá tato komunikace/spolupráce pravidelně?

„Většinou komunikujeme s rodiči pouze v případě potřeby. Jedná se ale vždy o osobní schůzky, rodiče nepreferují řešení záležitostí pouze po telefonu nebo emailu, za což jsme velice rádi“

Jaké formy komunikace s třídním učitelem nejčastěji rodiče preferují?

„Rodiče využívají ke komunikaci zejména třídní schůzky a osobní setkání. Jak jsem již řekla, přes telefon nebo email moc rodiče komunikovat nechtějí.“

Jste spokojena s komunikací a spoluprací, která probíhá mezi základní školou a rodiči dětí se specifickými poruchami učení?

„ Co se týče rodičů dětí se SPU na spolupráci si nemůžeme stěžovat. Rodiče se snaží s námi spolupracovat. Horší je to však u rodičů dětí s výchovnými problém.“

Využívá základní škola k reedukaci specifických poruch učení nějaké reedukační pomůcky?

„Pomůcek využíváme celou řadu, například: čtecí okénka, speciální učebnice, čtenářské tabulky, bzučáky, ale také i počítačové programy, které jsou u žáků hodně oblíbené. Některé pomůcky máme také zapůjčené z Havlíčkova Brodu a Žďáru nad Sázavou. Jsme rádi, že máme k dispozici takové množství reedukačních pomůcek a také se je snažíme co nejvíce využívat“

Zajímají se rodiče dětí se specifickými poruchami učení o pomůcky, které jsou ve škole využívány k reedukaci SPU?

„Většina rodičů se o pomůcky, které využíváme, nezajímá. Stane se občas výjimka, že se rodiče zajímají, ale není to časté. Pro většinu rodičů reedukace končí ve škole a myslí si, že doma s dětmi už pracovat nemusí“

Jsou rodiče o těchto pomůckách informováni?

Rodiče mají ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny doporučení, které pomůcky by se měli k reedukaci specifické poruchy učení používat. Většina rodičů je o pomůckách informována už v poradně, ale ne všechny rodiče to zajímá. Pokud se rodiče o pomůcky zajímají, rádi jim vše vysvětlíme.“

Konzultují rodiče dětí se specifickými poruchami učení domácí přípravu s třídním učitelem?

„S tímto problémem už dlouho bojujeme. Rodiče domácí přípravu s třídními učiteli vůbec nekonzultují a v tom spočívá velký problém. Pro rodiče školou končí také všechny povinnosti a s dětmi pak v rychlosti doma napíší úkoly, ale dál s dětmi pracují pouze výjimečně.“

Myslíte si, že spolupráce základní školy a rodičů je důležitá k úspěšné reedukaci specifických poruch učení?

„Jednoznačně ano, ale s rodiči se nedaří navázat tak dobrou spolupráci, abychom byli schopni tuto spolupráci dlouhodobě udržet a tím přispět k ještě úspěšnější reedukaci těchto poruch.“

Domníváte se, že se liší přístup učitelů k žákům se specifickými poruchami učení? Pokud ano, jak?

„Určitě ano, přístup se liší především v individuálním přístupu učitelů k žákům se specifickými poruchami učení. Nejde však říci, že je to jednoznačné, každá učitelka přistupuje k těmto žákům jinak. Ve všech případech však platí, že žáci dostávají více času na práci, jsou také zohledňováni v testech, které jsou pro ně kratší a v tištěné podobě“

Nabízí základní škola aktivity výhradně pro žáky se specifickými poruchami učení?

„V rámci podpůrných opatření jsme povinni poskytovat pedagogickou intervenci neboli také doučování pro žáky se specifickými poruchami učení. Tento typ doučování je na naší škole velice krátkou dobu, ale považujeme ho jednoznačně za přínosný“

Myslíte si, že je reedukace u žáků úspěšná?

Pokud se jedná o žáky na prvním stupni, výsledky se opravdu dostávají, za což jsme opravdu rádi. Velkou zásluhu na tom má také paní učitelka, která vykonává zároveň funkci speciálního pedagoga. Žáky si bere individuálně a to je hodně velký přínos. Rozhodně bychom potřebovali speciálního pedagoga na plný úvazek, který by se žákům věnoval, ale z hlediska financí to není možné. Reedukace jak už jsem říkala je úspěšnější u dětí na prvním stupni, kde jsou děti více snaživé a jeví zájem. Na druhém stupni zájem upadá a odpovídají tomu také výsledky.“