

Sociální aspekty inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami učení

Bc. Silvie Bezrouková

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Silvie BEZROUKOVÁ**
Osobní číslo: **H128086**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Sociální aspekty inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami učení**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS: "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na zjištění, jak skutečně probíhá spolupráce mezi rodiči dítěte se specifickou poruchou učení a školou;
- jakou měrou přispívají rodiče k reedukaci svého dítěte se specifickou poruchou učení;
- na hodnocení kvalifikovanosti učitelů rodiči.

Součástí práce bude kvantitativní typ průzkumu, formou dotazníku zaměřený na zjištění nejčastějších edukačních problémů, související s výukou žáků se specifickými poruchami učení, které brání maximální vyučovací efektivitě učitelů.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, M. (ed.). Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení. Brno: MSD, 2005, ISBN 80-86633-38-1

ČÁP, J. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Univerzita Karlova, 1993, ISBN 80-7066-534-3

KOCUROVÁ, M. Specifické poruchy učení a chování. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2000, ISBN 80-7082-705-X

MATĚJČEK, Z. VÁGNEROVÁ, M. (ed.) a kol. Sociální aspekty dyslexie. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakl. Karolinum, 2006, ISBN 80-246-1173-2

PIPEKOVÁ, Jarmila. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, ISBN 9788073151980

POKORNÁ, V. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 3. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-570-9

VÁGNEROVÁ, Marie. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005, ISBN 8024610744

VÍTKOVÁ, Marie. (ed.) Integrovaná speciální pedagogika: integrace školní a sociální. 2.vyd. Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-071-9

Další literatura bude obsažena v Projektu diplomové práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí diplomové práce:

prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.
Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2011

Termín odevzdání diplomové práce:

31. března 2013

V Brně dne 30. listopadu 2011


prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

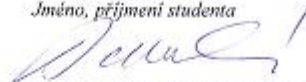
Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Silvie Bezrouková
Jméno, příjmení studenta



Podpis

V Brně 14.3.2013

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy; kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užitje-li nikoli za účelem příušného nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené zájemcem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosažených v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží ke vřiti výdělků dosažených školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na problematiku inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. V teoretické části se věnuji analýze specifických poruch učení, sociálním aspektům dětí s touto poruchou a systému poradenských služeb. V části empirické jsou zjišťovány postoje učitelů k inkluzivně vzdělávaným žákům se specifickými poruchami učení. Na základě informací od pedagogů a rodičů, zjištěných z dotazníkového šetření, je provedena komparace vybraných otázek.

Klíčová slova: Inkluzivní vzdělávání, specifické poruchy učení, individuální vzdělávací plán, reedukace, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyspinxie, dysmuzie, dyspraxie, sociální opora, školský poradenský systém.

ABSTRACT

This thesis focuses on the issue of inclusive education of students with learning disabilities. The theoretical part is devoted to the analysis of specific learning disabilities, social aspects of children with this disorder and system consulting services. In the empirical part are surveyed teachers' attitudes to inclusive educated pupils with specific learning disabilities. Based on information from teachers and parents, identified from the survey, is performed comparison of selected issues.

Keywords: Inclusive education, specific learning disabilities, individual education plan, reeducation, dyslexia, dysgraphia, dysortographia, dyspinxia, dysmuzia, dyspraxia, social support, educational counseling system.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Děkuji prof. PhDr. Pavlovi Mühlpachrovi, Ph.D. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé diplomové práce.

Děkuji Ing. Marii Melicharové za odbornou pomoc při zpracování diplomové práce.

Děkuji Ing. Danielovi Dvořákovi za pomoc s typografickou úpravou diplomové práce.

Děkuji Mgr. Tomášovi Hruškovi za morální podporu a pomoc s korekturami diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	11
1.1 VYMEZENÍ POJMU SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	11
1.2 ETIOLOGIE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	12
1.3 DRUHY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	13
1.4 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	17
1.5 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
2 SOCIÁLNÍ ASPEKTY DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	23
2.1 POJETÍ SOCIÁLNÍ OPORY	23
2.2 POSTAVENÍ DÍTĚTE SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ V RODINĚ	24
2.3 SOCIÁLNÍ OPORA VE ŠKOLE	27
2.4 VLIV VRSTEVNÍKŮ NA ŽÁKA SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	29
3 SYSTÉM PORADENSKÝCH SLUŽEB	31
3.1 ŠKOLSKÝ PORADENSKÝ SYSTÉM	31
3.2 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY	32
3.3 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ CENTRUM.....	33
3.4 ŠKOLSKÁ LEGISLATIVA VE VZTAHU K SPU	33
3.5 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	35
PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ	39
4.1 METODOLOGIE	39
4.2 METODIKA VÝZKUMU	39
4.3 STANOVENÍ HYPOTÉZ	39
4.4 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU PRO PEDAGOGY	40
4.5 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU PRO RODIČE	51
4.6 KOMPARACE VYBRANÝCH OTÁZEK VÝZKUMU	70
4.7 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ.....	81
4.8 NÁVRHY A OPATŘENÍ	84
ZÁVĚR	87
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	88
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	93
SEZNAM OBRÁZKŮ	94
SEZNAM TABULEK	96
SEZNAM PŘÍLOH	98

ÚVOD

Téma diplomové práce jsem zvolila z důvodu aktivního zájmu o problematiku specifických poruch učení. O danou tematiku projevují dlouhodobě hlubší zájem i vzhledem k osobně prožívané zkušenosti s mým synem, kterému byla tato dysfunkce diagnostikována. Již v jeho batolecím věku jsem sama postřehla jisté známky poruch motoriky. V pozdějších letech mě upozornila jeho učitelka v mateřské škole, že vyzorovala pomocí různých testů synovu zkříženou laterální, která by mohla v budoucnu způsobovat problémy při učení na základní škole. Po nástupu do první třídy mně bylo doporučeno a školou navrženo vyšetření syna v pedagogicko-psychologické poradně z důvodu obtížného zvládnutí tvaru písmen a jejich opakovaným vynecháváním. Po absolvování tohoto vyšetření bylo sděleno mně i škole, že se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami dle §16 školského zákona, které vyžadují zohlednění při vzdělávání – dysgrafií a dysortografií. Velký podíl na těchto potížích měla zmíněná zkřížená laterální a lehká mozková dysfunkce. Písemnou formou jsem obdržela já i škola vyjádření a instrukce, jak k mému dítěti přistupovat a poruchu zohledňovat při vyučovacím procesu. Pro mne to však byla informace velmi stručná, závěrům jsem nerozuměla, a tudíž bylo pro mě celé sdělení značně neuspokojivé. Začala jsem o tomto problému hovořit mezi přáteli a vyzorovala, že se s výše uvedenými problémy nepotýkám sama, ale řeší ho podobným způsobem se stejnými pocity mnoho jiných rodičů. Děti se specifickými poruchami učení stále přibývá také v důsledku neustále se zvyšující kvality diagnostiky. Zjistila jsem, že úroveň povědomí o těchto poruchách je v rodinách různá, informace jsou často protichůdné a mnozí rodiče jsou i přes aktivní snahu odsouzeni k vlastní, mnohdy kontraproduktivní improvizaci. Z těchto pohnutek jsem začala sbírat relevantní dostupné informace, abych dosáhla co nejlepšího a hlavně nejefektivnějšího přístupu k mému synovi ve snaze o dosažení jeho maximálního možného rozvoje. Konfrontovala jsem své zkušenosti a poznatky v dané problematice také s dostupnou odbornou literaturou. Ta však nedisponuje žádným sdílením příkladů praxe s řešením konkrétních případů pro dopad na laickou veřejnost, je určena primárně pro odborníky pedagogického, respektive poradenského typu. Nabyla jsem přesvědčení, že s přihlédnutím ke skutečnosti stále přibývajících počtu dětí s uvedenými dysfunkcemi by se již od jejich předškolního věku mělo direktivně a centrálně apelovat na důraznou kooperaci rodičů a kvalifikovaných pedagogů s ohledem na jejich maximální rozvoj a naplňování jejich vzdělávacích potřeb, v rámci kontextu inkluzivního vzdělávání.

Z těchto důvodů jsem se rozhodla ve své diplomové práci analyzovat v teoretické rovině problematiku SPU v pedagogických a sociálních souvislostech a rovněž realizovat výzkumné šetření jak u učitelů základních škol, tak u rodičů žáků se SPU.

Základní ambicí mé práce je zmapovat postoje vyučujících k inkluzivně vzdělávaným žákům se specifickými poruchami učení a na základě zjištěných informací od pedagogů a rodičů provést komparaci vybraných otázek. Cílem výzkumu je rovněž analýza zkvalitnění individuální spolupráce rodičů a pedagogického sboru při přípravě dětí s diagnostikovanou SPU a jejich začlenění do standardního učebního procesu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

1.1 Vymezení pojmu specifických poruch učení

Specifické poruchy učení (SPU) mají mnoho definic, které se od sebe výrazně neliší. Je však velmi zajímavé sledovat jejich vývoj vzhledem k jednotlivým autorům, čímž můžeme pozorovat, kterým směrem se zkoumání daného problému ubírá. Tento fakt však brzdí skutečnost, že americká psychologie se vyvíjí nezávisle na evropské a neprobíhá mezi nimi odborná diskuze. Taková spolupráce by měla významný dopad. Nejen odborný, ale i etický. Bohužel v českém a slovenském prostředí se teorie neinovovaly více jak třicet let a proto mnohé praktiky v zahraniční literatuře již překonané se stále uplatňují, na což doplácí ti, o nichž se především tato debata vede, tedy ti, kteří mají obtíže ve čtení, psaní a matematice (Pokorná, 2010).

Definice však musí být vždy taková, aby ji porozuměli ti, kteří s ní budou pracovat, aby byla zakotvena v právních předpisech a aby byla uchopitelná. „*Tím ovšem ztrácí svou specificky psychologickou a pedagogickou charakteristiku, která předpokládá, že je nutné respektovat individuální profil každého člověka.*“¹

Zvolila jsem si definici autorky Pipekové, která je z mého hlediska srozumitelná a pro účel mojí práce výstižná: „*Pojem specifické poruchy učení (SPU) označuje různorodou skupinu poruch, projevující se obtížemi při nabývání základních vzdělávacích dovedností, jako je mluvení, čtení, psaní a počítání. Poruchy mají individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy. Často jsou provázeny dalšími příznaky – poruchou řeči, obtížemi v soustředění, impulzivním jednáním, poruchami v oblasti percepce, poruchou motoriky (syndrom ADD, ADHD).*“²

Všechny příznaky poruch učení způsobují narůstání selhávání žáka ve školních výkonech. Tyto se pak dále prolínají celým edukačním procesem. Žákovi znemožňují přiměřeně reagovat, porozumět pokynům, plnit běžné úkoly a instrukce učitele. V dítěti mohou vyvolávat až stavy úzkosti, pocity strachu. Obecně se dá říci, že specifické poruchy učení mohou celoživotně poznamenat jeho život nejen ve sféře sociální, ale i psychické. Je důležité odlišit **specifické** poruchy učení od poruch **nespecifických**, které se vyznačují snížením

¹ POKORNÁ, V., Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti, s. 18

² PIPEKOVÁ, J., Kapitoly ze speciální pedagogiky, s. 144

intelektu, smyslovými vadami, výchovnou či výukovou zanedbaností dítěte (Pipeková, 2006).

Specifické poruchy učení nejsou jenom předmětem pedagogiky nebo psychologie, ale jsou i součástí zájmu v oboru lékařství. Od roku 1992 jsou tyto poruchy z medicínského hlediska kvalifikovány dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, která je řadí do skupiny Poruch psychického vývoje pod číselnými kódy F80-F89 (Zelinková, 2003).

Klasifikace zahrnuje tyto základní diagnózy:

- F 80 – Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F 81 – Specifické vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.0 – Specifická porucha čtení
- F 81.1 – Specifická porucha psaní
- F 81.2 – Specifická porucha počítání
- F 81.3 – Smíšená poruch školních dovedností
- F 81.8 – Jiné vývojové poruchy školních dovedností
- F 81.9 – Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná
- F 82 – Specifická vývojová porucha motorické funkce
- F 83 – Smíšené specifické vývojové poruchy (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize: Duševní poruchy a poruchy chování, 1992).

V této souvislosti jsou osoby se specifickými poruchami učení považovány za žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (Bartoňová, 2005).

1.2 Etiologie specifických poruchy učení

Specifické poruchy učení nejsou způsobeny poruchami vývoje, zrakovým, sluchovým, motorickým nebo jiným zdravotním postižením, ani přímo způsobeny prostředím s nedostatečnými podněty. „*Nepříznivé vlivy prostředí, ať školního či rodinného, nejsou přímou příčinou specifických poruch učení, ale mohou spolupodmiňovat jejich projevy a negativně ovlivňovat školní výkonnost žáka.*“³ Přesný původ vzniků těchto poruch učení není dosud znám. Předpokládá se, že existuje dědičný sklon k rozvoji těchto poruch (přibližně u 0 % dětí postižených rodičů) a že tyto poruchy jsou způsobeny mimo jiné odchylnou organizací aktivit mozku a dominancí hemisfér, která není typická. SPU jsou nejčastěji

³ PIPEKOVÁ, J., Kapitoly ze speciální pedagogiky, s. 150

vztahovány k dysfunkci části mozku (následkem např. LMD) nebo jeho drobného poškození. „V současné době jsou již nezvratné důkazy o tom, že různé vývojové poruchy, jako například dyslexie jsou ovlivněny geny.“⁴ Určitý vliv je přikládán i nepříznivým vlivům prostředí, zejména emocionálnímu klimatu v rodině a ve škole. Specifické poruchy učení se projevují u dětí s nízkým i vysokým intelektem (např. Albert Einstein byl také dyslektik). Vznik může být i v důsledku poškození mozku např. v důsledku úrazu hlavy či asfyxie při porodu.

Odhalení příčin lze sledovat v následujících třech rovinách:

- biologicko-medicínská
- kognitivní
- behaviorální

Biologicko-medicínská rovina řeší především příčinu genetickou, kdy uvědomění si genetické závislosti má velký význam nejen pro teorii, ale i pro praxi. Z výzkumů vyplývá, že 40% - 50% dětí má stejnou poruchu učení jako jejich rodiče. Pozitivní zjištění však je, že děti rodičů, kteří svou poruchu kompenzovali, mají vyšší pravděpodobnost svoje vlastní obtíže zvládnout lépe. **Kognitivní rovina** prokazuje deficit v oblasti fonologické, vizuální, v oblasti řeči a jazyka, procesu automatizace, paměti a kombinací více z nich. **Behaviorální rovina** se zabývá procesem čtení, psaní a rozbořem chování při čtení, psaní a běžných denních činnostech (Zelinková, 2009).

Specifické poruchy učení sami o sobě nejsou skutečnou překážkou vývoje vyšších psychických funkcí, překážkou je neuvědomění či popírání této skutečnosti, nevhodný přístup k dítěti, neznalost dané problematiky, nedostatečná kooperace mezi školou a rodinou, neadekvátně kladené nároky na dítě jak ze strany rodičů, tak ze strany školy.

1.3 Druhy specifických poruch učení

Specifické projevy učení se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale zpravidla jsou souběžně doprovázeny jinými obtížemi, ve smyslu kognitivních poruch. Většinou si však tyto doprovázející poruchy rodiče a učitelé neuvědomují a dítě je považováno za nepozorné, lenivé, někdy dokonce i hloupé (Zelinková, 2009).

⁴ ZELINKOVÁ, O., Poruchy učení, s. 21

„Předpona DYS znamená rozpor, deformaci. Například dysfunkce je špatná, deformovaná funkce. Z hlediska vývoje znamená dysfunkce funkci neúplně vyvinutou, zatím co afunkce je ztráta funkce již vyvinuté. V uvedených pojmech znamená předpona DYS – nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.“⁵

„Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami.“⁶ Je nejznámější, zároveň však nejčastější poruchou učení. Touto poruchou trpí 3% dětí a mnoho z nich potřebuje odbornou pomoc k překonání potíží ve čtení. Četnost dětí, u kterých se tato porucha vyskytuje, závisí především na charakteru jazyka. Například v anglicky mluvících zemích, je takových školáků mnohem více oproti českým dětem, jelikož český jazyk je transparentní, proto není zvládnutí čtení tak náročné (Matějček, Vágnerová, 2006).

K dokonalému zvládnutí čtení je potřeba vybudovat dvě základní dovednosti a to fonetickou a vizuální. O fonetické dovednosti mluvíme tehdy, když je dítě schopno vyslovovat neznámá slova tak, že je rozloží na části a poté je spojí v celé slovo. Vizuální dovednost znamená, že si dítě představí jednotlivé části slova i celé slovo. Poté, když dítě slyší nějaké slovo, je potřeba, aby se mu v mysli zároveň vybavila jeho vizuální podoba. Tímto dochází k integraci vizuálních a zvukových vjemů a buduje se slovní zásoba. Pro správný vývoj dovedností je nezbytná zručnost v obou těchto oblastech.

Dyslexie se projevuje v úplných počátcích čtení, zvláště při rozlišování písmen tvarově podobných (b-d, s-z, t-j). Dítě nerozlišuje zvukově podobné hlásky (a-e-o, b-p). Problémy nastanou při spojování hlásek v slabiku a poté při souvislém čtení slov i celého textu. Obtíže se promítají do rychlosti čtení, správnosti čtení a porozumění čtenému textu (srov. Zelinková, 2009, Bartoňová, 2004). Děti, které mají problémy s koncentrací a impulzivností se při čtení dopouštějí mnoho základních chyb. V důsledku nepozornosti dítě vidí na začátku, uprostřed nebo na konci slova nesprávná písmena. Často si nevšimne správného pořadí písmen, vynechá začátky a konce slov, usekává celé části vět nebo nahrazuje slova jinými (Serfontein, 1999).

Pokorná (2001) uvádí dělení dyslexie dle D. Bakker (1984), který vychází ze svého výzkumu, jenž rozlišuje dyslexii typu L, s převahou levé hemisféry a typu P, s dlouho

⁵ POKORNÁ, V., Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování, s. 9

⁶ BARTOŇOVÁ, M., in VÍTKOVÁ, M., 2004, s. 155

přetrvávající převahou pravé hemisféry. Dítě s dyslexií typu P čte přesně, ale pomalu, zbytečně ulpívá nad věcnou charakteristikou písmen, v textu se často vrací. Zatímco dítě s dyslexií typu L čte rychle, ale s mnoha chybami, text si často domýšlí (Pokorná, 2001). Pro kvalitní osvojení čtení a psaní je třeba souhra obou hemisfér. Pravá hemisféra zabezpečuje poznávání tvarů, identifikace písmen. Levá hemisféra umožňuje práci se slabikami, slovy a jejich smyslem. Dyslexie může být zapříčiněna špatnou souhrou obou hemisfér, tzv. zkříženou lateralitou.

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu. „*Je způsobena deficitem především v následujících oblastech: hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace, celková organizace organismu, zraková a pohybová paměť, pozornost, prostorová orientace, porucha koordinace systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby, tj. spojení foném-grafém při psaní podle diktátu a spojení mezi tiskacím a psacím písmem*“.⁷ Postihuje především celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmem a řazení písmen. Dítě nedodrží lineaturu písma, výšku písma, zaměňuje podobná písmenka, písmo je neuspořádané, neobratné. Píše pomalu, namáhavě a patrně je i vadné držení psacího náčiní. Proces psaní vyžaduje velkou koncentraci žákovy pozornosti. Pokud je navíc vystaven časové tísní, pak obsah napsaného nekoordinuje s jeho skutečnými jazykovými schopnostmi (Pipeková, 2006). U některých žáků dysgrafie postihuje pouze proces psaní. Často ale má vliv i na další formy grafického projevu. Může ovlivňovat výkon žáka při geometrii. Žáci nedokáží rýsovat přesně, nedodrží správné tvary, nedotahují či přetahují linku, příliš tlačí na tužku, rýsovaná čára je pak příliš silná, někdy až vyrytá do papíru. Může také negativně ovlivnit výkon dítěte v matematice např. nesprávným zapsáním číslic (Jucovičová, Žáčková, 2005). Základní zásadou při práci s dysgrafickým jedincem spočívá ve snaze snížit vliv psaní na vzdělávání a vyjádření znalostí. Měli bychom se snažit dávat více prostoru ústnímu projevu žáka před písemným, využívat možnosti práce na počítači apod. (Michalová, 2004).

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, která se velmi často vyskytuje ve spojení s dyslexií. Nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, týká se specifických dysortografických jevů. Děti s touto poruchou zaměňují krátké a dlouhé samohlásky, vynechávají písmena či slabiky, pletou si tvarově podobná písmena, objevují se zkomoleniny a chyby z artikulační neobratnosti (Pipeková, 2006). Podle Michalové (2004) je

⁷ ZELINKOVÁ, O., Poruchy učení, s. 92

dysortografie specifická porucha pravopisu, která se projevuje nápadnými nebo i nesmyslnými pravopisnými chybami, které plynou z neschopnosti aplikovat třeba i dobře osvojená pravopisná pravidla. Tito žáci mají často snížený jazykový cit. Při ústním ověřování znalostí dosahují mnohem lepších výsledků, protože pravidla pravopisu se dokážou naučit, nedokážou je však adekvátně použít (Jucovičová, Žáčková, 2008). „*Při uplatnění reedukační péče dělá dítě těchto chyb méně, ale na správné napsání potřebuje více času než ostatní žáci. V časově limitovaných úkolech (diktáty, písemné prověrky v jakémkoliv předmětu) se dysortografické chyby mohou znovu objevovat, přibývají chyby pravopisné i v jevech, které si dítě osvojilo a umí je ústně bez obtíží a správně odůvodnit*“.⁸

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností a dovedností. „*Dyskalkulické děti budou mít obtíže nejen v matematice jako vyučovacím předmětu, ale i tam, kde se matematiky užívá, tj. v chemii a ve fyzice. Nelze také zapomínat, že některé obtíže v matematice jsou způsobeny dyslexií (nesprávné čtení číslic, čísel a operačních znaků, které se projeví nejen v řešení slovních úloh, ale i příkladů), dysortografií (nesprávné zaznamenání číslic a čísel při diktátu) a dysgrafií (nesprávné zapsání číslic, čísel atp., snížená kvalita grafického záznamu a obtíže v geometrii)*“.⁹ Děti s touto poruchou mají také potíže při osvojování matematických pojmů. Dlouho přetrvává počítání pomocí prstů, často jsou početní spoje osvojovány jen na základě paměti. Jindy je porušena matematická logika a žák má problém pochopit základní matematické postupy (srov. Bartoňová, 2007, Blažková, Matoušková, Vaňurová, Blažek, 2007). „*Úroveň výkonů v matematice je závislá do určité míry na rozumových schopnostech. Inteligence ale není totožná s matematickými schopnostmi, neboť oba druhy schopností nejsou jednou celistvou složkou, ale poměrně složitou strukturou. Z úrovně rozumových schopností nelze jednoznačně vyvozovat úroveň ovládnutí matematiky a naopak existují jedinci, kteří při poměrně vysoké inteligenci mají v matematice výrazné obtíže*“.¹⁰

Pojmy dysmúzie, dyspinxie, dyspraxie jsou pouze českým specifikem, v zahraniční literatuře se s nimi nesetkáváme (Pipeková, 2006). Pokorná (2001) poukazuje na nejednotnou terminologii v české a zahraniční odborné literatuře. Rozdílnost můžeme spatřovat v různorodosti na pohled symptomatických specifických poruch a především i náhledu na

⁸ PIPEKOVÁ, J., Kapitoly ze speciální pedagogiky, s. 147

⁹ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H., Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol, s. 12

¹⁰ ZELINKOVÁ, O., Poruchy učení. Specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností, s. 111

celkovou problematiku poruch učení, která není jen záležitostí pedagogických oborů, ale vyžaduje interdisciplinární přístup.

Dysmúzie nemá tak závažné společenské důsledky jako dyslexie a dyskalkulie, jedná se o poruchu hudebních schopností (Šturma, 2006). Projevuje se obtížemi v rozlišování tónů, v neschopnosti zapamatovat si melodii a rozlišovat a reprodukovat rytmus. Někteří odborníci (např. Bartoňová a Vítková) upozorňují na obtíže zápisu not, které však podle nich souvisejí spíše s problémy dyslektickými, respektive s dysortografickými. Ač se zdá, že tato porucha postihuje dítě méně citelně ve školním období, jelikož se netýká tzv. hlavních předmětů, je stále otázkou, zda pro vývoj osobnosti není stejně důležitá jako dyslexie a další (srov. Swierkoszová 1998, Zelinková 2003).

„Dyspinxie je specifická porucha kreslení, která je charakteristická neschopností dítěte kreslit přiměřeně svému věku.“¹¹ Není příliš podstatná, co se týče ovlivnění dalšího vzdělávacího rozvoje žáka, existuje však reálné riziko negativního působení neúspěchu ve výtvarné výchově na psychiku dítěte. Mezi charakteristické znaky této poruchy patří nízká úroveň kresby, neobratné zacházení s tužkou, neschopnost převést představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír (Michálek, 2000).

Dyspraxie je specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony. Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí ji najdeme pod názvem specifická vývojová porucha motorické funkce. Tyto děti bývají pomalé, nešikovné, neobratné. Často se u dětí s dyspraxií setkáváme s obezitou, jelikož u nich převládá nechuť k jakýmkoli motorickým činnostem. Porucha je mnohdy vidět na celkovém vzhledu, děti bývají neupravené (Bartoňová, 2003).

1.4 Reedukace specifických poruch učení

Reedukace je v obecném slova smyslu převýchova. Tento pojem má však v praxi jiný význam. Nejde o nápravu, ale o utváření a rozvíjení psychických funkcí, případně dovedností nutných ke zvládnutí dovedností složitějších (Zelinková, 2009).

Cílem reedukace je přibližovat výkon poškozené schopnosti schopnostem, ke kterým je v této oblasti disponován intaktní jedinec. Za primární se přitom nepovažuje vyrovnání výkonu výkonům intaktním, ale důležité je, aby se snížené schopnosti stimulovaly a rozvíjely ke standardní úrovni. U lehčích případů má reedukace šance dospět k úplné

¹¹ ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E., Speciální pedagogika v praxi, s. 32

eliminaci poruchy, u středně těžkých případů může eliminovat část poruchy. U těžkých případů při dobrém vedení reedukace může dojít k podstatnému snížení stupně poruchy dané funkce (Jesenský, 2000).

„Proces reedukace specifických poruch učení lze charakterizovat jako dlouhodobý diagnosticko-terapeutický proces, jehož cílem je odstranění nebo zmírnění obtíží dítěte a zlepšení celkového stavu psychiky dítěte.“¹² Tito jedinci potřebují od svých učitelů a rodičů podporu a povzbuzení, citovou jistotu. Důležité je přizpůsobit se individualitě dítěte a typu jeho poruchy. Efektivní reedukační péče je zajišťována týmovou spoluprací kvalifikovaných vyučujících, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání žáka, vytvořením vhodných podmínek pro výuku, specifickými postupy a metodami výuky. To vše musí být podpořeno týmovou kooperací školy, rodiny a poradenské instituce (Pipeková, 2006).

„Úspěch a dosažení dobrých výsledků v edukačním procesu žáků se specifickými poruchami učení znamená mít dostatek vědomostí z oblasti poruch učení a chování.“¹³

Některými rodiči a mnohdy i učiteli bývá reedukace zaměňována za doučování, rozdíl je však citelný. Při doučování pomáháme žákovi doplnit mezery ve vědomostech, které vznikly absencí žáka, ať už z jakéhokoli důvodu, nebo pomáháme dítěti, které potřebuje podrobnější výklad. Při reedukaci postupujeme od nedostatečně vyvinutých psychických funkcí k utváření dovedností. Ačkoli je možné některé dílčí poznatky z vyučování připomínat nebo je využít v reedukačních cvičeních, nelze s žákem v reedukačních hodinách dopisovat to, co nestihl ve výuce (Zelinková, 2009).

„Základem reedukační péče je důležité včasné odhalení obtíží a komplexní diagnostika provedená týmem odborníků. Diagnostika specifických poruch učení se nejčastěji provádí v 1. nebo 2. roce školní docházky.“¹⁴

Obecné zásady reedukace specifických poruch učení:

- **Individuální přístup** – vychází vždy z aktuálního stavu dítěte a jeho konkrétních projevů poruchy. Neexistuje jednotný postup reedukace stejný pro všechny děti.

¹² BARTOŇOVÁ, M., Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení, s. 62

¹³ PIPEKOVÁ, J., Kapitoly ze speciální pedagogiky, s. 160

¹⁴ BARTOŇOVÁ, Miroslava, Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení, s. 7

Proto jako výchozí podklad nutně potřebujeme kvalitní komplexní zprávu z odborného pedagogického centra.

- **Diagnostika** – jak jsem již výše uvedla, pro práci s dětmi se SPU potřebujeme kvalitní diagnostikování typu poruchy, stupeň její závažnosti, stav percepčně-motorických funkcí, které tvoří základ poruchy a jejich jednotlivé projevy. Dále se neobejdeme bez struktury a stavu intelektových schopností, které by mohly v budoucnu ovlivnit způsob, přístup a efektivnost reedukace.
- **Motivace** – dobrou reedukací začínáme vždy stimulací pozitivní motivace dítěte a to tak, že využíváme pochvaly, ujišťování naší podpory a vybízíme ho k další práci.
- **Postupné zvyšování obtížnosti** – abychom mohli využít tuto zásadu, musíme dobře znát úroveň schopností žáka a tak dobře navázat na vědomosti, které dobře zvládá, teprve pak obtížnost postupně zvyšujeme.
- **Pravidelnost** – lepšího úspěchu můžeme dosáhnout jen tehdy, když pracujeme s dítětem pravidelně, pokud možno denně. Jestliže je naším cílem dosáhnout určité schopnosti dítěte, či nějakou nacvičit, musíme s ním pracovat absolutně systematicky. Tato skutečnost se neobejde bez úzké spolupráce s rodiči.
- **Srozumitelnost** – při práci s dítětem s takovouto poruchou pracujeme vždy s porozuměním. Pravidelný nácvik musí být krátký, ale intenzivní, hlavně srozumitelný, aby dítě chápalo všechny souvislosti. Pamatuje si to, co si dovede představit. Musíme se držet zásady, že vše co má dítě pochopit a co mu průběžně předkládáme, musí mít jasnou **strukturu**.
- **Automatizace** – této metody využíváme v případech, že potřebujeme zvýšit úspěšnost při výuce určité schopnosti, kterou u dítěte rozvíjíme. Používáme ji tak dlouho, dokud není u dítěte zautomatizována. Používáme vždy co nejpřirozenějších metod a technik.
- **Prostředí** – pokud má dítě pracovat aktivně, musí se dokonale soustředit. Při reedukaci musíme skutečně věnovat pozornost dítěti. Vždy je nutné zajistit kvalitní prostředí, kdy nebudeme při práci rušeni, kde dítě bude mít vždy pocit, že učení je důležitá a zásadní věc. Vlastním klidem zintenzivňujeme a prohlubujeme jeho vlastní soustředění.
- **Osobní přístup** – je základem úspěchu reedukace. Musíme chápat individuální situaci dítěte a jeho rodiny, naučit se naslouchat jeho pocitům.

- **Příprava** – je vhodné si připravit individuální program postupu reedukace, z něhož jasně vyplývají cíle, kterých chceme dosáhnout, na co se potřebujeme zaměřit, jak budeme postupovat, jaké metody práce použijeme, jaké pomůcky budeme využívat a alespoň přibližně časovou hranici, ve které chceme cíle dosáhnout.
- **Kontrola** – přestože se nám může v průběhu reedukace zdát porucha vyrovnaná, je třeba ji průběžně kontrolovat, aby nedošlo k dekompenzaci.
- **Hodnocení** – po určité době je nutné zhodnotit efekt reedukace. Pokud v průběhu kontroly zhodnotíme, že použité metody reedukace nejsou dostatečně efektní, je třeba hledat nové a účinnější. Doporučuje se evidovat průběžné výsledky reedukace k možnému vyhodnocení pokroků, protože naším výsledným cílem není docházka dítěte na reedukační cvičení, ale jejich efekt (srov. Bartoňová, 2005, Jucovičová, Žáčková, 2008, Matějček, 1993, Pokorná, 2001).

„Při reedukaci je nejdříve nutné specifikovat, v jaké konkrétní oblasti má dítě nedostatky. Rozvoj této oblasti je základem reedukační činnosti, protože jinak pracujeme pouze s vnějšími projevy, ale nezabýváme se příčinou – reedukace je pak méně efektivní.“¹⁵

Nejčastější chyby při reedukaci:

- Hubování, vyčítání, urážky, nadávky, vymáhání slibů, že selepší, zdůrazňování úspěchů staršího sourozence či kamaráda vede k pocitům méněcennosti, k zatvrzelosti, lítosti, popř. až negativnímu vztahu k úspěšnějším.
- Každodenní úmorné psaní diktátů vzbudí u dítěte spíše nezájem. Dítě se nesoustředí, hádá, chyby se velmi často opakují.
- Opakované čtení textů, které jsou příliš náročné, a od dětí vyžaduje příliš mnoho úsilí, vede k prohloubení nechuti ke čtení.
- Nesprávné postupy při učení se naukovým předmětům, například učení se zpaměti bez pochopení a souvislostí, způsobí u dítěte při ověřování vědomostí ve škole neschopnost zodpovědět otázku, třeba jen jinak položenou.
- Podivování se a povzdechy nad tím, že dítě něco neumí je velmi zásadní chybou. Pokud se dítě učilo a neumí, musíme hledat příčinu. Dítě se učilo špatně, bez pochopení, učivo nebylo dostatečně opakováno a upevněno. Jednou z příčin tohoto stavu může být porucha procesu automatizace.

¹⁵ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., Reedukace specifických poruch učení u dětí, s. 32

- Nerespektování specifických obtíží, které souvisejí s poruchou, například záměny písmen, chyby v pravopise, obtíže ve vyjadřování, snížený jazykový cit a další, vede dítě k destrukci.
- Odpírání chvály je nepodporování a neupevňování pozitivní motivace, bez které je proces reedukace jen těžko možný (Zelinková, 2003).

„Cílem reedukace specifických poruch učení je odstranit v co největší míře obtíže dítěte. Je třeba mít na mysli, že děti neučíme pro optimální výkon, ale pro život. Člověk se musí naučit se svou poruchou žít, pracovat s ní a obcházet ji tak, aby mu příliš nebránila v úspěšném životě, studiu i práci.“¹⁶

1.5 Inkluzivní vzdělávání

Pojetí inkluzivního vzdělávání je různorodá a jeho realizace na školách je odlišná. V každém případě však představuje výzvu stávajícímu vzdělávacímu systému, tradičním formám výuky a především pedagogické a psychologické připravenosti učitele (Bartoňová, Vítková, 2010). Inkluzivní vzdělávání znamená rovný, spravedlivý přístup pro všechny bez rozdílu nejen se zdravotním postižením, ale i se sociokulturním znevýhodněním, z rozmanitých národnostních menšin i děti talentované. Klade důraz na pospolitost, solidaritu, sebeřízení a spoluúčast na vlastním rozvoji (Spilková, 2005). Je označováno jako nikdy nekončící proces.

V posledních letech se inkluzivní vzdělávání stalo nedílnou součástí pedagogického slovníku. Vliv na tento trend mají nejen legislativní opatření, ale zejména měnící se postoje pedagogických pracovníků ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Právo na inkluzivní vzdělávání bylo poprvé deklarováno roku 1994, kdy se konala světová konference ve španělské Salamance. Na této konferenci se vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací shodly na akčních rámcových podmínkách vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová, Vítková 2010).

„Aktuální význam inkluze vyplývá z pojmů mainstreaming a inclusion v anglo-americké jazykové oblasti. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu bez ohledu na stupeň postižení.“¹⁷ Jedinci s odlišností patří mezi běžnou variantu lidského bytí. **Heterogenita** žáků je nezměnitelná podmínka školy, ať

¹⁶ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., Reedukace specifických poruch učení u dětí, s. 173

¹⁷ BROŽOVÁ, D., Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu, s. 11

už z hlediska pohlaví, věku, rasy, temperamentu, mateřského jazyka, národnosti, sociálního původu (Brožová, 2010), Mittler (2000) dodává úroveň výkonu nebo postižení.

V současné terminologii je nutno podotknout, že se stále častěji setkáváme se synonymním používání pojmů inkluze – integrace (Brožová, 2010). „*Velmi zjednodušeně by bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte ve škole, zatímco inkluze se více snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem.*“¹⁸ **Integrace** zahrnuje přípravu žáků na začlenění do běžných škol, kdy se žák musí přizpůsobit škole a nepředpokládá se, že škola sama se musí změnit, aby dokázala pojmout větší různorodost žáků. Naproti tomu **inkluze** implikuje radikální reformu školství v kurikulární oblasti, v oblasti hodnocení a vytváření skupin žáků (Mittler, 2000). „*Inkluzivní pedagogika je výzvou k symbióze běžné a speciální edukace.*“¹⁹

¹⁸ LECHTA, V., (ed.), Základy inkluzivní pedagogiky, s. 29

¹⁹ Tamtéž, s. 29

2 SOCIÁLNÍ ASPEKTY DĚTÍ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

2.1 Pojetí sociální opory

Dříve než se dostanu k opoře jako takové, je nutné definovat význam tohoto slova. Existuje mnoho výkladů a každý člověk si pod tímto výrazem představí něco jiného. Odráží se to v jeho možnostech sociálních a intelektových. Například, podle Kábeleho „*sociální opora spočívá v dobrých interpersonálních vztazích, v sociálním zázemí rodiny, přátel a známých, příp. zájmových a jiných institucích a v pracovním kolektivu*“.²⁰ V jiném slova smyslu, sociální oporou se rozumí „*pomoc, která je poskytována druhými lidmi člověku, který se nachází v zátěžové situaci. Obecně jde o činnost, která člověku v tísní jeho zátěžovou situaci určitým způsobem ulehčuje.*“²¹

Sociální opora může mít několik podob, proto se nejčastěji rozděluje do následujících typů:

- **Instrumentální opora** – jedná se o pomoc hmotnou, materiální či finanční.
- **Informační** – poskytování rad či informací k řešení existujícího problému.
- **Hodnotící** – jedinci je vyjadřován respekt, úcta, povzbuzení.
- **Emocionální** – zahrnuje lásku, empatii, uklidňování, náklonnost apod. Nedílnou součástí této opory je bezpodmínečné přijetí. Patří mezi nejzákladnější a nejdůležitější formu opory (Křivohlavý, 2001).

Ve všech případech může člověk získat dva různé druhy sociální opory:

- **Pozitivní** – poskytovaná citlivě, ve správný čas a je vděčně přijímána.
- **Negativní** – poskytovaná nevhodně, necitlivě a jedinec ji vnímá jako obtěžující (Mareš a kol., 2003).

Pozitivní sociální opora, která je základem pro pozitivní emoce, hraje důležitou roli nejen v psychickém, ale i fyzickém zdraví. Může proto sloužit jako prevence i jako léčba (Křivohlavý, 2001). Pomáhá jedinci utvářet svoji vlastní identitu, zvyšovat sebedůvěru, regulovat city a udržet si kontrolu nad určitými situacemi (Thoitsová, 1985, in Mareš a kol., 2003). Mnohdy však sociální opora může mít i negativní dopad a to v situacích, kdy je tato pomoc nevyžádaná. S touto formou nevyžádané opory se můžeme setkat u dětí a

²⁰ MAREŠ J. a kol., Sociální opora u dětí a dospívajících, s. 18

²¹ KŘIVOHLAVÝ, J., Psychologie zdraví, s. 94

dospívajících z důvodu potřeby být nezávislý a dělat si věci po svém. Z dlouhodobého hlediska může obtěžující sociální opora snížit sebehodnocení dítěte a dokonce přispět k depresi (Pomerantz, 2001, in Mareš a kol., 2003).

2.2 Postavení dítěte se specifickými poruchami učení v rodině

„Rodina je jakýmsi nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu i praktické ověření získaných dovedností v rámci rodiny. Uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje mu žádoucí normy.“²²

Rodina umožňuje dítěti vytvořit pevné sociální vazby a na základě silných emocionálně opětovaných vztahů mu poskytuje prostředí pro jeho psychosociální vývoj. Za předpokladu normálního fungování má rodina jedinečné a výsadní postavení pro uspokojování základních psychických potřeb. Měla by být pro dítě místem, kde je chráněno před okolním světem a kde se může chovat přirozeně. *„V rodině se utváří důvěra v sebe, motivačně volní charakteristiky, postoj k sobě samému i personálnímu okolí obecně.“²³* Dochází v ní k procesu identifikace, k poskytování dovedností pro plynulé začlenění do společnosti v procesu socializace, osvojují se zde formy komunikace (Výrost, Slaměník, 1998). Charakteristickým znakem rodinné výchovy je tvorba trvalých a hlubokých citových vztahů (Matějček, 1992).

Narození dítěte je velký zásah do chodu rodiny, znamená změnu v právech a povinnostech členů rodiny. Dalším velkým mezníkem, který může změnit a ovlivnit rodinné vztahy je nástup dítěte do školy. Je důležité, jaké očekávání rodiče mají a jak tato očekávání jejich dítě dokáže naplnit. Úspěch ve škole je pro většinu rodičů ukazatelem dalšího uplatnění dítěte v životě a potvrzením jejich rodičovských kvalit. Jestliže je dítě ve škole neúspěšné, jsou rodiče zklamaní a pokouší se najít příčiny a zajistit nápravu. Hledají nejrůznější důvody, které by mohly k této neúspěšnosti vést. Pokud dítěti je diagnostikována SPU, zpočátku se jim uleví, s pocitem, že nejsou odpovědní za špatné výsledky ve škole. Později se však mohou cítit být stresováni a přetížení, z důvodu náročné přípravy dítěte do školy, kdy se očekávané výsledky zpravidla nedostávají a děti bývají ohodnoceny špatnými známkami.

²² JANOUŠEK, J., a kol., Sociální psychologie, s. 115

²³ VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., ed., Aplikovaná sociální psychologie I, s. 303

Rodiče bývají frustrovaní a zklamaní, zažívají pocity beznaděje. Mají tendence svoje dítě chránit, pomáhat mu, ale často se na něho zlobí, jelikož nedosahuje takových výsledků, které očekávají. Mnohdy se snaží dítě přetěžovat, ve smyslu intenzivnější přípravy na výuku, ale v takovém případě už dítěti nezbývá čas na svoje zájmy a pak dochází ke vzdoru, který je způsoben právě nadměrnými požadavky. V této životní etapě je důležitá rodinná soudržnost, odolnost a flexibilita. „*Příčinou neúspěchu dítěte je nejednotnost výchovného působení rodičů.*“²⁴

Podle Bartoňové (2010) je důležitý rozvoj sebeúcty, kterou si děti mohou vybudovat za pomoci svého okolí. Děti, které vnímají vysokou sociální oporu, mají zdravější sebepojetí i v oblasti školních dovedností, jsou celkově lépe sociálně přizpůsobivé, mají vyšší sebevědomí a jsou více akceptovány svými spolužáky než děti, kterým se dostává nižší opory ze strany rodiny. V tomto se shodují i učitelé, kteří si o těchto žácích myslí, že jsou lépe sociálně přizpůsobiví mezi ostatními dětmi a lépe s nimi spolupracují. Dysonová (2003) ve svém výzkumu zjistila, že samotná porucha učení má vliv na sebepojetí dítěte spíše ve vztahu k sociálním dovednostem. Dobré sociální schopnosti a dovednosti však velmi závisí na pozitivní adaptaci rodičů na problémy plynoucí z výchovy dítěte se specifickou poruchou učení a celkovou sociální oporou, kterou rodiče dítěti poskytují.

Van Aker (1994, in Mareš a kol., 2003) přispěl s pěti charakteristikami, které mohou pozitivně ovlivnit vnímanou sociální oporu u dětí a dospívajících. Jsou to „*citlivá odpovědnost, empatie, kvalita pokynů a doporučení dávaných dítěti, způsob vnějšího řízení nebo společného řízení dětské činnosti a projevení respektu k dětské autonomii, nezávislosti. Rodič jako poskytovatel sociální opory se proto snaží vcítit do potíží dítěte, brát ohled na jeho potřeby, avšak přílišně nekontrolovat, nepodporovat závislost a ponechat dostatek autonomie.*“²⁵ Pokud se však vyskytne situace s významně negativními pocity rodičů, které mají enormní vliv na dítě, mohou se pak u nich rozvinout emoční problémy, které mohou mít vliv na zhoršení kvality vztahů v rodině, hlavně pokud má dítě se SPU sourozence, který je na rozdíl od něj ve škole úspěšný (Selikowitz, 2000). Rodiče by tyto děti neměli srovnávat, ale také ani jedno z nich upřednostňovat (Vágnerová, 2004).

Dítě samé považuje rodinu za samozřejmost. Součástí jeho identity je **příslušnost k rodině**, která je pro něho důležitá, především, protože uspokojuje většinu jeho potřeb. Matka ho živí,

²⁴ KOPECKÁ, I., Psychologie 1. díl, s. 140

²⁵ MAREŠ, J. a kol., Sociální opora u dětí a dospívajících III., s. 37

obléká, pomáhá s učením, chrání před nebezpečím, učí ho praktickým věcem. Dítě od ní potřebuje něhu a radost, otevřenou komunikaci, upřímnost. Otec oceňuje výkony a úspěchy, přísněji domlouvá, případně trestá. Pro chlapce je velmi důležitým vzorem (Vágnerová, 2000). Dítě pokládá oba rodiče za moudré jedince, kteří vše znají. Šestiletí až osmiletí potřebují důvěrné kontakty s rodiči, vyžadují jejich pomoc, podporu a uznání. Devítileté až desetileté děti považují za zátěž podřizovat se zvyklostem rodiny. U děvčat není odpoutání ještě tak výrazné (Kuric, 2000).

Poruchy učení se od ostatních poruch liší tím, že jsou méně viditelné a ve většině případů se na ně přijde, až když je dítě starší a chodí do školy. Děti se SPU jsou zatíženy především úkoly, které pramení zejména ze školních povinností a interpersonálních vztahů. Z tohoto důvodu potřebují více opory, než děti bez tohoto druhu školní zátěže. Ačkoliv je u dětí důležitá opora od spolužáků či vrstevníků, **podpora rodiny** u žáků základní školy je **nejdůležitější** a je nejvýznamnějším prvkem pro správný vývoj a celkovou životní spokojenost dítěte (Forman, 1988).

Při poskytování sociální opory je důležité dítě se SPU podporovat emocionálně i morálně, udržovat jeho sebedůvěru a sebeúctu. Vést ho k tomu, aby se dokázalo zaměřit na svoje pozitiva a umět se pochválit. Podstatná je rodičovská podpora se školními povinnostmi a nenechat se zaskočit mnohými požadavky ze strany. Přístupovat k problematice poruch učení s optimismem a smyslem pro humor.

Existuje však mnoho doporučení, jak mohou rodiče pomáhat svým dětem:

- Nepřetěžujeme v rámci domácí přípravy, soustředění vyčerpává.
- Nervový systém vyžaduje vydatnější odpočinek, nejlépe ve formě pohybu a zdravé zábavné aktivity.
- Efektivnější je spolupráce, nevyžadovat samostatnost.
- Dbáme, aby se něčemu nenaučilo špatně.
- Zájem vede pozornost, neboli cokoli je vynucováno budí odpor.
- Trest zastavuje, odměna povzbuzuje.
- Budujeme zdravé sebevědomí.
- Dodržujeme zásady duševní hygieny.
- Dobré zařazení dítěte v dětské skupině je důležitější než dobré známky na vysvědčení (Matějček, Pokorná, 1998).

2.3 Sociální opora ve škole

Pedagog a škola obecně, představuje základní článek vzdělávacího procesu a důležitý socializační činitel, který dítěti zprostředkovává první styk s institucí. Učitel je *„profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnost žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů a ve spolupráci s rodiči a komunitou.“*²⁶

*„První učitel je takřka bez výjimky milován. Děti k němu (obvykle k ní) vzhlížejí jako k autoritě, která převyšuje autoritu rodičů: vždyť rozhoduje v tomto novém světě, do něhož dítě vstoupilo a který je tolik zaměstnává. Učitelovo slovo je zákonem.“*²⁷

Malý prvňáček je hned na počátku školní docházky nucen umět se vyrovnat se zátěží zařazení do větší sociální skupiny, jakou je školní třída. Urbanovská (2010) neopomíná zdůraznit potřebu někam patřit, být v něčem kompetentní a potřebu autonomie. *„Nástup do školy ovlivní socializační vývoj dítěte. Zkušenosti, které zde získá, a požadavky, s nimiž se musí vyrovnat, budou stimulovat rozvoj určitých sociálních dovedností a osobnostních vlastností.“*²⁸ Žák se učí schopnosti umět se podělit o učitelovu přízeň se svými spolužáky, vzdát se egocentrismu. Chování dětí raného školního věku je zcela řízeno příkazy a zákazy dospělých autorit (rodičů a učitelů) na úrovni konvenční morálky a dítě za to očekává pochvalu, která mu přináší uspokojení. To se v tomto věku často projevuje žalováním. Děti zcela bez ostychu a nelítostně žalují učitele na své spolužáky a rodičům doma na své kamarády. *„Žáci 1. ročníku přijímají veškerá sdělení a názory učitele bezvýhradně a nekriticky. Mají pro ně zatím větší význam než názory spolužáků, kteří zdroj jistoty nepředstavují. Identifikace s učitelem má svůj vývojový smysl, protože dítěti umožní snáze překonat počáteční nejistotu a adaptovat se na školní systém.“*²⁹

Z psychologického hlediska můžeme počátek tohoto období charakterizovat jako období naivního realismu, kdy názory dítěte na svět jsou naivní a závislé na tom co mu sdělují

²⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., Pedagogický slovník, s. 261

²⁷ ŘÍČAN, P., Cesta životem, s. 154

²⁸ VÁGNEROVÁ, M., Kognitivní a sociální psychologie žáka základní škol, s. 215

²⁹ Tamtéž, s. 232

autority. Myšlení je názorné a konkrétní, i když obohacené o větší počet informací, než tomu bylo v předškolním období. Abstraktní pojmy chápe žák mladšího školního věku jen na konkrétních příkladech. Podle Piageta se jedná o etapu konkrétních operací (Čáp, Mareš, 2001).

U žáka se SPU může dojít k riziku vzniku neurotizace, k pocitům frustrace a problémům s komunikací. K tomu dochází v případě, když se žák snaží, ale jeho tempo není schopno vyrovnat se spolužákům. Těchto žáků se tento fakt často osobně dotýká, mohou se cítit méněcenní a školu mají spojenou s neúspěchem. Proto je velice důležité, aby docházelo k pravidelným reedukacím, podpoře a povzbuzení. Problémy se vyskytují i v oblasti navazování kontaktů, jak s vrstevníky, tak s učiteli. Často jsou problematické i vztahy v rodině. V případě, že žákovi se specifickou poruchou učení není jeho okolí oporou, svoje nezdary a neúspěchy mnohdy kompenzuje neadekvátním chováním a může dojít až k porušování společenských norem, vyústěných např. vandalismem, kterým si takové dítě vydobývá, ač negativní, pozornost okolí (srov. Bartoňová, 2010, Michalová, 2001).

Všichni si uvědomujeme, že učitelé mají mnoho povinností, takže se nepředpokládá, že by se individuálně vzdělávali. Ti, kteří se však rozhodnou pro práci a integraci dítěte s poruchou učení, by měli být připraveni nejenom teoreticky, ale i prakticky (Pokorná, 2010). Dříve však než začne pedagog pracovat s žákem, je nutné, aby všechny zúčastněné strany znali danou problematiku, byli seznámeni s obtížemi a následnou terapií. „*V dnešní době se nepředpokládá, že by existoval druh poruch učení, které není možné do značné míry zvládnout systematickou terapií zaměřenou na deficit.*“³⁰ Tento fakt je velká výzva pro terapeuta, v našem případě pedagoga.

Z mnohého vyplývá, že přístup k žákům se SPU musí být vždy individuální, že pedagog musí využívat všech dostupných metod a nástrojů k začlenění mezi ostatní děti. Využívá tolerantního hodnocení. Vždy však vyžaduje od dětí dokonalou práci. Nevyžaduje rychlé a promyšlené odpovědi. Pedagog, který vede takto nesourodou skupinu žáků, musí mít profesní předpoklady, které se formují v průběhu jeho profesní dráhy. Vzdělávání žáků v heterogenní skupině vyžaduje vyšší míru spolupráce, bez níž by bylo inkluzivní vzdělávání nemyslitelné. Další předpoklad je schopnost plánovat výuku podle individuálních vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků (Brožová, 2010). Učitelův postoj ke třídě a

³⁰ POKORNÁ, V., Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti, s. 166

k jednotlivcům se promítá do způsobu, jak s nimi jedná, jak probíhá pedagogická interakce. Důležitou roli hraje i učitelovo očekávání. Učitel v podstatě dává žákovi jakousi soukromou diagnostickou nálepkou, na základě pozorování dítěte, úsudku o něm, který může být zkrácen informacemi od jiných učitelů o daném žákovi. Velmi důležité je pak to, nakolik je učitel přístupný změnám svého očekávání, nakolik je schopen či ochoten korigovat svou původní představu (srov. Mareš, Křivohlavý, 1995, Fontana, 1997).

2.4 Vliv vrstevníků na žáka se specifickými poruchami učení

„Školní třída splňuje kritéria, kterými sociální psychologie vymezuje malou sociální skupinu“³¹, která je skupinou výchovnou, tvoří ji určitý počet jedinců, kteří vykonávají činnost vedoucí ke společným cílům. Realizují se cíle skupinové i individuální. Žáci jsou v dlouhodobé interakci, vytváří vzájemnou pospolitost, řídí se skupinovými normami a zaujímají různé pozice a role. Utváří se formální i neformální vztahy. Pro každého žáka je důležité se cítit ve třídě dobře, což značně ovlivňuje sociální a emoční klima ve třídě (Výrost, Slaměník, ed., 1998), které vzniká jako výsledek vzájemného působení učitelů a žáků v určitém prostředí. Podstatou jsou jejich vzájemné vztahy, soudržnost třídy, tolerance a snášenlivost žáků navzájem, přizpůsobivost školní zátěži či novým podmínkám, ve vztahu k učitelům i učení (Mareš, Křivohlavý, 1995, in Výrost, Slaměník, ed., 1998).

S vrstevníky se dítě setkává převážně ve škole. Z tohoto důvodu se užívá termín vrstevník a spolužák synonymně. Vrstevníky jako spolužáky chápe i Vágnerová (2001). Kolektiv koncipuje jako socializační prostředí. Vrstevníci bývají zdrojem cenných mezilidských vztahů a citů. Dle Vágnerové (2001) „spolužáci mohou sloužit jako zdroj citové vazby a bezpečí, poskytují dítěti oporu v různých životních situacích, sdílejí s ním jeho problémy a projevují mu solidaritu“.³² S bezpečným prostředím se pojí důvěra. Ve skupině se důvěřuje členům v různých záležitostech. Rovněž se očekává, že se jedinci budou chovat konformně (Nakonečný, 2009). „Mladiství se ve skupině vrstevníků učí přihlížet k potřebám druhých, jednat s lidmi různých povah, prosazovat určitý názor i korigovat ho, řešit konflikty, bránit se, vyrovnávat se i s nezdarem a nespravedlností, plnit rozmanité sociální role – vedoucího i vedeného, organizátora, smiřovatele aj.“³³ Skupina poskytuje dítěti referenční rámec, nastavuje mu zrcadlo. Dítě se hodnotí buď samo na základě srovnání se členy skupiny, nebo

³¹ VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., ed., Aplikovaná sociální psychologie I, s. 279

³² VÁGNEROVÁ, M. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy, s. 256

³³ ČÁP, J., MAREŠ, J., Psychologie pro učitele, s. 7

od ní hodnocení získává. Takové hodnocení může dítě motivovat ke změně, může upevňovat prosociální vlastnosti a projevy chování (Nakonečný, 2009). „*Hodnocení čehokoliv je závislé na dosažené vývojové úrovni hodnotícího, tj. na způsobu uvažování i na získaných zkušenostech, které jsou ovšem interpretovány způsobem pro daný věk charakteristickým.*“³⁴

Postoje spolužáků mohou ovlivňovat život dítěte se SPU ve škole. Intaktní žáci často nechápou, jaké obtíže s sebou přináší tyto poruchy. Často v důsledku neinformovanosti dochází k posměchu, agresí a někdy až šikaně vůči žákům se specifickou poruchou učení (Bartoňová, 2005). Nepříznivé reakce učitelů i spolužáků na nedostatečný výkon daného žáka v něm mohou rozvíjet výbušnost, úzkost, pocity bezmoci apod. Uvedené nežádoucí projevy, za které bývá jedinec kritizován, jsou pak milně spojovány s jeho poruchami učení a spolužáky a pedagogy hodnoceny negativně.

Přestože žáci v tomto věku jsou schopné navazovat kontakty se svými spolužáky, musí se umět k dané situaci postavit, což je velice těžké, zvláště pokud k tomu nejsou vedeni doma ani ve škole. Nepostradatelné je výše uvedené příznivé klima ve třídě a postoj učitele k celé problematice (Bartoňová, 2005).

Sociální názory žáka může ovlivnit rodič, který např. doma o dyslektickém spolužákovi nějakým způsobem mluví, stejně jako pedagog, který dětem vysvětluje, co má jejich spolužák za potíže. Vrstevnická skupina je pro žáky se SPU velmi důležitá, ve starším školním věku se chtějí děti sobě vyrovnat. Úspěchy ve škole nejsou nejdůležitějším faktorem hodnocení, ale může se posílit celkové negativní hodnocení takového žáka (Matějček, Vágnerová, 2006). Někdy jsou žákům s problémy podsouvány vlastnosti i role, přestože takoví nemusí být. Problém nastává, pokud se toto neadekvátní hodnocení zafixuje, jelikož se pak těžko mění. Bez ohledu na výukové potíže je pro všechny žáky velice důležité jejich postavení ve vrstevnické skupině, ve třídě (srov. Bartoňová, 2005, Matějček, Vágnerová, 2006).

³⁴ MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M., Sociální aspekty dyslexie, s. 205

3 SYSTÉM PORADENSKÝCH SLUŽEB

V diagnostické a poradenské činnosti školských poradenských zařízení jde o osudy dětí, žáků a studentů s různým stupněm speciálních vzdělávacích potřeb. Neexistuje však jednotný a celostátně koordinovaný model posuzování těchto potřeb a následného zajišťování potřebných prostředků speciálně pedagogické podpory. Umožňuje však vyhledávat, definovat a prostřednictvím speciálních metod a postupů korigovat či odstraňovat obtíže, které žáci mají v důsledku daného znevýhodnění ve vzdělávacím procesu. Z tohoto pohledu se jedná o systém, který významnou měrou ovlivňuje úspěšnost vzdělávání v individuální rovině u jednotlivého žáka a přispívá k úrovni vzdělanosti dané skupiny jako celku.

3.1 Školský poradenský systém

Systém pedagogicko-psychologického poradenství je v České republice poměrně rozšířený. Upravuje ho **vyhláška č. 116 ze dne 15.4.2011, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**. Zaměřuje se na odbornou pomoc při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Cílem pedagogicko-psychologického poradenství je poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů žáků, zjišťování a řešení obtíží a problémů psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálněpatologických jevů a při volbě povolání a profesionální orientaci.“*³⁵ Specializovaná pomoc probíhá formou diagnostiky, intervence, konzultace, podáváním informací. Tuto službu zpravidla zajišťují výchovní poradci, kteří plní úkoly pedagogicko-psychologického poradenství v oblasti výchovy a vzdělávání přímo ve škole. Dále se podílí školní psychologové a školní pedagogové, jejichž cílem je snižování rizika vzniku výchovných a výukových obtíží žáků. Významnou roli v péči o takového žáka sehrává učitel. Podle potřeby poskytuje individualizovanou podporu, volí vhodné metodické postupy, využívá kompenzačních pomůcek, uplatňuje mírnější hodnocení a odlišné formy klasifikace. Na základě doporučení z poradenského pracoviště vypracovává individuální vzdělávací plán (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012). Všechny složky poradenského systému by měly

³⁵ PIPEKOVÁ, J., Kapitoly ze speciální pedagogiky, s. 50

spolupracovat mezi sebou a spolupracovat s třídními učiteli žáků se SPU a ostatními pedagogickými pracovníky, kteří s žáky přichází do styku.

Školní poradenství tvoří podpůrný systém začleněný do české školské soustavy a zakotvený v legislativních předpisech MŠMT. Hlavním úkolem školního poradenství je „*přispívat k optimalizaci jednotlivých fází i celého procesu výchovy a vzdělávání ve škole i v rodině*“.³⁶ Služby školního poradenství jsou dětem a žákům poskytovány během předškolní výchovy, povinné školní docházky, ale i na středních a vyšších odborných školách. V poslední době se rozvíjí poradenství i na vysokých školách.

Za jednu z hlavních výhod školního poradenství Kyriacou (2005) považuje dobrou znalost školního klimatu, což se výrazně liší od ostatních typů poradenských služeb. Při řešení složitých životních situací, kdy dětem nepomáhají rodiče, nebo takovou situaci rodiče přímo způsobují, může sehrát škola významnou úlohu. Proto by měla být schopna poskytnout svým žákům a pedagogům kvalitní poradenské služby. Dobře vedené poradenství je charakterizováno snadnou dostupností, jasně stanovenými rolemi jednotlivých zainteresovaných pracovníků, dobrými vztahy s mimoškolními organizacemi, aktivní spoluprací s rodiči žáků a především souladem nabídky poradenských služeb s potřebami žáků.

3.2 Pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) vznikly na počátku 60. let 20. století, a jsou jediným samostatným poradenským zařízením, které může stanovovat diagnózu specifické poruchy učení (Bartoňová, 2005). Klienty pedagogicko-psychologických poraden jsou děti a mladiství ve věku od tří let do ukončení středního (nebo vyššího odborného) vzdělání. Standardní služby, které PPP poskytuje, jsou bezplatné a prováděny ambulantně (Čáp, 2009). „*Podle současné legislativy jsou pedagogicko-psychologické poradny spolu se speciálně pedagogickými centry garanty diagnostiky pro zařazení žáka se zdravotním postižením (tedy i žáka se SPU/SPCH) do některé z forem speciálního vzdělávání (individuální či skupinové integrace v běžné škole, vzdělávání ve speciální škole).*“³⁷

Hlavní náplní činností PPP je diagnostika, reedukace a prevence SPU. Zaměřuje se také na zjišťování úrovně školní zralosti, pomoc při rozhodování o profesní orientaci a volby

³⁶ NOVOSAD, L., Poradenství pro osoby se zdravotními a sociálními znevýhodněními, s. 195

³⁷ BAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E., Speciální pedagogika v praxi, s. 43

povolání. Provádí **individuální i skupinovou terapii** a zaměřuje se na nápravu grafomotorických obtíží (Bartoňová, 2005). V současné době získává značnou pozornost metoda **rodinné terapie**, při které terapeut pracuje nejen s problémovým dítětem, ale s celou rodinou (Pipeková, 2006). Pedagogicko-psychologické poradny zpracovávají podklady pro integraci žáků a studentů s SPU do běžných typů škol, dává návrhy na individuální vzdělávací plán. Provádí také pedagogicko-psychologické a speciálně-pedagogické vyšetření žáků a studentů, poskytuje metodickou pomoc pro ty, které vykonávají reedukační péči v rámci školy. Personální obsazení PPP je speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník (Bartoňová, 2005).

3.3 Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogická centra (SPC) patří spolu s pedagogicko-psychologickými poradnami a středisky výchovné péče mezi školská poradenská zařízení. Tyto instituce poskytují poradenské služby žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním integrovaných ve školách a školských zařízeních, dále pak žákům se zdravotním postižením a znevýhodněním ve školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách s upravenými vzdělávacími programy, žákům se zdravotním postižením v základních školách speciálních a dětem s hlubokým mentálním postižením. SPC vykonává svou činnost ambulantně na pracovišti centra (Vyhláška č. 116/2011 Sb.).

SPC zabezpečují speciálně pedagogickou, psychologickou a další potřebnou péči klientům se zdravotním postižením a poskytují jim odbornou pomoc v procesu pedagogické a sociální integrace ve spolupráci s rodinou, školami, školskými poradenskými zařízeními a odborníky. Tým pracovníků těchto institucí tvoří psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Pracují s žáky zpravidla ve věku od 3 do 19 let. SPC se dělí podle zdravotního postižení klientů.

3.4 Školská legislativa ve vztahu k SPU

Vzdělávání v české republice legislativně upravuje **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)** ze dne 24. září 2004, novelizovaný zákonem č. **472/2011 Sb.** Na vzdělávání dětí, žáků a studentů s SPU se zaměřuje §16. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož metody, obsah a formy odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Řadí se do skupiny žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. Při přijímání do

vzdělávání a ukončování se pro ně stanovují vhodné podmínky, které odpovídají jejich potřebám (Bartoňová, Vítková, 2007).

Poradenství se věnuje **vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**, která nabyla účinnosti dne 1. 9. 2011. Poradenské služby jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Standardní poradenské služby jsou bezplatné.

Speciálním vzděláváním se zabývá **novela vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. ze dne 25. 5. 2011**. Vzdělávání se uskutečňuje s pomocí podpůrných a vyrovnávacích opatření, jako jsou speciální metody, formy, postupy, prostředky, kompenzační, rehabilitační, učební pomůcky, speciální učebnice, didaktické materiály, předměty speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, asistent pedagoga, poskytování individuální podpory, snížený počet žáků apod.

Speciální vzdělávání je zajišťováno formou individuální integrace, skupinové integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo kombinací forem. Speciální školy pro žáky s SPU se nazývají základní školy pro žáky se specifickými poruchami učení. V případě potřeby se může pro žáky vytvořit i tzv. **individuální vzdělávací plán**.

Mezi nejdůležitější dokumenty pro vzdělávání patří tzv. **Rámcové vzdělávací programy (RVP)**. Vymezují závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní, střední). Na jednotlivých školách se uskutečňuje výuka pomocí školního vzdělávacího programu, který se vypracovává z RVP. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) podporuje určité tendence a principy. Stupně základního vzdělání se dosahuje po ukončení základního vzdělávání. Žáci by měli během povinné školní docházky dojít k určitým cílům a měli by si rozvíjet tzv. klíčové kompetence. Vlastní vzdělávací obsah je rozdělen do vzdělávacích oblastí (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2006).

Integrace žáků se speciálně vzdělávacími potřebami vyžaduje vytvoření určitých podmínek, kterými jsou především:

- příprava a uspořádání třídy a školy
- odborná připravenost pedagogů
- přijetí spolužáky, kolektivem třídy
- příprava kolektivu
- systematická spolupráce s rodinou
- zajištění potřebného materiálového vybavení
- nižší počet žáků ve třídách
- souhlas rodičů, ředitele dané školy a doporučení příslušného poradenského pracoviště (Pipeková 2006)

Jednou z hlavních podmínek úspěšného vzdělávání žáků je zajištění kvalitně připraveného personálu. Tuto skutečnost řeší **Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., novelizován zákonem č. 198/2012 Sb.** Tento zákon upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich další vzdělávání a kariérní systém.

3.5 Individuální vzdělávací plán

Současná platná legislativa užívá termín individuální vzdělávací plán (IVP), který je pro individuální vzdělávací program nejbližším synonymem a ve školské praxi je nutné ho akceptovat a ve formálních dokumentech dodržovat (Kaprálek, Bělecký, 2011). IVP patří mezi základní dokument, který je v současné době využíván na všech školách, kde se vzdělávají integrovaní žáci. Jelikož podle metodického pokynu Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) musí být vypracováván pro každého individuálně integrovaného žáka, jedná se vždy o originální dokument. Struktura IVP a postup při jeho sestavování vychází z vyhlášky č. **147/2011 Sb.**, kterou se mění vyhláška č. **73/2005 Sb.** O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Zelinková (2001) ho definuje jako „*závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.*“³⁸ Obecně se tedy dá říct, že IVP je závazný dokument, jehož sestavení je týmová práce a je vytvořen individuálně integrovanému dítěti, podle jeho speciálně vzdělávacích potřeb. O vzdělávání podle IVP rozhoduje ředitel školy

³⁸ ZELINKOVÁ, O., Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, s. 172

ve správním řízení, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka a většinou se vypracovává na jeden školní rok (srov. Jelínková, 2004, Jucovičová, 2009, Čadilová, Žampachová, 2008).

Význam individuálního vzdělávacího plánu spočívá v následujících oblastech:

- Umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, jeho tempem, bez ohledu na osnovy, bez porovnávání se spolužáky. Nehledají se úlevy, ale optimální úroveň, na níž může integrovaný žák pracovat.
- Umožňuje učiteli pracovat s dítětem na jeho vlastní úrovni, jeho rychlostí, bez obavy z neplnění učebních osnov. Je východiskem pro individuální výuku a hodnocení. Nové poznatky získané v průběhu výuky slouží jako zpětná vazba a vedou k úpravě plánu podle aktuálně dosažených výsledků.
- Do přípravy je vhodné zapojit i rodiče, kteří jsou tak spoluzodpovědní za výsledky práce svého dítěte. Rodiče jsou obeznámeni se stávající situací a perspektivou dítěte.
- Aktivní účast žáka mění jeho vlastní roli. Není pasivním objektem působení učitele a rodičů, ale přebírá odpovědnost za výsledky reedukace (Zelinková, 2001).

Individuální vzdělávací plán ztrácí svůj význam, pokud je vypracován pouze formálně, bez aktivní účasti všech stran, a deklarovaná péče není v praxi realizována. Celkovou efektivitu IVP snižuje také přílišná obecnost a povrchnost nebo nesprávné zaměření plánu. Nemělo by docházet ani k situaci, kdy IVP je zneužíván rodiči žáka nebo i samotným žákem. Rodiče by neměli přesouvat veškerou zodpovědnost za vývoj a školní výsledky svého dítěte pouze na školu, mít nepřiměřená očekávání, vyžadovat neopodstatněné úlevy, opomíjet pravidelnou domácí přípravu svého dítěte (srov. Jucovičová, 2009, Čadilová, Žampachová, 2008).

U žáků základních a středních škol je možno plán rozšířit i o vzdělávací předměty, pokud je v nich třeba uplatňovat specifické metody a přístupy. U jednotlivých položek je vhodné uvést míru potřebné podpory a osobu, která ji bude vykonávat. Doplňkem IVP může být i řešení případného problémového chování žáka (srov. Čadilová, Žampachová, 2008, Vosmik, Bělohlávková, 2010).

Při vypracování IVP jsou sledovány **cíle vzdálené, dlouhodobé a krátkodobé**. Vzdálené cíle odrážejí naděje a očekávání rodičů. Mohou se týkat přechodu žáka na druhý stupeň základní školy, ukončení vzdělávání či maturitní zkoušky. Dlouhodobé cíle se týkají jednoho školního roku, případně jednoho pololetí. Vztahují se k pokroku, který se má dostavit v poměrně krátkém časovém úseku, proto mohou být specifičtější. Krátkodobé cíle se mohou

týkat jednoho týdne nebo měsíce, podle potřeb žáka a učitele. Bývají zaměřeny na to, co by měl žák zvládnout v nejbližší době a jaké výsledky jsou u něho očekávány. Konkrétní stanovení dílčích cílů a jejich srozumitelnost pro všechny zúčastněné je základním předpokladem k tomu, aby se z IVP stal skutečný nástroj k rozvoji dítěte ve všech oblastech jeho vývoje (srov. Čadilová, Žampachová, 2008, Přinosilová, 2007).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ

4.1 Metodologie

Pro dosažení cílů mé práce jsem zvolila kvantitativní výzkum a jako statistickou metodu sběru dat jsem aplikovala dotazníkové šetření pro rodiče žáků se SPU a pedagogy 2. stupně ZŠ, jelikož dotazník je měrný prostředek, pomocí něhož se zkoumá mínění lidí o jednotlivých jevech. Je sestaven z komplexu otázek, jejichž cílem je získat názory i fakta od respondentů ke zkoumanému tématu. Jeho výhodou je rychlé a ekonomické shromažďování informací během krátkého časového horizontu, možné opakování i eventuální srovnávání výsledků v časovém odstupu. Negativním faktorem může být obtížné získávání ochotných respondentů pro jeho vyplnění a určité zkreslení výstupů vlivem subjektivního posouzení dotazovaných. Nemohu opomenout ani skutečnost, že není možnost sledovat nonverbální projev zainteresovaných.

4.2 Metodika výzkumu

Dotazníky byly anonymní vzhledem k tomu, že mým záměrem bylo získat co největší množství validních dat. Otázky byly koncipovány na základě podrobného studia dostupné literatury. Dotazník pro pedagogy byl stanoven v rozsahu 30 otázek, vyplnilo a odevzdalo ho 79 pedagogů. Dotazník pro rodiče obsahoval 37 otázek, vyplnilo a odevzdalo ho 112 rodičů. Podmínkou při tvorbě otázek byla hlavně zřetelnost a srozumitelnost. Byly použity otázky zavřené a polootevřené. V úvodní části dotazníku byly zjišťovány základní demografické údaje, jako jsou pohlaví, věk, dosažené vzdělání, v další části byl již cíleně věnován problematice SPU. Po předchozí domluvě s vedením školy vlastní výzkum proběhl v lednu 2013 na pěti brněnských základních školách – ZŠ Úvoz, ZŠ Mahautova, ZŠ Bakalovo nábřeží ve Štýřicích, ZŠ Jana Broskvy v Chrlicích, ZŠ Měšťanská v Tuřanech.

Výsledky výzkumu jsou uvedeny v podobě absolutních (N) a relativních četností (%), zaokrouhlených na jedno desetinné místo a vloženy do tabulek. Z důvodu větší názornosti výsledků složitějších položek dotazníku nebo u statisticky významných rozdílů jsem doplnila tabulky grafy.

4.3 Stanovení hypotéz

Hypotéza 1: Učitelé zkoumaného souboru mají vzhledem ke zvyšujícímu se počtu handicapů převážně speciální vzdělání.

Hypotéza 2: Přítomnost žáka se SPU ve výuce nenarušuje její průběh.

Hypotéza 3: Učitelé se domnívají, že ve škole kde pracují je dostatečný počet odborníků věnující se problematice SPU.

Hypotéza 4: Poruchy SPU se vyskytují ve zkoumaném souboru častěji u chlapců než u dívek.

Hypotéza 5: Čím nižší ročník docházky do ZŠ u dítěte se SPU, tím vyšší počet diagnostikovaných dětí.

Hypotéza 6: Děti se SPU a jejich rodiče pravidelně navštěvují pedagogicko-psychologickou poradnu.

Hypotéza 7: Učitelé častěji než rodiče požadují snížení počtu dětí ve třídě.

Hypotéza 8: Rodiče se častěji než učitelé domnívají, že vzájemná aktivní spolupráce mezi školou a rodinou by pomohla snížit problémy spojené se SPU.

Hypotéza 9: Učitelé jakož i rodiče se domnívají, že by bylo užitečné pravidelně instruovat rodiče žáků se SPU.

Hypotéza 10: Učitelé i rodiče potvrzují, že rodiče žáků se SPU se o své dítě zajímají nad rámec stanovených hovorových hodin.

4.4 Vyhodnocení dotazníku pro pedagogy

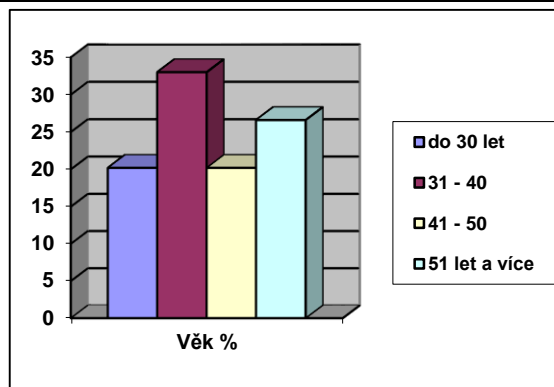
Tab. 1. Pohlaví respondentů.

Pohlaví	N	%
muž	19	24,1
žena	60	75,9
celkem	79	100,0

Sledovaný soubor tvořilo celkem 79 respondentů, z toho výrazně převažující ženské pohlaví bylo zastoupeno 75,9 %. Dotázaných zástupců mužského pohlaví tvořilo zbylých 24,1 % souboru.

Tab. 2. Věk respondentů

Věk	N	%
do 30 let	16	20,2
31 - 40	26	33,0
41 - 50	16	20,2
51 let a více	21	26,6
celkem	79	100,0



Obr. 1. Věk respondentů

Z dotazovaného souboru byl nejvíce (33 %) zastoupen věk v rozmezí 31–40 let. Kategorie 51 let a více byla zastoupena 26,6 %. Shodný počet respondentů (20,2 %) byl v rozmezích do 30 let a 41–50 let. Relativní četnosti věkových rozmezí znázorňuje obr. 1.

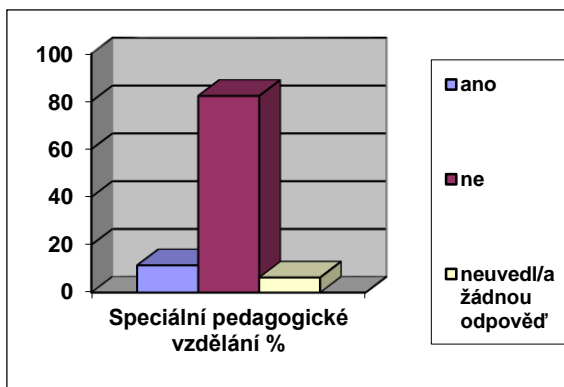
Tab. 3. Vzdělání respondentů.

Vzdělání	N	%
Středoškolské	1	1,3
vysokoškolské	78	98,7
celkem	79	100,0

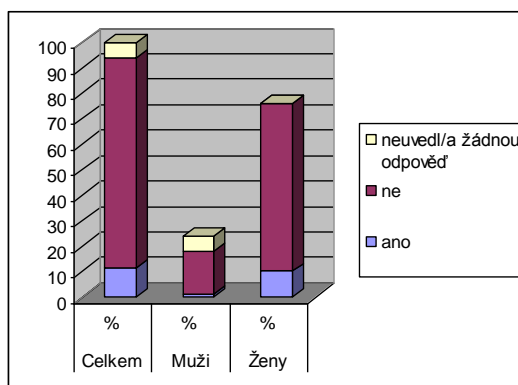
Vysokoškolské vzdělání uvedlo 98,7 % pedagogů. Pouze jeden respondent (1,3 %) uvedl, že nemá ukončené vysokoškolské vzdělání.

Tab. 4. Speciální pedagogické vzdělání respondentů.

Speciální pedagogické vzdělání	Celkem		Muži		Ženy	
	N	%	N	%	N	%
ano	9	11,4	1	1,3	8	10,1
ne	65	82,3	13	16,5	52	65,8
neuvedl/a žádnou odpověď	5	6,3	5	6,3	0	0
celkem	79	100,0	19	24,1	60	75,9



Obr. 2. Speciální pedagogické vzdělání respondentů.

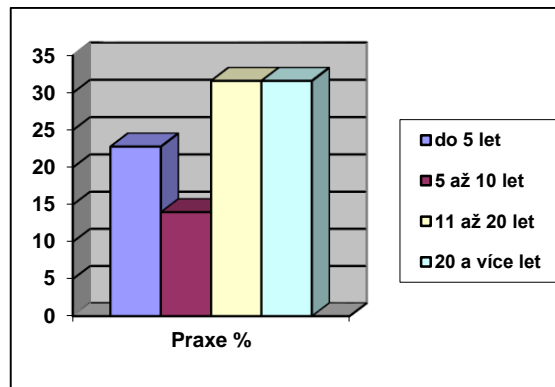


Obr. 3. Speciální pedagogické vzdělání podle pohlaví respondentů.

Tabulka i grafické znázornění uvádějí, že pouze 11,4 % (9 respondentů) absolvovalo speciální pedagogickou přípravu, z toho 8 žen a 1 muž. Až 82,3 % dotázaných nemá speciální pedagogické vzdělání a 6,3 % (5 respondentů) nevedlo žádnou odpověď.

Tab. 5. Délka praxe v oboru

Délka praxe v oboru	Celkem		Muži		Ženy	
	N	%	N	%	N	%
do 5 let	18	22,8	4	5,1	14	17,7
5 až 10 let	11	14,0	4	5,1	7	8,9
11 až 20 let	25	31,6	5	6,3	20	25,3
20 a více let	25	31,6	6	7,6	19	24,0
celkem	79	100,0	19	24,1	60	75,9

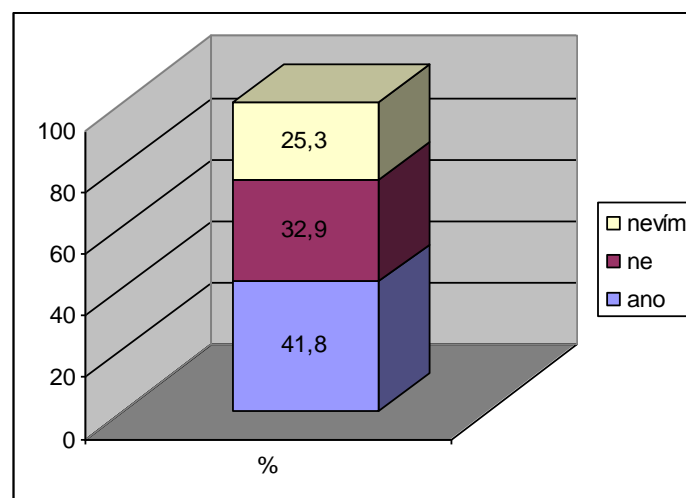


Obr. 4. Délka praxe v oboru

Stejný počet respondentů (31,6 %) pracuje v oboru ve dvou časových rozpětích 11-20 let a 20 let a více. Pokud rozčleníme soubor podle pohlaví, nejdéle v oboru (21 a více let) pracuje 24 % žen a 7,6 % mužů. Praxi 11-20 let má 6,3 % mužů a 25,3 % žen. Relativně nejmenší skupinu tvoří pedagogové s praxí 5-10 let. Celkem je to 14 % (11 učitelů, z toho 4 muži a 7 žen). Praxi do 5 let uvádí 22,8 % (18) pedagogů, z toho 4 muži a 14 žen.

Tab. 6. Znalosti, jak vzdělávat žáka

Myslíte si, že máte dostatečné znalosti, jak vzdělávat žáka se specifickými poruchami učení (SPU)?	N	%
ano	33	41,8
ne	26	32,9
nevím	20	25,3
celkem	79	100,0



Obr. 5. Znalosti, jak vzdělávat žáka

Podle subjektivního hodnocení má dostatečné znalosti pro vzdělávání žáků se SPU 41,8 % respondentů, ovšem ve srovnání s tabulkou č. 4 má faktické speciální pedagogické vzdělání pouze 11,4 % dotázaných pedagogů. 32,9 % dotázaných se domnívá, že nemá dostatečné znalosti potřebné k výuce žáků se SPU. Až čtvrtina (25,3 %) respondentů nedokáže jednoznačně posoudit potřebnou míru znalostí.

Tab. 7. Považujete žáky se SPU jako problémové zároveň i v chování?

Považujete žáky se SPU jako problémové zároveň i v chování?	N	%
ano	20	25,3
ne	56	70,9
záleží od typu poruchy	3	3,8
celkem	79	100,0

U této otázky 3 (3,8 %) respondenti doplnili nenabídnutou možnost c) záleží od typu poruchy. 25,3 % dotázaných si myslí, že SPU nepříznivě ovlivňuje i chování žáků. Až 70,9 % (56) respondentů nepovažuje žáky se SPU jako problémové i v chování.

Tab. 8. Počet žáků se SPU ve třídě

Kolik žáků se SPU máte ve třídě?	N	%
0	12	15,2
1	2	2,5
2	3	3,8
3	14	17,7
4	12	15,2
5	6	7,6
6	6	7,6
7	5	6,3
8	2	2,5
9	2	2,5
10	1	1,3
11	0	0,0
12	1	1,3
13	3	3,8
14	2	2,3
15	2	2,5
16	6	7,6
celkem	79	100,0

67 učitelů (84,8 %) učí celkem dohromady 448 žáků se SPU, průměrně tedy 6,7 žáka v jedné třídě. 12 pedagogů (15,2 %) neučí žádného žáka se SPU.

Tab. 9. Počet žáků se SPU akceptovaných při výuce

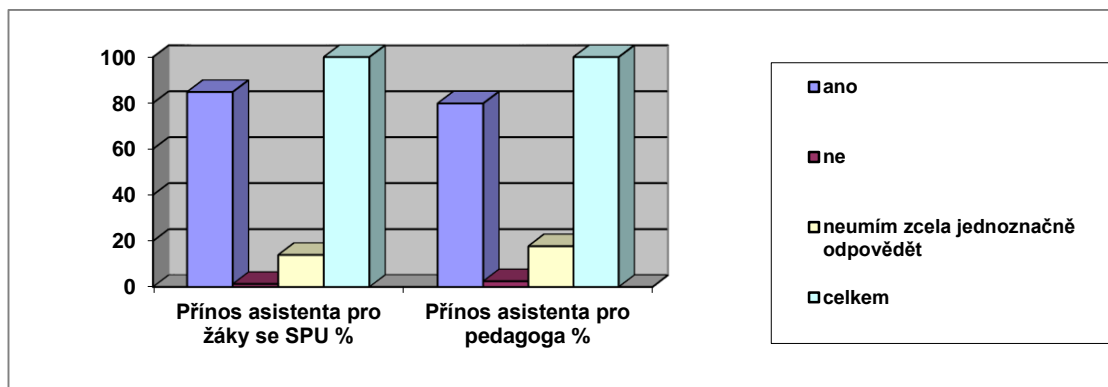
Kolik žáků se SPU akceptujete (je optimálních) při výuce?	N	%
0	7	8,9
1 žáka	5	6,3
2 žáky	9	11,4
3 žáky	19	24,1
4 žáky	4	5,1
5 žáků	9	11,4
6 žáků	1	1,3
7 žáků	1	1,3
8 žáků	0	0,0
9 žáků	0	0,0
10 žáků	4	5,1
11 žáků	0	0,0
12 žáků	0	0,0
13 žáků	0	0,0
14 žáků	1	1,3
15 žáků	4	5,1
nedokáže odpovědět	15	19,0
celkem	79	100,0

72,2 % (57) učitelů by akceptovalo celkem dohromady 268 žáků se SPU, průměrně tedy 4,7 žáka při výuce v jedné třídě. 8,9 % (7) učitelů nechce učit žádné žáky se SPU a 19 % (15) učitelů nedokázalo vyjádřit akceptovatelný počet žáků se SPU.

Porovnáním odpovědí na otázky z tabulek č. 8 a 9 dostáváme zajímavý údaj. Dotázaní učitelé učí průměrně o 2 žáky víc oproti jimi akceptovatelnému stavu.

Tab. 10. Přínos asistentů pedagoga pro žáky

Domníváte se, že asistenti pedagoga jsou ve vyučování přínosem pro žáky se SPU?	N	%
Ano	67	84,8
Ne	1	1,3
neumím zcela jednoznačně odpovědět	11	13,9
Celkem	79	100,0



Obr. 6. Komparace přínosu asistentů pedagoga pro žáky a pedagogy

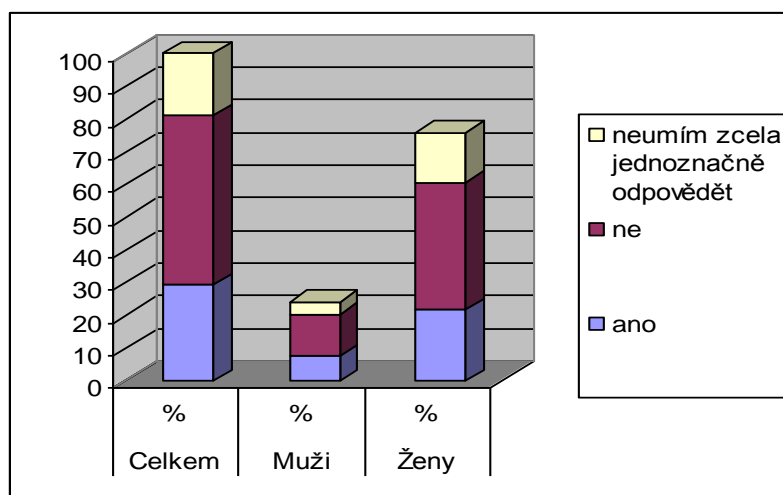
Tab. 11. Přínos asistentů pedagoga pro pedagogy

Domníváte se, že asistenti pedagoga jsou ve vyučování přínosem pro pedagogy?	N	%
Ano	63	79,8
Ne	2	2,5
neumím zcela jednoznačně odpovědět	14	17,7
Celkem	79	100,0

Výsledky v tabulkách č. 10 a č. 11 i společný graf na obrázku 6 dokumentují téměř shodný názor na otázky o přínosu asistenta pedagoga pro žáky se SPU i pro pedagogy. Je možné konstatovat, že přítomnost asistenta pedagoga ve vyučování vnímají pedagogové jako přínosnou pro žáka se SPU a velmi příznivě je hodnotí 84,8 % dotázaných. Asistenci jako přínos pro pedagogy uvedlo 79,8 % respondentů. Pouze 1 učitel (1,3 %) nevidí v působení asistenta pedagoga žádný přínos pro žáka se SPU. Poměrně velká část dotázaných 13,9 % nedokáže na otázku z tabulky č. 10 jednoznačně odpovědět. Podobně se vyvíjí odpovědi na přínos asistenta pro pedagoga. 2 učitelé (2,5 %) nevidí pro sebe působením asistenta žádný přínos při výuce žáků se SPU. 17,7 % nedokáže jednoznačně odpovědět na otázku z tabulky č. 11.

Tab. 12. Vnímání žáků se SPU jako přítěže

Vnímáte žáky se SPU jako přítěž při vyučování?	Celkem		Muži		Ženy	
	N	%	N	%	N	%
ano	23	29,1	6	7,6	17	21,5
ne	41	51,9	10	12,7	31	39,2
neumím zcela jednoznačně odpovědět	15	19,0	3	3,8	12	15,2
celkem	79	100,0	19	24,1	60	75,9

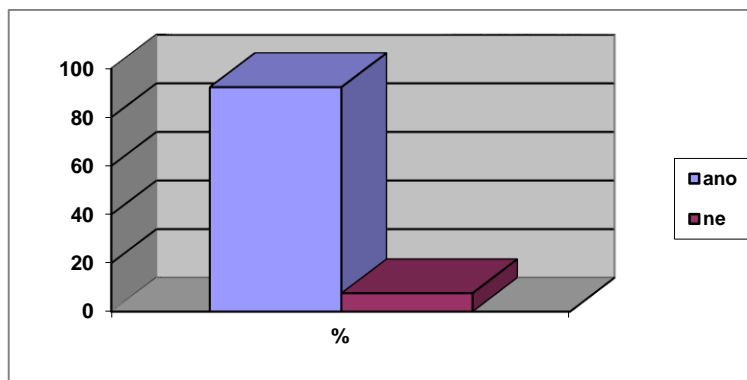


Obr. 7. Vnímání žáků se SPU jako přítěže

Téměř třetina (29,1 %) pedagogů vnímá žáky se SPU jako přítěž při vyučování. Nadpoloviční většina (51,9 %) učitelů tento pocit nemá. 19 % dotázaných neumí jednoznačně odpovědět, zda jsou pro ně žáci se SPU přítěží. Další údaje z tabulky a grafické znázornění ukazují náhled podle pohlaví.

Tab. 13. Zvláštní pozornost žákům se SPU

Musíte věnovat při výuce zvláštní pozornost žákům se SPU?	N	%
ano	73	92,4
ne	6	7,6
celkem	79	100,0

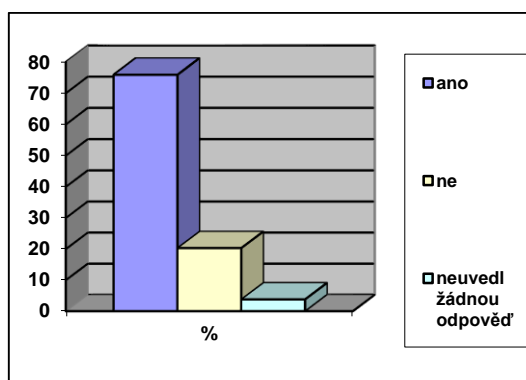


Obr. 8. Zvláštní pozornost žákům se SPU

Až 92,4 % dotázaných pedagogů musí věnovat při výuce zvláštní pozornost žákům se SPU. Pouze 7,6 % (6 pedagogů) nevěnuje žákům se SPU zvláštní pozornost. Z tabulky č. 8 ovšem vyplývá, že 12 učitelů (15,2 %) neučí ani jednoho žáka se SPU, tudíž pravděpodobně 6 pedagogů, kteří neučí žádného žáka se SPU uvedli svůj názor, nikoli skutečnost, že jim musí při výuce věnovat zvláštní pozornost.

Tab. 14. Příprava IVP

Připravujete si do výuky pro žáky se SPU individuální vzdělávací plán (IVP)?	N	%
ano	60	75,9
z toho na vyžádání rodičů	22	
ne	16	20,3
nevedl žádnou odpověď	3	3,8
celkem	79	100,0

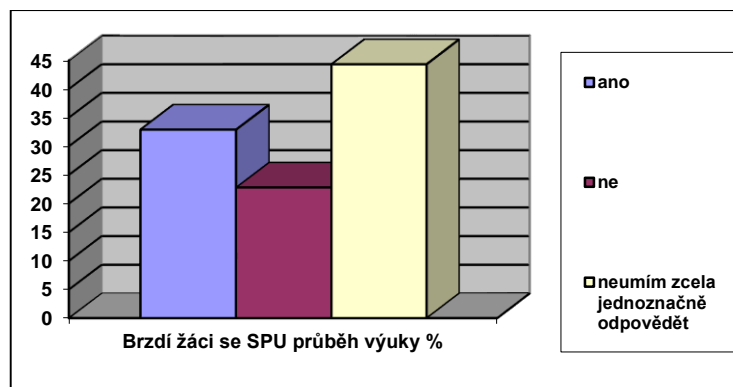


Obr. 9. Příprava IVP

Individuální vzdělávací plán si do výuky pro žáky se SPU připravuje 75,9 % pedagogů (60), z toho na vyžádání rodičů 22 pedagogů. 16 pedagogů (20,3%) nemá IVP pro žáky se SPU. Na tuto otázku neodpovědělo 3,8 % dotázaných.

Tab. 15. Vliv žáků se SPU na průběh výuky

Brzdí žáci se SPU průběh výuky?	N	%
ano	26	32,9
ne	18	22,8
neumím zcela jednoznačně odpovědět	35	44,3
celkem	79	100,0



Obr. 10. Vliv žáků se SPU na průběh výuky

Třetina pedagogů (přesněji 32,9 %) uvedla, že žáci se SPU nemají vliv na plynulost výuky. Naopak, 22,8 % dotázaných uvedlo, že průběh výuky se narušuje kvůli žákům se SPU. Až 44,3 % respondentů nedokázalo jednoznačně odpovědět na tuto otázku.

Tab. 16. Akceptace žáků se SPU spolužáky

Myslíte si, že spolužáci akceptují žáky se SPU?	N	%
ano	74	93,7
ne	1	1,3
nevím	4	5,0
celkem	79	100,0

Z údajů v tabulce můžeme posoudit, že 93,7 % pedagogů nevidí SPU jako důvod ke změně chování mezi žáky. Pouze 1 učitel (1,3 %) uvedl, že spolužáci žáka se SPU neakceptují. Na tuto otázku nedokázalo jednoznačně odpovědět 5 % respondentů.

Tab. 17. Využití hodnocení žáků se SPU v souladu se školským zákonem

Využíváte hodnocení žáků se SPU doporučené šk. zákonem?	N	%
ano	51	64,6
ne	7	8,9
někdy	21	26,5
celkem	79	100,0

Téměř dvě třetiny pedagogů (64,6 %) využívají hodnocení žáků se SPU doporučené školským zákonem. Částečně takto hodnotí žáky se SPU 26,5 % učitelů. Hodnocení doporučené zákonem nevyužívá 8,9 % (7) pedagogů.

Tab. 18. Kontakt učitelů s rodiči žáků se SPU

Kontaktujete rodiče žáků se SPU jak s dítětem pracovat?	N	%
ano	41	51,90
ne	38	48,10
celkem	79	100,0

Rodiče žáků se SPU kontaktuje nadpoloviční většina učitelů (51,9 %). Zbylá část sledovaného souboru rodiče nekontaktuje s ohledem na domácí přípravu do školy.

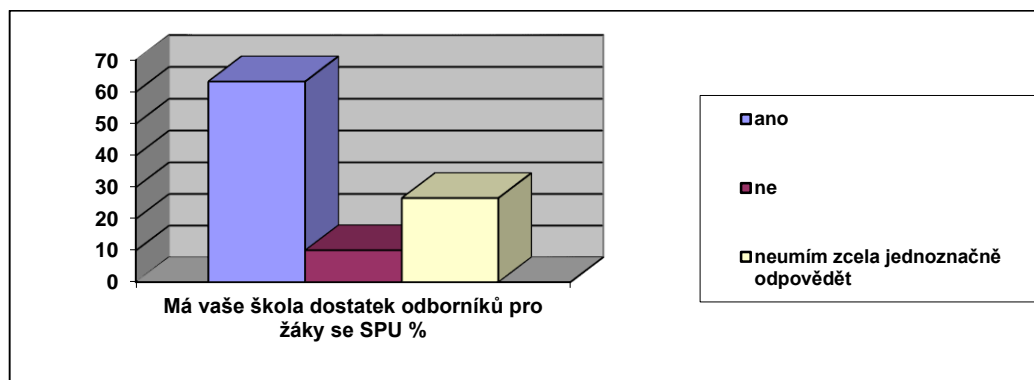
Tab. 19. Zájem rodičů o instruování ze stran odborníků

Myslíte si, že by rodiče žáků se SPU měli zájem o instruování ze stran odborníků?	N	%
ano	28	35,4
ne	7	8,9
neumím zcela jednoznačně odpovědět	44	55,7
celkem	79	100,0

Až 55,7 % pedagogů nemá jednoznačný názor na to, zda by rodiče žáků se SPU měli zájem o instrukce z řad odborníků. Kladně se vyjádřilo 35,4 % učitelů a 8,9 % si myslí, že by rodiče neměli zájem o další instruování ze stran odborníků.

Tab. 20. Hodnocení počtu odborníků na školách

Domníváte se, že škola, ve které pracujete, disponuje dostatečným počtem odborníků, věnujících se problematice SPU?	N	%
ano	50	63,3
ne	8	10,1
neumím zcela jednoznačně odpovědět	21	26,6
celkem	79	100,0



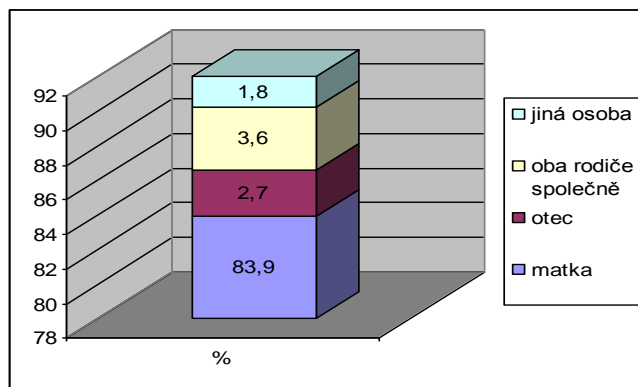
Obr. 11. Hodnocení počtu odborníků na školách

Jen 10,1 % učitelů se domnívá, že jejich škola nemá dostatečný počet odborníků, kteří by pracovali s dětmi se SPU. Poměrně velká část dotázaných (26,6%) nedokáže zcela jednoznačně odpovědět. Podle názoru 63,3 % respondentů má škola, ve které pracují, dostatek odborníků pro práci se žáky se SPU. Pozoruhodné ovšem je, že z tabulky č. 4 vyplývá, že 82,3 % (65) respondentů nemá speciální pedagogické vzdělání. Přesto 63,3 % (50) pedagogů se domnívá, že je počet odborníků na škole, kde učí dostatečný. Můžu tedy konstatovat, že je hluboce k zamyšlení, co vedlo respondenty k tak rozporuplným odpovědím.

4.5 Vyhodnocení dotazníku pro rodiče

Tab. 21. Rodinný vztah respondenta k dítěti

Dotazník vyplňuje	N	%
matka	94	83,9
otec	3	2,7
oba rodiče společně	13	3,6
jiná osoba	2	1,8
celkem	112	100,0

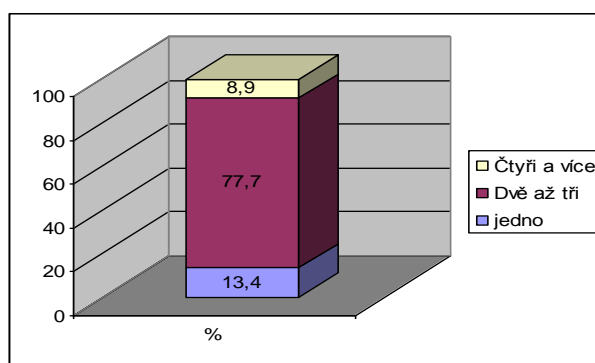


Obr. 12. Rodinný vztah respondenta k dítěti

Sledovaný soubor tvoří 112 rodin s alespoň jedním dítětem, které má diagnostikovanou SPU. Dotazník v převážné většině (83,9 %) vyplnily matky. Oba rodiče vyplnili 13 dotazníků (3,6 %). Jen otcové vyplnili 3 dotazníky (2,7 %). Jiné osoby (konkrétně prarodiče) vyplnily 2 dotazníky (1,8%). Poměrné zastoupení respondentů je přehledně znázorněno v grafu.

Tab. 22. Počet dětí v rodině

Počet dětí v rodině	N	%
jedno	15	13,4
Dvě až tři	87	77,7
Čtyři a více	10	8,9
Celkem	112	100,0

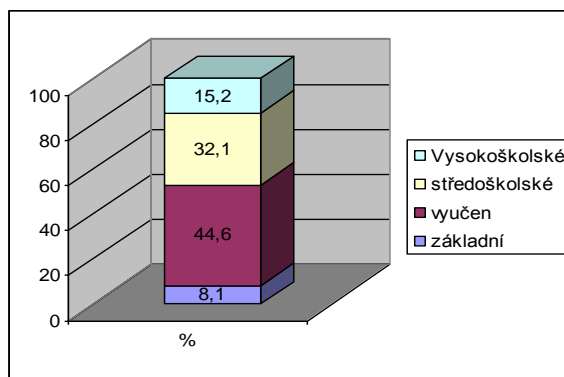


Obr. 13. Počet dětí v rodině

Sledovaný soubor tvoří přibližně ze tří čtvrtin (77,7 %) rodiny se 2-3 dětmi. Druhou nejpočetnější kategorií jsou rodiny s jedním dítětem (13,4 %). Nejméně zastoupenou kategorií jsou rodiny se čtyřmi a více dětmi (8,9 %).

Tab. 23. *Vzdělání rodičů*

Vzdělání rodičů	N	%
základní	9	8,1
vyučen	50	44,6
středoškolské	36	32,1
vysokoškolské	17	15,2
celkem	112	100,0

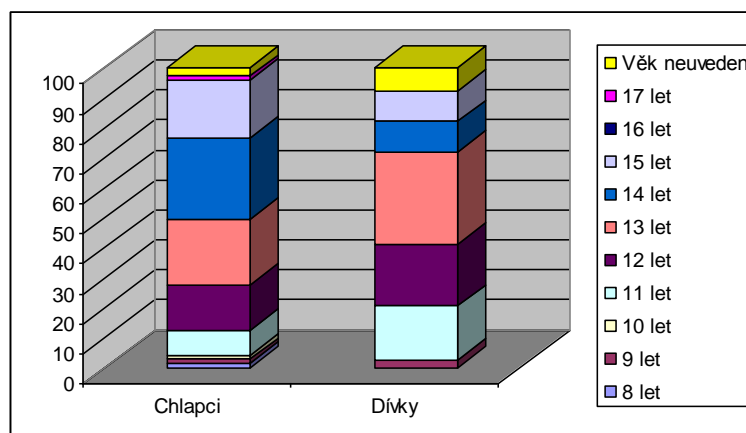
Obr. 14. *Vzdělání rodičů*

Údaje v tabulce i grafické znázornění uvádějí vzdělanostní zastoupení ve sledovaném souboru. Nejpočetnější skupinu (44,6 %) tvoří vyučení rodiče. Středoškolské vzdělání mají rodiče z 36 (32,1 %) rodin. V 17 rodinách (15,2 %) mají rodiče ukončené vysokoškolské vzdělání. Základní vzdělání mají rodiče v 9 rodinách (8,1 %).

Tab. 24. *Věk dítěte se SPU*

Věk dítěte se SPU	Celkem		Chlapci		Dívky	
	N	%	N	%	N	%
8 let	1	0,9	1	0,9	0	0,0
9 let	2	1,8	1	0,9	1	0,9
10 let	1	0,9	1	0,9	0	0,0
11 let	13	11,6	6	5,4	7	6,2
12 let	19	16,9	11	9,8	8	7,1
13 let	28	25,00	16	14,3	12	10,7
14 let	24	21,4	20	17,8	4	3,6
15 let	18	16,1	14	12,5	4	3,6
16 let	0	0,0	0	0,0	0	0,0
17 let	1	0,9	1	0,9	0	0,0
Věk neuveden	5	4,5	2	1,8	3	2,7
celkem	112	100,0	73	100,0	39	100,0

V tabulce jsou uvedeny absolutní (N) a relativní (%) četnosti dětí se SPU podle věku a pohlaví.

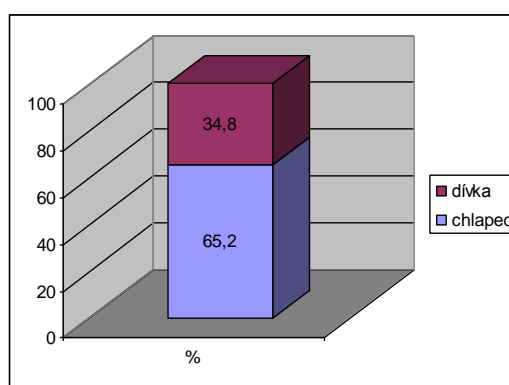


Obr. 15. Relativní četnost dětí se SPU podle věku v rámci pohlaví

Na tomto grafu je znázorněna relativní četnost dětí se SPU podle věku v rámci pohlaví.

Tab. 25. Pohlaví dítěte

Pohlaví dítěte	N	%
chlapec	73	65,2
dívka	39	34,8
celkem	112	100,0

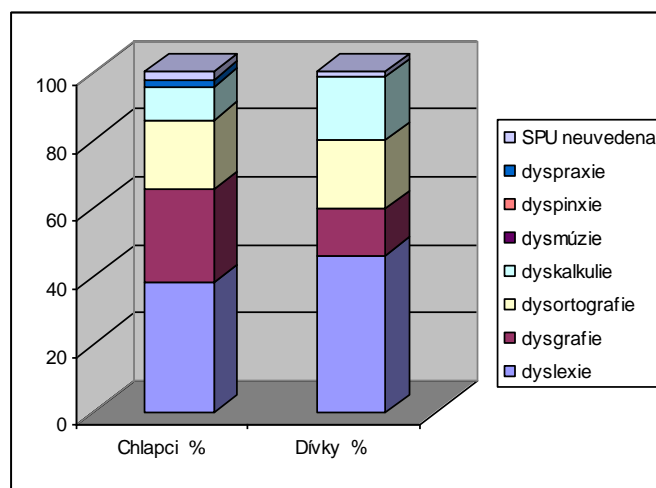


Obr. 16. Pohlaví dítěte

Ve sledovaném souboru 112 dětí se SPU je 65,2 % (73) chlapců a 34,8 % (39) dívek.

Tab. 26. Diagnostikované SPU u dětí

Jaké byly vašemu dítěti diagnostikovány specifické poruchy učení?	Celkem		Chlapci		Dívky	
	N	%	N	%	N	%
dyslexie	84	40,6	54	26,1	30	14,5
dysgrafie	48	23,1	39	18,8	9	4,3
dysortografie	42	20,4	29	14,1	13	6,3
dyskalkulie	26	12,6	14	6,8	12	5,8
dysmúzie	0	0,00	0	0,0	0	0,0
dyspinxie	0	0,00	0	0,0	0	0,0
dyspraxie	3	1,4	3	1,4	0	0,0
SPU neuvedena	4	1,9	3	1,4	1	0,5
celkem	207	100,0	142	68,6	65	31,4

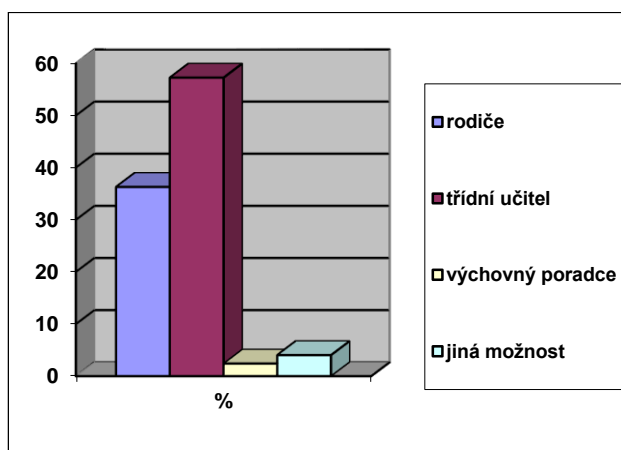


Obr. 17. Poměrné zastoupení SPU mezi pohlavími

Vzorku 112 dětí bylo diagnostikováno celkem 207 případů SPU. Absolutní a relativní četnosti výskytu jednotlivých diagnóz jsou uvedeny v tabulce – u dětí celkem i v členění podle pohlaví. Relativní četnosti jsou přepočteny zvlášť u každé skupiny chlapců i dívek. Průměrně má 1 dítě 1,8 SPU. Každý chlapec má průměrně 1,9 SPU, každá dívka má průměrně 1,7 SPU. I tento údaj podporuje pravdivé tvrzení hypotézy. Graf zobrazuje poměrné zastoupení jednotlivých SPU u chlapců a dívek v rámci jednoho pohlaví.

Tab. 27. Kdo postřehl SPU u dítěte jako první

Kdo postřehl jako první podezření na to, že by Vaše dítě mohlo mít specifickou poruchu učení?	Celkem		Chlapci		Dívky	
	N	%	N	%	N	%
rodiče	45	36,3	28	33,3	17	42,5
třídní učitel	71	57,3	52	61,9	19	47,5
výchovný poradce	3	2,4	1	1,2	2	5,0
jiná možnost	5	4,0	3	3,6	2	5,0
celkem	124	100	84	100,0	40	100,0

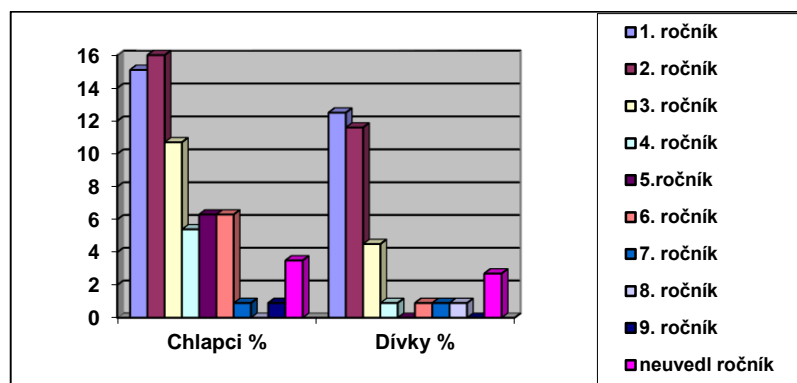


Obr. 18. Kdo postřehl SPU u dítěte jako první

Největší podíl na odhalení SPU mají jednoznačně třídní učitelé (57,3 %). Pokud porovnáme zvláště skupinu chlapců a dívek, u chlapců jako první postřehl SPU třídní učitel v 61,9 % případů. U dívek to bylo v 47,5 % případů. Ve 12 dotaznících byli jako první, kdo si všiml u dítěte SPU, uvedeny dvě možnosti – rodiče i třídní učitel. I přesto mají výsledky nesporný význam.

Tab. 28. Ročník ZŠ, kdy byla dítěti diagnostikována SPU

Ve kterém ročníku byla diagnostikována u Vašeho dítěte specifická porucha učení?	Celkem		Chlapci		Dívky	
	N	%	N	%	N	%
1. ročník	31	27,6	17	15,1	14	12,5
2. ročník	31	27,6	18	16,0	13	11,6
3. ročník	17	15,2	12	10,7	5	4,5
4. ročník	7	6,3	6	5,4	1	0,9
5. ročník	7	6,3	7	6,3	0	0,0
6. ročník	8	7,2	7	6,3	1	0,9
7. ročník	2	1,8	1	0,9	1	0,9
8. ročník	1	0,9	0	0,0	1	0,9
9. ročník	1	0,9	1	0,9	0	0,0
nevedl ročník	7	6,2	4	3,5	3	2,7
celkem	112	100,0	73	65,1	39	34,9

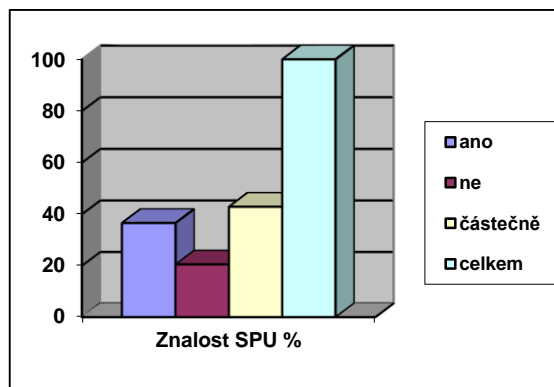


Obr. 19. Ročník ZŠ, kdy byla dítěti diagnostikována SPU

V tabulce i graficky je znázorněn podíl dětí se SPU podle pohlaví a podle ročníku ZŠ, ve kterém byla diagnostikována SPU.

Tab. 29. Znalost SPU

Věděli jste, o jakou poruchu se jedná?	N	%
ano	41	36,6
ne	23	20,5
částečně	48	42,9
celkem	112	100,0

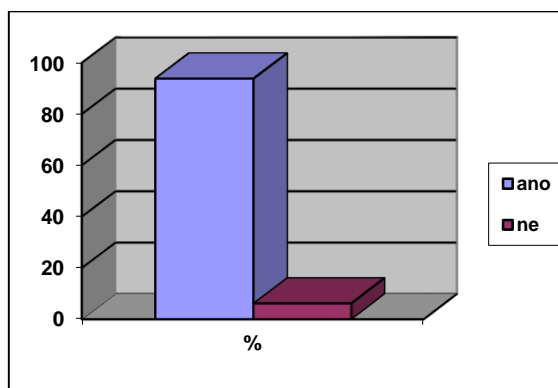


Obr. 20. Znalost SPU

Přibližně třetina rodičů (36,6 %) má znalosti o SPU a věděli, jakou poruchu učení má jejich dítě. 42,9 % rodičů poznalo SPU jen částečně. Plná pětina sledovaného souboru poruchu nepoznalo.

Tab. 30. Informovanost o možnostech nápravy ze strany školy

Byli jste seznámeni s tím, jak s dítětem doma vhodně pracovat, jaké jsou možnosti opatření a nápravy ze strany školy?	N	%
ano	105	93,8
ne	7	6,2
celkem	112	100,0

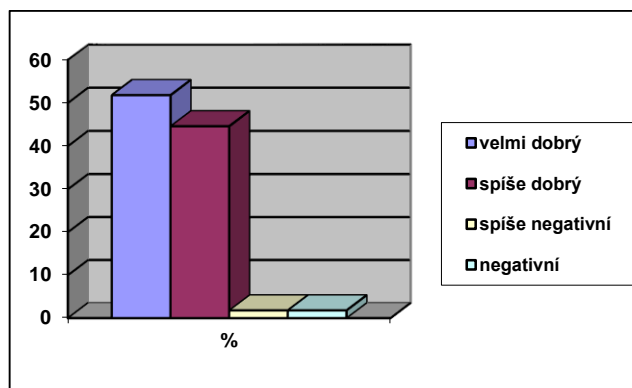


Obr. 21. Informovanost o možnostech nápravy ze strany školy

Převážná většina rodičů (93,8%) uvedla, že byli seznámeni s metodou domácí přípravy a možnostmi opatření a nápravy ze strany školy. Pouze v 7 případech (6,2%) informace rodičům nebyly poskytnuty.

Tab. 31. Postoj školy po diagnostikování SPU

Jaký postoj zaujala škola po diagnostikování specifické poruchy učení u Vašeho dítěte?	N	%
velmi dobrý	58	51,8
spíše dobrý	50	44,6
spíše negativní	2	1,8
negativní	2	1,8
celkem	112	100,0

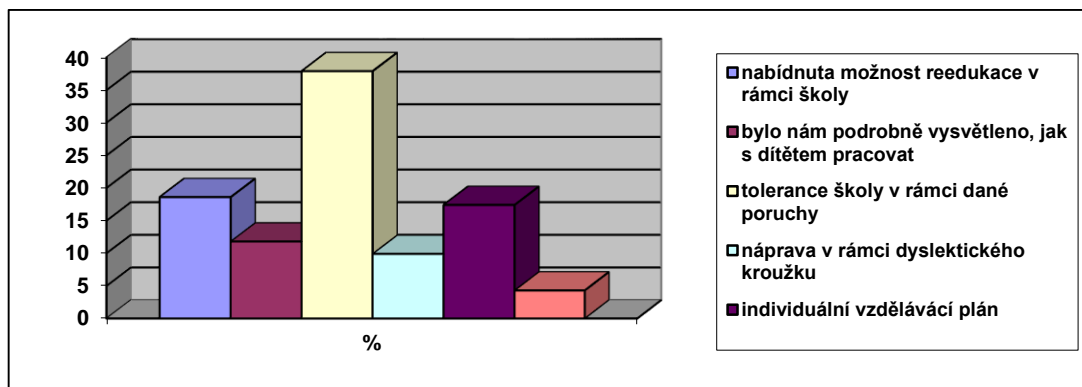


Obr. 22. Postoj školy po diagnostikování SPU

Rodiče posoudili postoj školy po diagnostikování SPU u jejich dítěte jako velmi dobrý v 51,8 % případů. Jako spíše dobrý ohodnotili postoj školy ve 44,6 % případů. U 1,8 % případů byl postoj školy vnímán rodiči jako spíše negativní, u dalších dvou případů (1,8 %) jako negativní.

Tab. 32. Přijatá opatření ze strany školy

Jaká byla přijata opatření ze strany školy vůči Vašemu dítěti?	N	%
nabídnuť možnost reedukace v rámci školy	30	18,6
bylo nám podrobně vysvětleno, jak s dítětem pracovat	19	11,8
tolerance školy v rámci dané poruchy	61	37,9
náprava v rámci dyslektického kroužku	16	9,9
individuální vzdělávací plán	28	17,4
jiné (asistentka, integrace, žádné opatření)	7	4,3
celkem	162	100,0

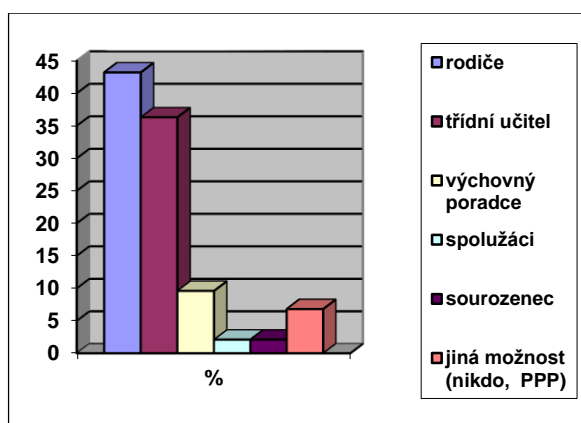


Obr. 23. Přijatá opatření ze strany školy

Tabulka i graf přehledně znázorňují absolutní i relativní četnosti opatření přijatých ze strany školy.

Tab. 33. Kdo pomohl dítěti vyrovnat se SPU

Kdo vašemu dítěti nejvíce pomohl vyrovnat se s obtížemi přinášející specifické poruchy učení?	N	%
rodiče	63	43,2
třídní učitel	53	36,3
výchovný poradce	14	9,6
spolužáci	3	2,1
sourozenec	3	2,1
jiná možnost (nikdo, PPP)	10	6,8
celkem	146	100,0

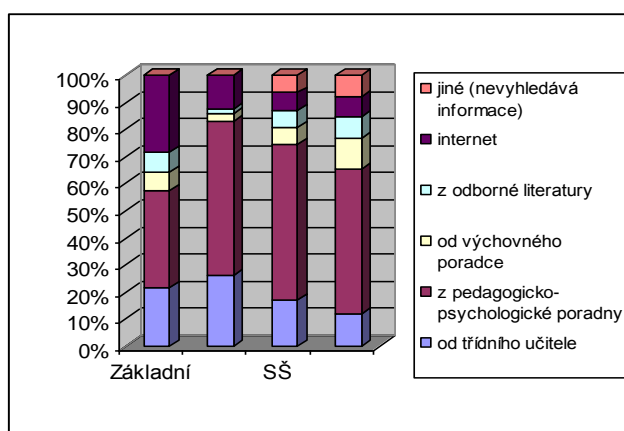


Obr. 24. Kdo pomohl dítěti vyrovnat se SPU

Tabulka i graf přehledně znázorňují absolutní i relativní četnosti osob, které dítěti nejvíce pomohly vyrovnat se s obtížemi přinášející specifické poruchy učení. Nejvíce nápomocni byli u 43,2 % dětí rodiče. Třídní učitel pomohl zvládnout nastalé obtíže u 36,3 % žáků.

Tab. 34. Způsoby získávání informací o SPU

Jakým způsobem získáváte potřebné informace ohledně specifika práce s dítětem se specifickými poruchami učení?	Celkem		Vzdělání			
	N	%	Základní	Vyučen	SŠ	VŠ
od třídního učitele	31	20,4	3	17	8	3
z pedagogicko-psychologické poradny	83	54,6	5	37	27	14
od výchovného poradce	9	5,9	1	2	3	3
z odborné literatury	7	4,6	1	1	3	2
internet	17	11,2	4	8	3	2
jiné (nevyhledává informace)	5	3,3	0	0	3	2
celkem	152	100,0	14	65	47	26

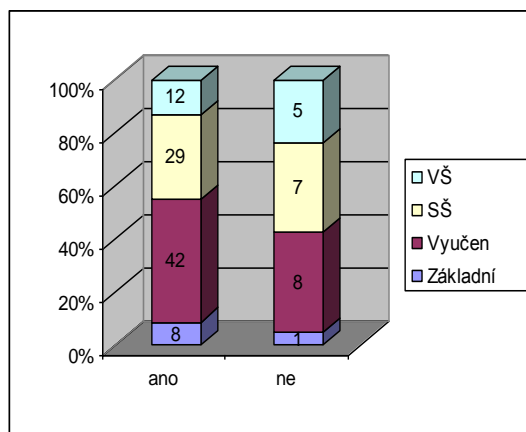


Obr. 25. Způsoby získávání informací o SPU

Porovnání způsobu získávání informací o práci s dětmi se SPU může být přínosné, pokud rozdělíme rodiče do skupin podle dosaženého vzdělání, což nám znázorňuje tabulka i grafická ilustrace.

Tab. 35. Potřeba více informací o SPU

Uvítali byste více informací týkajících se specifických poruch učení?	Celkem		Vzdělání			
	N	%	Základní	Vyučen	SŠ	VŠ
ano	91	81,2	8	42	29	12
ne	21	18,8	1	8	7	5
celkem	112	100,0	9	50	36	17

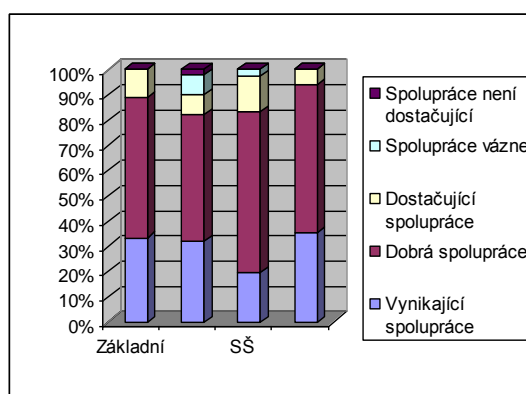


Obr. 26. Potřeba více informací o SPU

Tabulka i graf vyjadřují míru ochoty přijímat nové informace o SPU. Zajímavé zjištění přináší rozčlenění rodičů podle dosaženého vzdělání.

Tab. 36. Zhodnocení komunikace a spolupráce s třídním učitelem

Jak byste zhodnotil/-a komunikaci a spolupráci s třídním učitelem?	Celkem		Vzdělání			
	N	%	Základní	Vyučen	SŠ	VŠ
Vynikající spolupráce	32	28,6	3	16	7	6
Dobrá spolupráce	63	56,2	5	25	23	10
Dostačující spolupráce	11	9,8	1	4	5	1
Spolupráce vážne	5	4,5	0	4	1	0
Spolupráce není dostačující	1	0,9	0	1	0	0
celkem	112	100,0	9	56	36	17

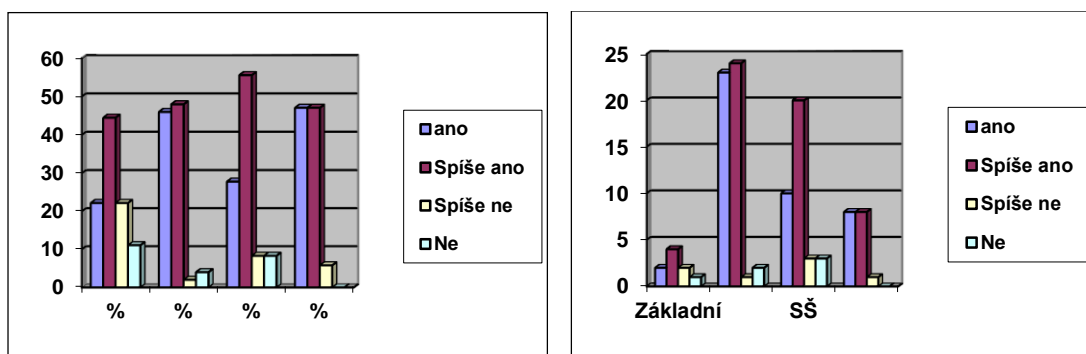


Obr. 27. Zhodnocení komunikace a spolupráce s třídním učitelem

Tabulka i graf uvádí hodnocení vzájemné komunikace, případně spolupráce mezi rodičem a třídním učitelem.

Tab. 37. Názor na dostatečnost péče o dítě se SPU

Považujete péči o Vaše dítě v oblasti specifických poruch učení za dostačující?	Celkem		ZŠ		Vyučen		SŠ		VŠ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ano	43	38,4	2	22,2	23	46,0	10	27,8	8	47,1
Spíše ano	56	50,0	4	44,5	24	48,0	20	55,6	8	47,1
Spíše ne	7	6,2	2	22,2	1	2,0	3	8,3	1	5,8
Ne	6	5,4	1	11,1	2	4,0	3	8,3	0	0,0
celkem	112	100,0	9	100,0	50	100,0	36	100,0	17	100,0

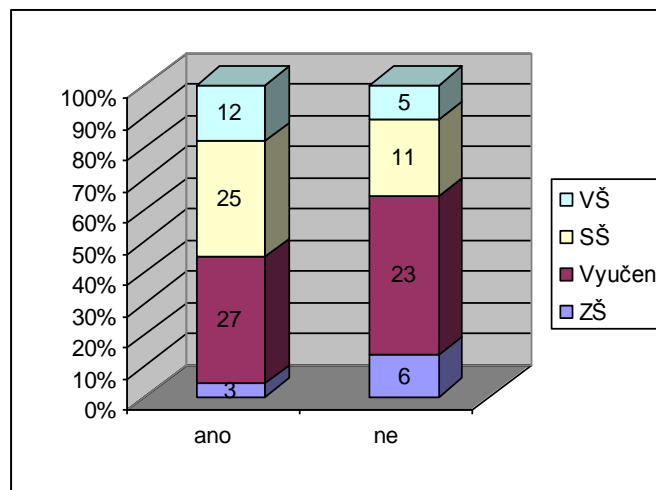


Obr. 28. Názor na dostatečnost péče o dítě se SPU

Graf vpravo znázorňuje skutečné počty rodičů podle vzdělání. Z něj je patrné, že procentuelní přepočet v grafu vlevo, kde každá skupina vzdělání tvoří stoprocentní celek, nám dává odlišné, ale přehlednější výsledky.

Tab. 38. Názor na náročnost přípravy dítěte do školy

Myslíte si, že příprava do školy je pro Vaše dítě náročná?	Celkem		ZŠ		Vyučen		SŠ		VŠ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ano	67	59,8	3	33,3	27	54,0	25	69,4	12	70,6
ne	45	40,2	6	66,7	23	46,0	11	30,6	5	29,4
celkem	112	100,0	9	100,0	50	100,0	36	100,0	17	100,0

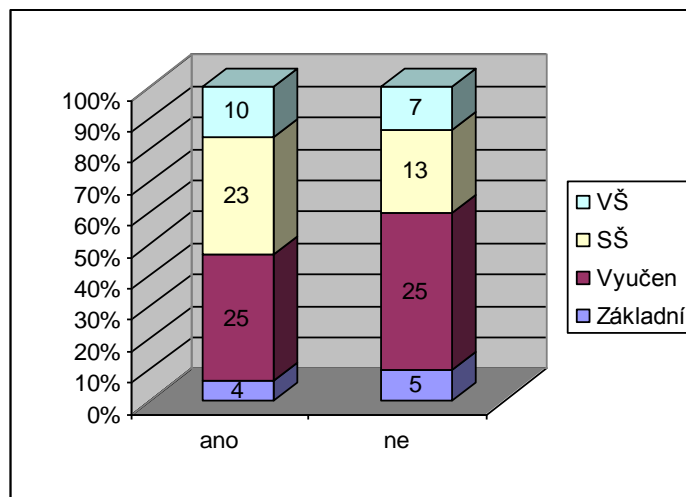


Obr. 29. Názor na náročnost přípravy dítěte do školy

V tabulce i graficky jsou znázorněny názory rodičů na náročnost přípravy do školy u jejich dítěte se SPU. Většina rodičů (59,8 %) si myslí, že příprava je náročná. 10,2 % rodičů má opačný názor. Rozčlenění odpovědí rodičů podle procentuálního přepočtu v rámci dosaženého vzdělání opět přináší přínosné zjištění.

Tab. 39. Názor na náročnost přípravy dítěte pro rodiče

Domníváte se, že příprava vašeho dítěte je náročná pro vás, jako pro rodiče?	Celkem		Vzdělání			
	N	%	Základní	Vyučen	SŠ	VŠ
ano	62	55,4	4	25	23	10
ne	50	44,6	5	25	13	7
celkem	112	100,0	9	50	36	17

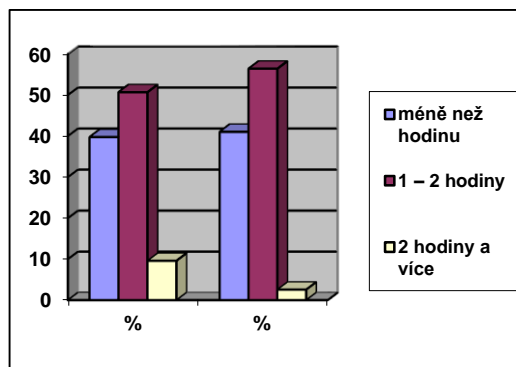


Obr. 30. Názor na náročnost přípravy dítěte pro rodiče

55,4 % rodičů uvádí náročnost přípravy dítěte do školy, jako pro rodiče. Opačný názor má 44,6 % respondentů. Graf nám více přiblíží skutečnost o náročnosti přípravy do školy vzhledem ke vzdělání rodičů.

Tab. 40. Počet hodin věnovaný přípravě do školy

Kolik hodin denně věnujete přípravě do školy?	Celkem		Chlapci		Dívky		Rozdíl %
	N	%	N	%	N	%	
méně než hodinu	45	40,2	29	39,7	16	41,0	1,29
1 – 2 hodiny	59	52,7	37	50,7	22	56,4	5,73
2 hodiny a více	8	7,1	7	9,6	1	2,6	-7,03
celkem	112	100,0	73	100,0	39	100,0	

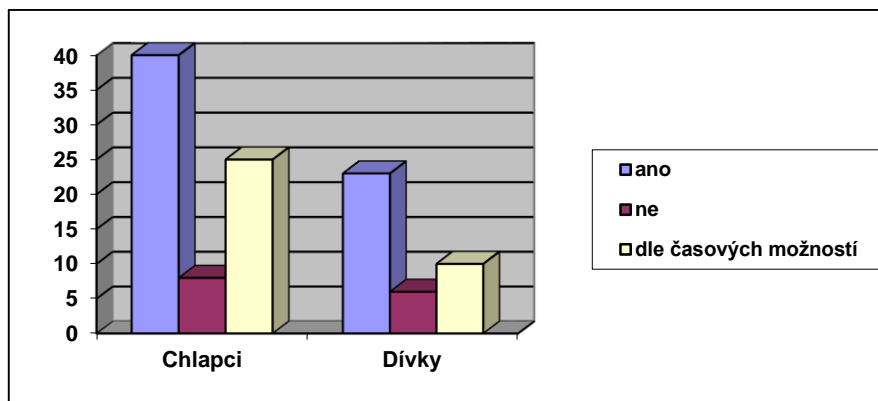


Obr. 31. Počet hodin věnovaný přípravě do školy

Z pohledu na výsledky uvedené v tabulce a grafické porovnání souboru chlapců a dívek vyplynulo, že 41,0 % dívek věnuje přípravě do školy denně méně než hodinu. Stejný čas na přípravu do školy věnuje 39,7% chlapců. Nejvíce dětí se denně učí 1-2 hodiny, celkem 52,7%. Dvě hodiny a více potřebuje na přípravu celkem 7,1 % dětí. Zajímavé by bylo porovnání doby přípravy dětí s jednotlivými typy SPU. Vzhledem k tomu, že hodně dětí má 2 i víc SPU současně, nelze toto spolehlivě vyčíslit.

Tab. 41. Pauzy při přípravě dítěte do školy

Když se připravujete s vaším dítětem do školy, děláte pauzy při učení?	Počet		Chlapci		Dívky		Rozdíl %
	N	%	N	%	N	%	
ano	63	56,3	40	54,8	23	59,0	4,2
ne	14	12,5	8	10,9	6	15,4	4,5
dle časových možností	35	31,2	25	34,3	10	25,6	-8,7
celkem	112	100,0	73	100,0	39	100,0	

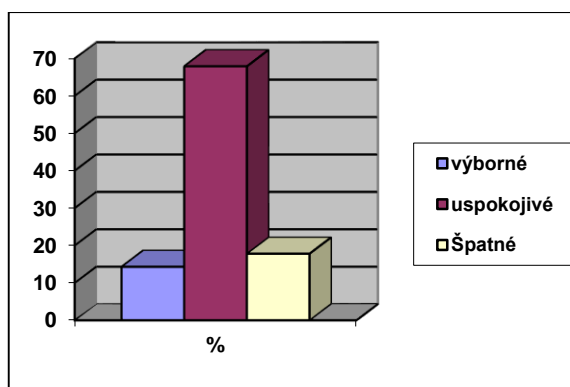


Obr. 32. Pauzy při přípravě dítěte do školy

Nadpoloviční většina rodičů (56,3 %) dodržuje pravidlo přestávek při domácí přípravě. Téměř třetina rodičů (31,2 %) umožní dětem se SPU přestávku dle časových možností. Pouze 12,5 % rodičů a jejich děti se SPU si dělá přípravu bez prostoru pro relaxaci. Pokud porovnáme skupinu chlapců a dívek, zjistíme, že přestávku v učení dodržuje o 4,2 % více dívek než chlapců. Přestávku si vůbec nedělá o 4,5 % více dívek než chlapců. Naopak, odpočinek dle časových možností si dopřeje o 8,7 % více chlapců než dívek.

Tab. 42. Výsledky dítěte ve škole

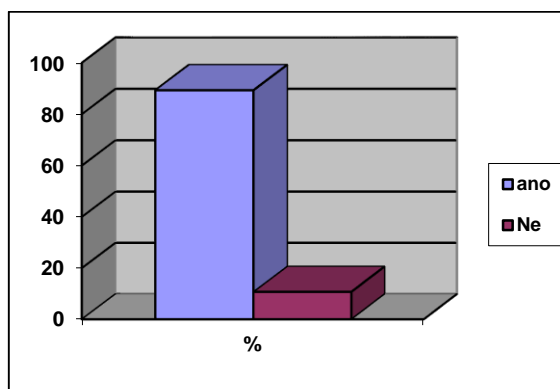
Jaké má Vaše dítě výsledky ve škole?	N	%
výborné	16	14,3
uspokojivé	76	67,9
špatné	20	17,8
celkem	112	100,0



Obr. 33. Výsledky dítěte ve škole

Tab. 43. Každodenní zájem o prospěch dítěte

Zajímáte se denně o prospěch Vašeho dítěte?	N	%
ano	100	89,3
ne	12	10,7
celkem	112	100,0

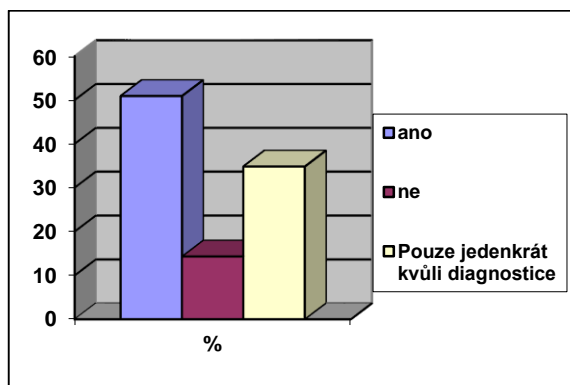


Obr. 34. Každodenní zájem o prospěch dítěte

Téměř 90 % rodičů se denně zajímá o prospěch svého dítěte. Pouze 10,7 % rodičů se o prospěch nezajímá denně.

Tab. 44. Návštěvy dítěte v PPP

Navštěvuje Vaše dítě PPP (pedagogicko-psychologickou poradnu)?	N	%
ano	57	50,9
ne	16	14,3
pouze jedenkrát kvůli diagnostice	39	34,8
celkem	112	100,0

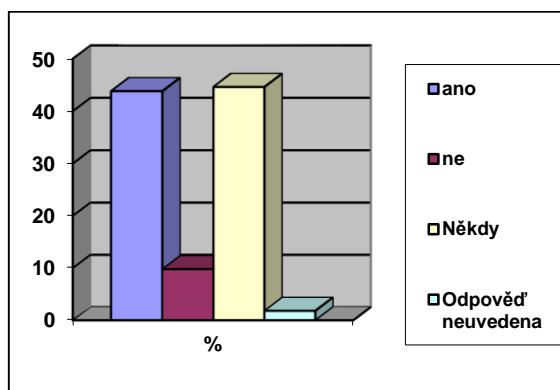


Obr. 35. Návštěvy dítěte v PPP

Nadpoloviční většina dotázaných (50,9 %) navštěvuje se svým dítětem pedagogicko-psychologickou poradnu, 34,8 % dětí navštívilo PPP kvůli diagnostice SPU jednou. Zbýlých 16 (34,8 %) respondentů uvedlo zápornou odpověď.

Tab. 45. Zohlednění SPU při hodnocení dítěte

Zohledňují učitelé Vaše dítě při jeho hodnocení?	N	%
ano	49	43,8
ne	11	9,8
někdy	50	44,6
odpověď nebyla uvedena	2	1,8
celkem	112	100,0

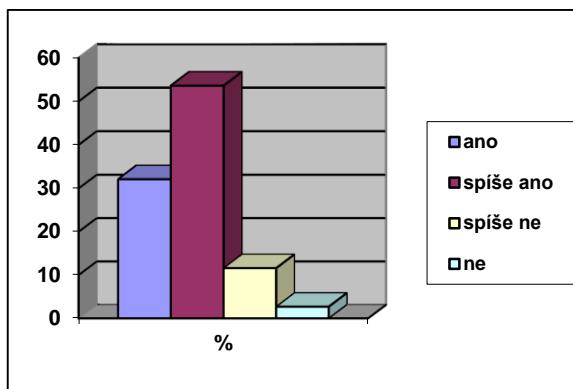


Obr. 36. Zohlednění SPU při hodnocení dítěte

Téměř stejný počet učitelů zohledňuje (43,8 %) a někdy zohledňuje (44,6 %) žáka se SPU při jeho hodnocení. Zápornou odpověď uvedlo 9,8 % rodičů. Vůbec neodpovědělo 1,8 % dotázaných.

Tab. 46. Schopnost učitele poradit s domácím procvičováním

Je schopen vám učitel vašeho dítěte pomoci a poradit, jakým způsobem máte s dítětem procvičovat doma?	N	%
ano	36	32,1
spíše ano	60	53,6
spíše ne	13	11,6
ne	3	2,7
celkem	112	100,0



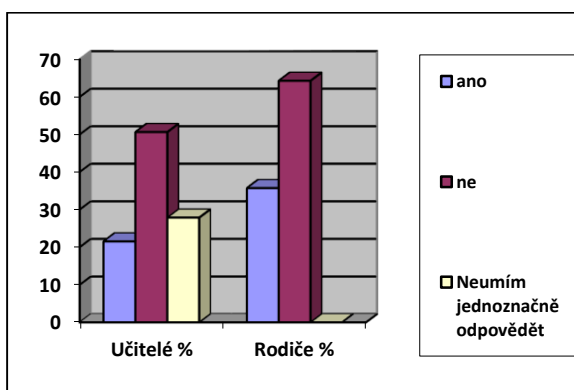
Obr. 37. Schopnost učitele poradit s domácím procvičováním

Nadpoloviční většina rodičů (53,6 %) uvedla názor, že učitel je „spíše“ schopen pomoci a poradit s vhodným způsobem domácí přípravy. Kladnou odpověď uvedlo 32,1 % rodičů a 11,6 % rodičů uvedlo odpověď spíše ne. Zápornou odpověď uvedlo 2,7 % rodičů.

4.6 Komparace vybraných otázek výzkumu

Tab. 47. Názor na snížení počtu žáků ve třídě (otázky 10/25)

Máte za to, aby se ve Vaší škole snížil celkový počet žáků ve třídě?	Učitelé		Rodiče		Rozdíl %
	N	%	N	%	
ano	17	21,5	40	35,7	14,2
ne	40	50,6	72	64,3	13,7
neumím jednoznačně odpovědět	22	27,9	0	0,0	27,9
celkem	79	100,0	112	100,0	



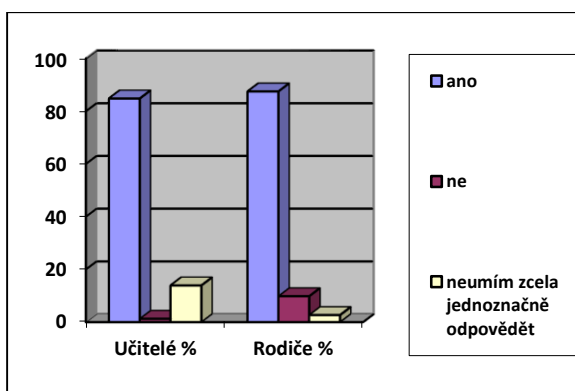
Obr. 38. Názor na snížení počtu žáků ve třídě (otázky 10/25)

Snížení počtu žáků ve třídě si přeje 35,7 % rodičů, o 14,2 % více než pedagogů. Jednoznačně si nepřeje snížit počet žáků ve třídě 64,3 % rodičů, o 13,2 % více, než pedagogů. Výsledky

porovnání ovlivnila skutečnost, že v dotazníku pro pedagogy byla nabídnuta i možnost c) neumím jednoznačně odpovědět, kterou zvolilo 27,9 % učitelů. V dotazníku pro rodiče eventualita výběru c) uvedena nebyla.

Tab. 48. *Názor na přínos asistenta pedagoga při výuce (otázky 11/26)*

Domníváte se, že asistenti pedagoga jsou ve vyučování přínosem pro žáky se SPU?	Učitelé		Počet		Rozdíl %
	N	%	N	%	
ano	67	84,8	98	87,5	2,7
ne	1	1,3	11	9,8	8,5
neumím zcela jednoznačně odpovědět	11	13,9	3	2,7	11,2
celkem	79	100,0	112	100,0	

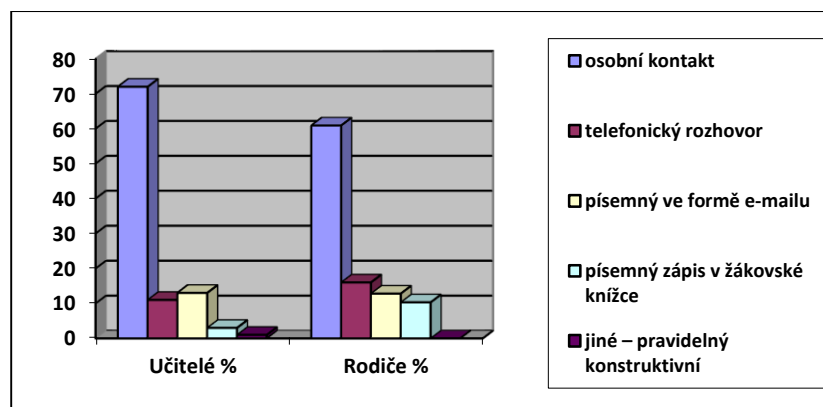


Obr. 39. *Názor na přínos asistenta pedagoga při výuce (otázky 11/26)*

Rodiče posuzují přínos asistenta pedagoga pro žáky se SPU příznivěji (87,5 %) o 2,7 % více než pedagogové (84,8 %). Naopak, 9,8 % rodičů nevidí v působení asistenta pedagoga žádný přínos pro žáky se SPU, což je o 8,5 % více než učitelů s tímto názorem (1,3 %). Jednoznačný úsudek na tuto otázku nemělo 13,9 % učitelů, o 11,2% víc než rodičů (2,7 %).

Tab. 49. Upřednostňovaný kontakt (otázky 23/32)

Jaký upřednostňujete kontakt?	Učitelé		Rodiče		Rozdíl %
	N	%	N	%	
osobní kontakt	72	72,0	95	60,9	11,1
telefonický rozhovor	11	11,0	25	16,0	5,0
písemný ve formě e-mailu	13	13,0	20	12,8	0,2
písemný zápis v žákovské knížce	3	3,0	16	10,3	7,3
jiné – pravidelný konstruktivní	1	1,0	0	0,0	1,0
celkem	100	100,0	156	100,0	

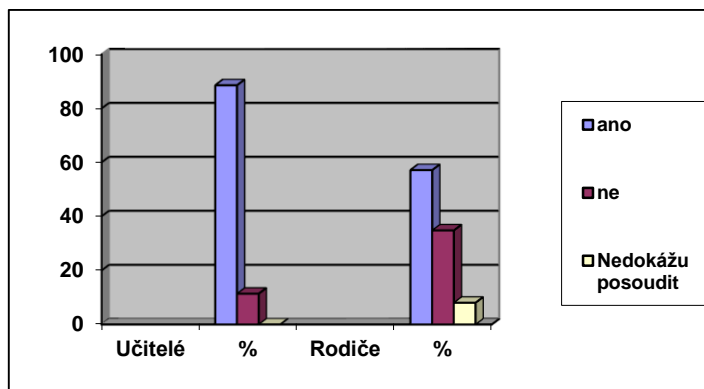


Obr. 40. Upřednostňovaný kontakt (otázky 23/32)

Osobní kontakt upřednostňuje nejvíc učitelů (72 %) i rodičů (60,9 %). Telefonický rozhovor preferuje 11 % učitelů a 16 % rodičů. Písemný kontakt formou e-mailů využívá 13 % učitelů a 12,8 % rodičů. Písemný zápis do žákovské knížky upřednostňuje 10,3 % rodičů, o 7,3 % víc než učitelů (3%). Respondenti využili možnosti více odpovědí.

Tab. 50. Názor na potřebu větší aktivity ze strany rodičů (otázky 25/34)

Domníváte se, že by bylo zapotřebí více aktivity ze strany rodičů pro lepší spolupráci škola versus rodiče žáků se SPU?	Učitelé		Rodiče		Rozdíl %
	N	%	N	%	
ano	70	88,6	64	57,1	- 31,5
ne	9	11,4	39	34,8	23,4
nedokážu posoudit	0	0,0	9	8,1	8,1
celkem	79	100,0	112	100,0	



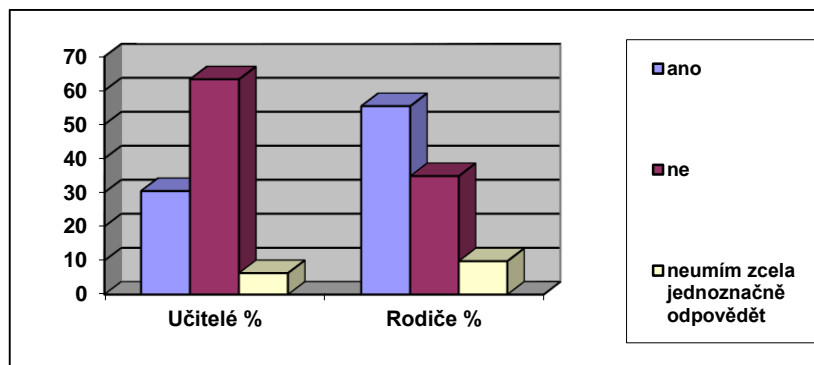
Obr. 41. Názor na potřebu větší aktivity ze strany rodičů (otázky 25/34)

Zvýšení aktivity ze strany rodičů si přeje 88,6 % učitelů (o 31,5 % víc, než rodičů). Se zvýšením aktivity souhlasí 57,1 % rodičů. Naopak, 34,8 % rodičů se nedomnívá, že by bylo potřeba zvýšit aktivitu z jejich strany, což je o 23,4 % více, než učitelů (11,4 %) zastávajících stejný názor. U této otázky 9 rodičů (8,1 %) neodpovědělo jednoznačně.

Lze tedy konstatovat, že u učitelů i rodičů převládá názor o potřebnosti zvýšení aktivity ze strany rodičů, aby se lépe rozvinula spolupráce mezi školou a rodinami žáků se SPU.

Tab. 51. Názor na potřebu větší aktivity ze strany školy (otázky 26/35)

Domníváte se, že by bylo zapotřebí více aktivity ze strany pedagogů pro lepší spolupráci škola versus rodiče žáků se SPU?	Učitelé		Rodiče		Rozdíl %
	N	%	N	%	
ano	24	30,4	62	55,4	25,0
ne	50	63,3	39	34,8	- 28,8
neumím zcela jednoznačně odpovědět	5	6,3	11	9,8	3,5
celkem	79	100,0	112	100,0	



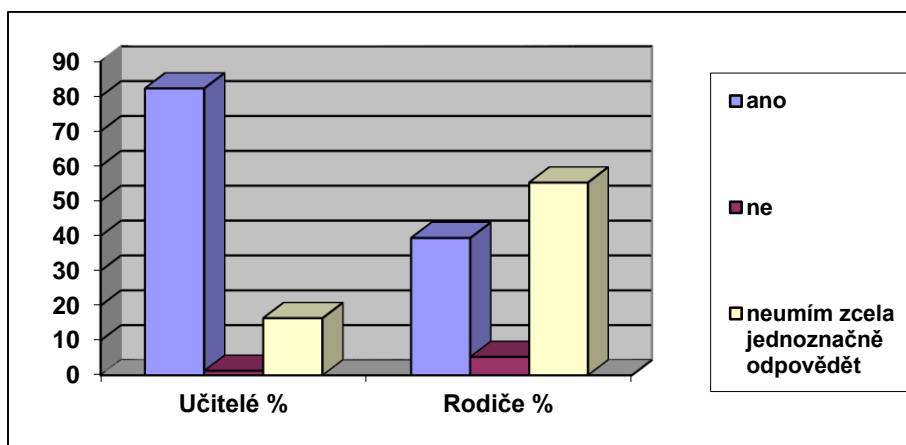
Obr. 42. Názor na potřebu větší aktivity ze strany školy (otázka 26/35)

Nadpoloviční většina rodičů (55,4 %) se domnívá, že zvýšení aktivity ze strany pedagogů by bylo přínosem ke spolupráci školy a rodin s dětmi se SPU. Stejný názor zastává 30,4 % učitelů (o 25 % méně než rodičů). Naproti tomu až 63,3 % učitelů se domnívá, že vyšší míra aktivity z jejich strany není potřebná. To je o 28,8 % více než rodičů (34,8 %), kteří rovněž nepovažují za potřebné zvýšení aktivity ze strany učitelů. Poměrně vyrovnaný počet učitelů (6,3%) i rodičů (9,8%) nemá jednoznačný názor na tuto otázku.

Z této komparace vyplývá, že v otázce zvýšení aktivity učitelů se názory pedagogů a rodičů rozcházejí. Téměř dvě třetiny vyučujících se nedomnívá, že mají zvýšit aktivitu, naproti tomu nadpoloviční většina rodičů si myslí, že zvýšení aktivity pedagogů je zapotřebí.

Tab. 52. Názor na vliv spolupráce mezi školou a rodinou na snížení problémů při výuce (otázka 29/37)

Domníváte se, že by vzájemná aktivní spolupráce mezi školou a rodičem výrazně napomohla snížit možné problémy při výuce vyplývající ze SPU?	Učitelé		Rodiče		Rozdíl %
	N	%	N	%	
ano	65	82,3	44	39,3	- 43,0
ne	1	1,3	6	5,3	4,0
neumím zcela jednoznačně odpovědět	13	16,4	62	55,4	39,0
celkem	79	100,0	112	100,0	

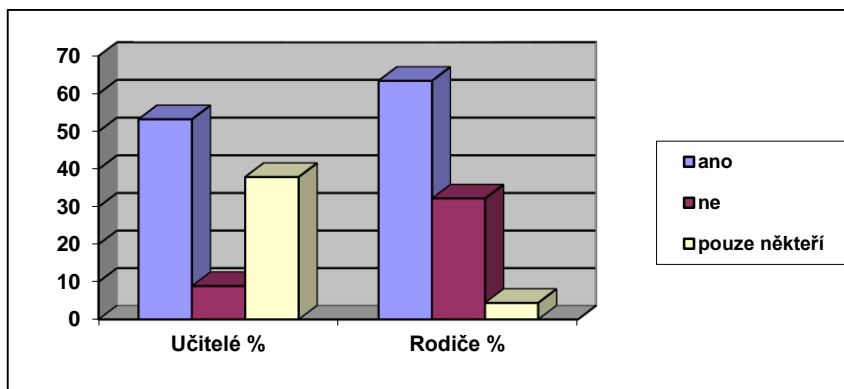


Obr. 43. Názor na vliv spolupráce mezi školou a rodinou na snížení problémů při výuce (otázky 29/37)

Až 82,3 % učitelů se domnívá, že by vzájemná aktivní spolupráce přispěla ke snížení problémů při výuce žáků se SPU. Je to o 43 % více než rodičů, kterých se s tímto názorem ztotožňuje (39,3 %). Učitelů i rodičů, kteří nejsou přesvědčeni o důležitosti aktivní spolupráce mezi školou a rodiči je velmi málo (1,3 % = 1 učitel, resp. 5,3 % = 6 rodičů). Velmi vysoký je ale podíl rodičů (55,4 %), tedy 62 z celkového počtu 112 dotázaných, kteří nemají jednoznačný náhled na kvalitativní úroveň vzájemné spolupráce mezi pedagogy a rodiči dětí se SPU. Pedagogů bez jednoznačného názoru je 16,4 %, tedy o 39 % méně než rodičů.

Tab. 53. Požadavek na zohlednění SPU při hodnocení dítěte (otázky 19/28)

Vyžadují po vás rodiče žáků se SPU zohlednění při hodnocení? / Vyžadujete pro svoje dítě zohlednění při hodnocení?	Učitelé		Rodiče		Rozdíl %
	N	%	N	%	
ano	42	53,2	71	63,4	10,2
ne	7	8,9	36	32,1	23,2
pouze někteří	30	37,9	5	4,5	- 33,4
celkem	79	100,0	112	100,0	

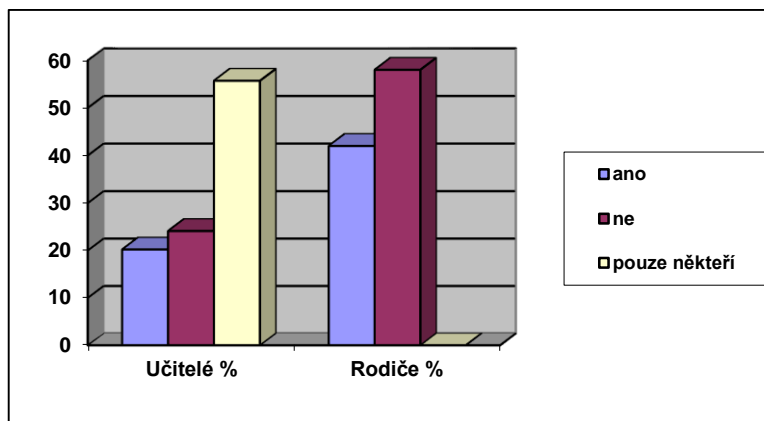


Obr. 44. Požadavek na zohlednění SPU při hodnocení dítěte (otázky 19/28)

Nadpoloviční většina učitelů (53,2 %) i rodičů (63,4 %) uvádí, že rodiče vyžadují od vyučujících zohlednění hodnocení u žáka se SPU. Zajímavé výsledky přineslo vyhodnocení možnosti b) rodiče nevyžadují zohlednění SPU při hodnocení jejich dítěte. Takto odpovědělo jen 8,9 % učitelů, ale až 32,1 % rodičů. Naproti tomu 37,9 % pedagogů uvedlo, že jen někteří rodiče vyžadují zohlednění SPU při hodnocení jejich dítěte, což je o 33,4 % víc, než rodičů (4,5 %), kteří takto odpověděli.

Tab. 54. Žádost o radu, jak s dítětem pracovat (otázky 20/29)

Žádají vás rodiče žáků se SPU o radu jak mají doma s dítětem pracovat? / Žádáte o radu učitele jak pracovat doma s vaším dítětem?	Učitelé		Rodiče		Rozdíl %
	N	%	N	%	
ano	16	20,2	47	42,0	21,8
ne	19	24,1	65	58,0	33,9
pouze někteří	44	55,7	0	0	- 55,7
celkem	79	100,0	112	100,0	

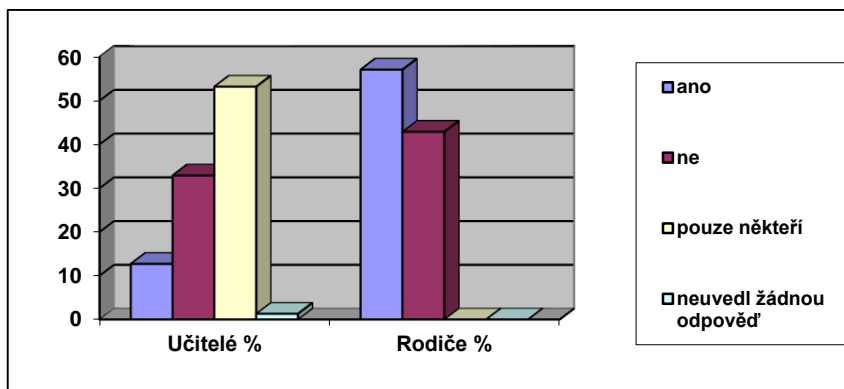


Obr. 45. Žádost o radu, jak s dítětem pracovat (otázky 20/29)

Z tabulky ani grafického znázornění nevyplývá jednoznačný závěr, zda rodiče žádají pedagogy o radu, jak mají pracovat doma s dítětem se SPU. Až o 21,8 % víc rodičů než pedagogů uvádí, že o radu rodiče žádají. 55,7 % učitelů připouští, že jen někteří rodiče se potřebují poradit ohledně domácí přípravy. 24,1 % pedagogů nebylo rodiči požádáno o pomoc, a až 58 % rodičů uvedlo, že o radu učitele nežádali.

Tab. 55. Zájem rodičů o prospěch žáka (otázky 21/31)

Zajímají se rodiče žáků se SPU o jejich prospěch mimo stanovené hovorové hodiny či třídní schůzky? / Zajímáte se o prospěch vašeho dítěte mimo stanovené hovorové hodiny či třídní schůzky?	Učitelé		Rodiče		Rozdíl %
	N	%	N	%	
ano	10	12,7	64	57,1	44,4
ne	26	32,9	48	42,9	10,0
pouze někteří	42	53,1	0	0	-53,1
neuvedl žádnou odpověď	1	1,3	0	0	- 1,3
celkem	79	100,0	112	100,0	



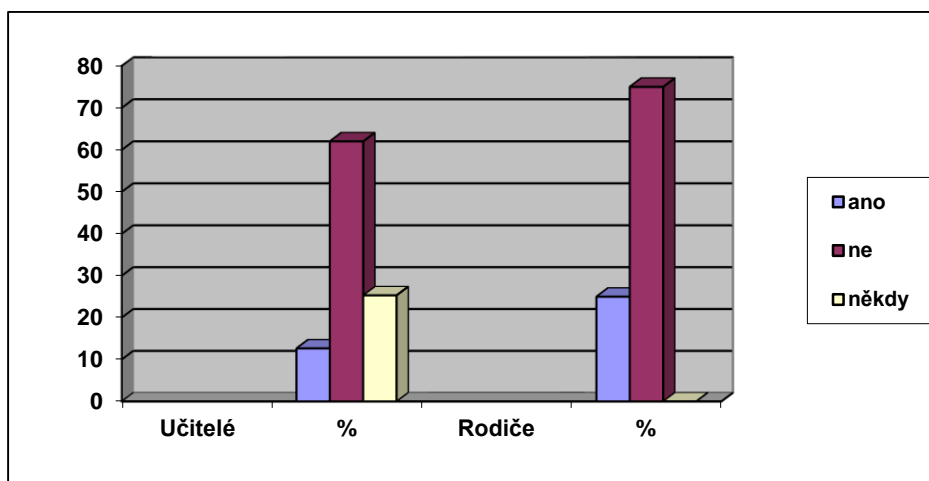
Obr. 46. Zájem rodičů o prospěch žáka (otázky 21/31)

Validitu závěru ovlivnila skutečnost, že v dotazníku pro pedagogy byla uvedena možnost c) „pouze někteří“, kterou zvolilo až 53,1 % učitelů. Vzhledem k tomu, že o prospěch svých dětí mimo hovorové hodiny se zajímá 57,1 % rodičů (o 44,4 % víc, než uvedlo 12,7 % učitelů), můžeme vyvodit, že rozčleněním odpovědí v možnosti c) „některých rodičů, kteří se zajímají o studijní výsledky svých dětí se SPU“ je 44,4 % a „některých rodičů, kteří nemají zájem o informace je 8,7 %.

Na základě těchto výsledků můžeme konstatovat, že nadpoloviční většina (57,1 %) rodičů se zajímá o prospěch svých dětí i mimo stanovené hovorové hodiny.

Tab. 56. Iniciativa rodičů pro zlepšení výuky dětí se SPU (otázky 24/33)

Stalo se vám, že by rodiče žáků se SPU sami iniciativně Vám byli přínosem nových postřehů jak s dítětem lépe pracovat ve vyučování? / Byli jste někdy vy sami iniciativně přínosem nových postřehů jak s dítětem lépe pracovat ve vyučování?	Učitelé		Rodiče		Rozdíl %
	N	%	N	%	
ano	10	12,7	28	25,0	12,3
ne	49	62,0	84	75,0	13,0
někdy	20	25,3	0	0,0	- 25,3
celkem	79	100,0	112	100,0	



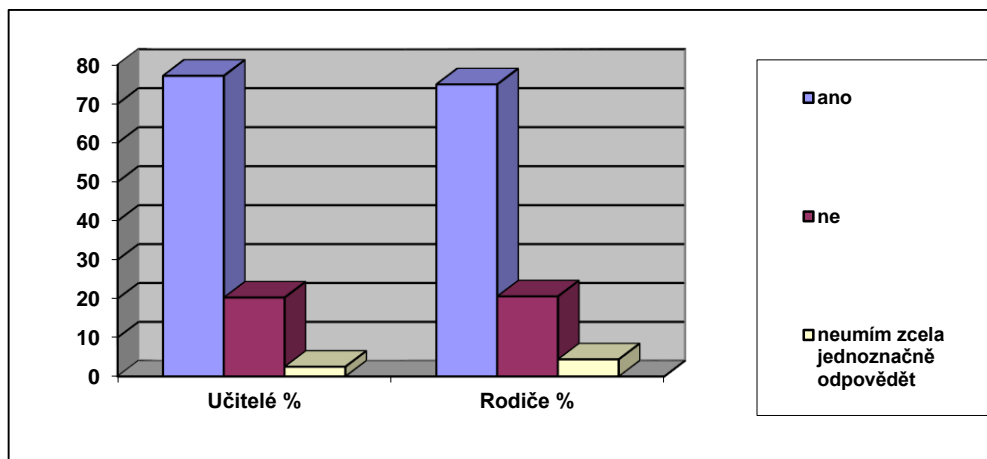
Obr. 47. Iniciativa rodičů pro zlepšení výuky dětí se SPU (otázky 24/33)

Přesně 25 % dotázaných rodičů uvedlo, že sami iniciativně poskytl nové informace a postřehy pro lepší práci dětí s SPU, což potvrdilo 12,7 % učitelů. Plných 75 % rodičů uvedlo, že nebyli škole přínosem ve smyslu nových postřehů pro práci svých dětí se SPU. Tento názor sdílí 62 % učitelů. Součet rozdílů mezi tvrzením rodičů a pedagogů tvoří výsledek v možnosti c) někdy.

Lze tedy konstatovat, že $\frac{3}{4}$ rodičů neiniciovala nové poznatky pro zlepšení práce ve vyučování.

Tab. 57. Názor na užitečnost pravidelného instruování rodičů (otázky 27/36)

Myslíte si, že by bylo užitečné pravidelně rodiče žáků se SPU instruovat, jak se učit s jejich dětmi? / Měli byste zájem o pravidelné instruování, ze strany školy, jak s dítětem pracovat?	Učitelé		Rodiče		Rozdíl %
	N	%	N	%	
ano	61	77,2	84	75,0	- 2,2
ne	16	20,3	23	20,6	0,3
neumím zcela jednoznačně odpovědět	2	2,5	5	4,4	1,9
celkem	79	100,0	112	100,0	



Obr. 48. Názor na užitečnost pravidelného instruování rodičů (otázky 27/36)

Téměř stejný počet učitelů (77,2 %) i rodičů (75 %) sdílí názor, že je užitečná pravidelná instruktáž o metodách přípravy dětí se SPU na vyučování. Zájem pravidelně instruovat rodiče nemá 20,3 % pedagogů a o tyto instrukce ze strany školy nemá zájem 20,6 % rodičů. Vyhraněný názor na tuto otázku nemá 2,5 % učitelů a 4,4 % rodičů.

Po ukončení analytické části mého výzkumu pokládám za užitečné konfrontovat statistické a hypotetické závěry se svým subjektivním postojem, vzhledem k osobním zkušenostem s výchovou mého syna, kterému byla diagnostikována SPU.

Při prováděném výzkumu a zvláště při porovnání některých otázek jsem nabyla dojmu, že někteří z oslovených respondentů, ačkoli byl dotazník anonymní, neodpovídali pravdivě. Musím však zdůraznit, že je to pouze subjektivní pocit matky dítěte se SPU, která rovněž řešila tuto problematiku metodou pokus omyl, či radou zkušeného pedagoga, návštěvou pedagogicko-psychologické poradny i dostupnou literaturou. Při každodenní domácí přípravě jsem řešila psychickou náročnost tohoto procesu nejen pro mě, ale především pro mého syna. Stejně tak způsob a formu přípravy dítěte, jeho motivaci, volbu adekvátní délky a formy relaxace. Moje osobní aktivita směrem ke škole byla natolik intenzivní, že nedostatečná vstřícnost, spolupráce a individuální přístup pedagogů mě dovedla k rozhodnutí změnit synovi školu, což se ukázalo jako šťastná volba. Diametrální rozdíl v přístupu učitelů a výborná spolupráce školy s rodinou již od prvopočátku vedla nejen k lepším studijním výsledkům dítěte, ale i k jeho vnitřnímu zklidnění.

Předpokládala jsem, že vyšší úroveň vzdělanosti pedagogů pozitivně ovlivní přístup a metodiku výuky žáků se SPU. V dotazníku učitelé uváděli, že mají dostatek znalostí, jak vzdělávat žáka se SPU, ale překvapivé pro mě bylo zjištění, že speciální pedagogické vzdělání má pouze 9 učitelů ze 79 dotázaných. Proto tak malý poměr speciálně vzdělaných

pedagogů k tak velkému počtu žáků se SPU mohl vést k odpovědím typu, že žáci se SPU nejsou pro pedagoga přítěží. A to i přes skutečnost, jaké časové omezení obnáší přítomnost více žáků ve vyučovací hodině se SPU a mnohdy i v kombinaci s žáky se specifickou poruchou chování. Podle těchto odpovědí bych předpokládala, že ve třídě, kde jsou inkluzivně vzděláváni žáci se SPU a nejsou přítěží pro pedagoga, nenarušují výuku a nemůže probíhat individuální přístup ke každému potřebnému žákovi, natož IVP. Z těchto důvodů snad proto v tak vysoké míře učitelé pozitivně kvitovali hypotetickou přítomnost asistenta pedagoga, který by byl jak přínosem pro žáky, tak pro samotné učitele. Zarážející pro mě byly i odpovědi typu nevím, nebo neumím zcela jednoznačně odpovědět například u otázky, jestli je žák se SPU přítěží ve vyučování, nebo zda brzdí průběh výuky. Zde odpovědělo až 35 respondentů, že neví. Předpokládala jsem, že pokud má učitel ve třídě žáka se SPU, ať už se mu individuálně věnuje, či ne, musí mít na tuto skutečnost jednoznačný názor. Buď pro něj žák přítěž je a narušuje výuku, nebo tomu tak není. Přes všechny rozporuplné odpovědi dotazovaných respondentů musím konstatovat, že na základě výzkumu provedeného v pěti základních školách, je velmi pozitivní snaha pedagogů o inkluzivní vzdělávání většího počtu dětí se SPU. Učitelé mají snahu a potřebu zvýšit a zkvalitnit komunikaci s rodiči dětí s diagnostikovanou SPU. Tuto nezbytnost vnímají i samotní rodiče bez ohledu na faktory jejich vzdělání, sociálního původu. Při provádění výzkumu jsem rovněž zjistila, že odborný trh nabízí množství přednášek a školení, zaměřených na problematiku výuky dětí se SPU a proto mohu konstatovat, že i zmíněná nadpoloviční většina oslovených pedagogů s nedostatečným speciálním pedagogickým vzděláním může absolvovat některý z kurzů, zabývajících se výše uvedenou problematikou.

4.7 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza č. 1: Učitelé zkoumaného souboru mají vzhledem ke zvyšujícímu se počtu handicapů převážně speciální pedagogické vzdělání.

K této hypotéze se vztahuje tabulka č. 4. Z tohoto hodnocení vyplývá, že 65 učitelů nemá potřebné vzdělání a 9 učitelů ze 79 všech dotázaných má speciální pedagogické vzdělání, 5 z dotázaných se k této otázce nevyjádřilo. Z výsledků výzkumného šetření tedy vyplývá, že 82,3 % oslovených pedagogů nemá potřebné speciální pedagogické vzdělání.

Tato hypotéza se nepotvrdila.

Hypotéza č. 2: Přítomnost žáka se SPU ve výuce nenarušuje její průběh.

K této hypotéze se vztahují tabulky č. 12, 13 a 15. Na otázku, zda žáci se SPU brzdí průběh vyučování, neumělo jednoznačně odpovědět 44,3 % dotázaných pedagogů, 32 % respondentů uvedlo, že žáci se SPU brzdí průběh vyučování. Pouze 22,8 % dotázaných si nemyslí, že by žáci se SPU zdržovali průběh výuky. Dále z průzkumu vyplývá, že 92,4 % pedagogů, což je číslo velmi významné, musí věnovat dítěti se SPU zvláštní pozornost. Faktem je, že pedagogové v nadpoloviční většině nevnímají žáky se SPU jako přítěž při vyučování.

Z výsledku šetření tedy vyplývá, že přítomnost žáka se SPU narušuje průběh výuky. Pedagog ho jako přítěž při vyučování nevnímá, ale průběh učení brzdí a musí mu věnovat zvláštní pozornost. Tato hypotéza se nepotvrdila.

Hypotéza č. 3: Učitelé se domnívají, že ve škole kde pracují, je dostatečný počet odborníků věnujících se problematice SPU.

K této hypotéze se vztahují tabulky č. 4 a 20. Na otázku zda si pedagogové myslí, že škola kde pracují, disponuje dostatečným počtem odborníků věnující se problematice SPU odpovědělo 63,3 % ano, čímž se potvrdila hypotéza, ale proti tomu na otázku, kolik z nich však má speciální pedagogické vzdělání odpovědělo pouze 9 ze 79, že tímto vzděláním disponuje. Zde vyvstává otázka, zda mají někteří pedagogové např. odborný kurz, čímž se mohou považovat za odborníky v této problematice, ale nemají výše uvedené vzdělání.

Podle výsledku šetření tedy vyplývá, že se tato hypotéza potvrdila a tudíž pedagogové jsou přesvědčeni, že škola, ve které pracují, disponuje dostatečným počtem odborníků věnujících se problematice SPU.

Hypotéza č. 4: Poruchy SPU se vyskytují ve zkoumaném souboru častěji u chlapců než u dívek.

K této hypotéze se vztahuje tabulka č. 25, ze které jednoznačně vyplývá, že poruchy SPU se častěji vyskytují u chlapců. Toto tvrzení vyplývá i z odborné literatury.

Tato hypotéza se potvrdila.

Hypotéza č. 5: Čím nižší ročník docházky do ZŠ u dítěte se SPU, tím vyšší počet diagnostikovaných dětí.

K této hypotéze se vztahuje tabulka č. 28, která řeší, ve kterém ročníku byla diagnostikována u dítěte specifická porucha učení. Výzkumem bylo zjištěno, že v prvních dvou ročnících byla nejpočetnější diagnostika dětí s SPU ve výši 27,6 % (v každém z ročníků), ve třetím roce je již pokles na 15,2% a následující dva roky úměrně klesá počet diagnostikovaných dětí až na 6,3 %.

Tato hypotéza se potvrdila.

Hypotéza č. 6: Děti se SPU a jejich rodiče pravidelně navštěvují pelagicko-psychologickou poradnu.

K této hypotéze se vztahuje tabulka č. 44, kde ze 112 dotázaných uvedlo 57 respondentů (50,9 %) kladnou odpověď. Tato hypotéza se tudíž potvrdila. Tento výsledek umocňuje fakt, že 39 respondentů navštívilo poradnu pouze jedenkrát kvůli diagnostice. Záporných odpovědí bylo 16 z celkového souboru dotazovaných.

Tato hypotéza se potvrdila.

Hypotéza č. 7: Učitelé častěji než rodiče požadují snížení počtu dětí ve třídě.

K této hypotéze se vztahuje komparativní tabulka č. 47. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že 35,7 % rodičů by požadovalo snížení celkového počtu dětí ve třídě oproti 25,1 % učitelů. Jednoznačně se tím nepotvrdila výše stanovená hypotéza.

Tato hypotéza se nepotvrdila.

Hypotéza č. 8: Rodiče se častěji než učitelé domnívají, že vzájemná aktivní spolupráce mezi školou a rodinou by pomohla snížit problémy spojené se SPU.

K této hypotéze se vztahuje komparativní tabulka č. 52. Z výzkumu vyplývá, že 39,3 % rodičů by bylo jednoznačně pro zvýšení komunikace a spolupráce se školou oproti 82,3 % učitelů. Tato hypotéza se nepotvrdila, neboť pro zvýšení aktivní spolupráce jsou jednoznačně učitelé.

Tato hypotéza se **nepotvrdila**.

Hypotéza č. 9: Učitelé jakož i rodiče se domnívají, že by bylo užitečné pravidelně instruovat rodiče žáků se SPU.

K této hypotéze se vztahuje komparativní tabulka č. 57. Tato hypotéza se potvrdila, neboť rozdíl mezi kladnou odpovědí mezi rodiči a učiteli je pouze 2,2 %, což je k celkovým kladným odpovědím u učitelů 77,2 % a rodičů 75 % číslo nevýznamné.

Tato hypotéza se **potvrdila**.

Hypotéza č. 10: Učitelé i rodiče potvrzují, že rodiče žáků se SPU se o své dítě zajímají nad rámec stanovených hovorových hodin.

K této hypotéze se vztahuje komparativní tabulka č. 55. Tato hypotéza se nepotvrdila, neboť 12,7% učitelů se shoduje v tom, že rodiče žáků s SPU se nezajímají nad rámec hovorových hodin, na rozdíl od rodičů, kteří v 57,1 % jsou přesvědčeni, že se zajímají o své děti nad rámec stanovených hovorových hodin.

Tato hypotéza se **nepotvrdila**.

4.8 Návrhy a opatření

Návrhy a opatření pro pedagogy

Z uvedených dotazníků vyplynulo několik podnětných skutečností. První z nich je, že má velmi nízký počet vyučujících speciální pedagogické vzdělání, ze 79 dotázaných pouze 9 pedagogů uvádí specializaci v pedagogice. Z dotazníkového šetření ovšem vyplynulo, že 33 respondentů jsou přesvědčeni, že mají dostatek znalostí týkající se vzdělávání žáků se SPU. Zarážející však je, že 26 dotázaných pedagogů uvádí nedostatečné znalosti a 20 respondentů neumí jednoznačně odpovědět, jaké jsou jejich znalosti vzdělávání dětí se SPU. Alarmující je tedy resumé, kdy si pedagog není jistý, zda je dostatečně erudován pro speciální přístup k žákovi se SPU nebo není.

Lze konstatovat, že vyšší počet specialistů musí zvýšit kvalitu přípravy a výuky žáků se SPU.

Z vlastní zkušenosti vím, že pedagog nemá příliš prostoru individuálně se věnovat dítěti se SPU, natož, když těchto dětí má ve třídě více. Proto mě velice překvapují získané odpovědi respondentů – pedagogů, kolik je pro ně přijatelné mít ve třídě dětí se SPU. Devět učitelů uvedlo, že jsou schopni akceptovat 10 až 15 dětí ve třídě. Dále pak průměrně odpovídali, že akceptují 5 dětí ve třídě. Pokud by měla probíhat individuální příprava pro žáka se SPU na každou hodinu, nemůže být v silách pedagoga toto zvládnout.

Domnívám se tedy, že snížení počtu žáků se SPU ve třídě musí být přínosem jak pro pedagoga, tak pro žáky.

Významné číslo plynoucí z dotazníkového šetření je zaznamenání kladných odpovědí přítomnosti asistenta pedagoga ve vyučování. 84,8 % pedagogů jsou přesvědčeni o přínosu asistenta pedagoga ve výuce. Domnívám se, že pomoc s přípravou a samotnou výukou musí zefektivnit proces učení a dá prostor vyučujícím ke kreativní výuce, která není zdržována a přerušována zvláštním přístupem k žákovi se SPU.

Faktem je, že zvýšení počtu asistentů pedagoga by byl významným pomocníkem ve výuce a inkluzivním vzdělávání.

Posledním podnětem pro zkvalitnění práce pedagoga je pravidelná komunikace s rodiči. Vzájemná spolupráce a vedení procesu výuky stejným směrem, objektivizace pohledu na žáka, kontinuální názor na problematiku a průběžné řešení problémů spojených s vyučovacím procesem by minimalizovaly komunikační problémy mezi rodiči a pedagogy, protože by byli iniciativně instruováni o možnostech a přístupech v práci s dítětem při domácí přípravě.

Iniciativní zkvalitnění komunikace ze strany pedagogů směrem k rodičům by zjednodušilo proces učení a přípravy žáka na výuku.

Návrhy a opatření pro rodiče

Z dotazníkového šetření pro rodiče bylo zjištěno, že rodiče dětí se SPU získávají nejvíce informací z pedagogicko psychologické poradny (až 54,6 %), od třídního učitele ve škole pouze 26 %. Ostatní dotazovaní rodiče získávají informace z jiných zdrojů. Myslím si, že nejcennější informace o formě individuálního přístupu může poskytnout zejména jeho vlastní pedagog, který s dítětem tráví pravidelně mnoho času spojeného s výukou. Učitel

vnímá jeho pozornost a soustředění, místa, která jsou jeho slabinou, na která je třeba se zaměřit.

Pokud se zvýší informovanost rodičů dětí se SPU ze strany jejich vyučujících o individuální problematice učebního procesu, zkvalitní se příprava na výuku.

K lepší spolupráci mezi rodiči a školou by měla přispět lepší komunikace mezi oběma subjekty. Nestačí, aby učitelé zvýšili svůj vlastní interes k dítěti se SPU, ale aby aktivita a zájem byl zvýšen i ze strany rodičů. Takto se vyjadřují k této komparativní otázce sami rodiče.

Z výzkumu vyplývá skutečnost, že pokud nebude úměrně zvýšen i zájem rodičů, nemůže dojít ke vzájemné zlepšené spolupráci mezi oběma subjekty

Na otázku, zda jsou rodiče iniciátory nových postřehů a nápadů na zlepšení výuky, potvrdily obě strany, že nejsou. Domnívám se, že pokud by byl rodič schopen učiteli popsat domácí přístup k přípravě dítěte se SPU do vyučovacího procesu, jeho problémy se soustředěním i individuální potřebu odpočinku a aktivní relaxace, konkretizovat svůj vlastní postoj a intervence na dítě působící a v dlouhodobém měřítku přinášející pozitivní výsledky, které by učitel mohl přenést i do výuky ve škole, by bylo jednoznačně přínosné.

Pokud je tedy schopen rodič popsat úspěšné postupy při domácí přípravě a rovněž přístupy, které jsou u dítěte kontraproduktivní, by mohly přinést zjednodušení a zkvalitnění individuálního přístupu k dětem s diagnostikovanou SPU v učebním procesu.

ZÁVĚR

Text mé diplomové práce, věnované problematice inkluzivního vzdělávání dětí se SPU, je rozdělen do dvou samostatných statí. Úvodní, teoretická část rekonstruuje současný stav řešení problematiky inkluzivního vzdělávání v České republice, věnuje se dělení a popsání druhů jednotlivých dysfunkcí i terminologii, která slouží k orientaci v dané oblasti i laické veřejnosti. Konstatuje také sociální aspekty SPU, praxi i diagnostiku v kontextu současné legislativy v České republice.

Pointou druhé, praktické části, je výzkumný projekt v podobě empirického šetření a následná komparace zjištěných indicií. Formou anonymního dotazníkového výzkumu jsem oslovila nejen řadové pedagogy, ale i rodiče žáků se SPU. Zaměřila jsem se na srovnání úhlů pohledu na totožnou problematiku z perspektivy dvou stěžejních fundamentů sociálního prostředí, tedy domova a školy. Prostřednictvím distribuovaných dotazníků do vzorku pěti brněnských základních škol jsem zjišťovala nejen konkrétní postoje, názory a poznatky oslovených, ale v případě rodičů i jejich sociální prostředí. Zjištěné informace jsem konfrontovala i se svými vlastními zkušenostmi a subjektivními pocity vzhledem k faktu, že jsem matka dítěte se SPU.

Prostřednictvím kombinace dotazů jsem zmapovala současnou situaci problematiky inkluzivně vzdělávaných žáků na pěti základních školách v regionu a zjistila, že v rámci daných možností pedagogové vytvářejí uspokojivé podmínky pro inkluzi a disponují snahou, stejně jako rodiče dětí se SPU, zvýšit vzájemnou komunikaci, která vede u žáků k lepším studijním výsledkům, integraci do kolektivu, ke spokojenosti a mentální vyrovnanosti dětí s touto poruchou.

Cíle mé práce se podařilo dosáhnout, téma ovšem zdaleka není vyčerpáno. Pro důkladnější výzkum a řešení problematiky je třeba širší a podrobnější analýzy z celého území republiky a jeho centrální svodka za účelem dalšího vyhodnocení pro potřeby vypracování publikace, či manuálu pro laickou veřejnost. Cesta empirického výzkumu je přínosem, jelikož faktorů výchovy dětí s popsánými dysfunkcemi je mnoho. Vzdělání rodičů, jejich věk, sociální stav, časové dispozice, počet sourozenců, neúplná rodina. To vše jsou indicie, které utváří kontext prostředí, mající na zdravý vývoj jedince klíčový vliv. To je ovšem nad síly jednotlivce, nabízí se zde prostor pro fundovaný týmový odborný výzkum, který by byl významným a potřebným počinem pro začlenění dětí s diagnostikovanými dysfunkcemi do standardního učebního procesu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2003. Edukace žáků se specifickými poruchami učení. In: VÍTKOVÁ, M. (ed.), 2003. Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe. Brno:MSD. ISBN 80-214-2359-5.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2003. Žáci se specifickými poruchami učení v poradenském systému. In: VÍTKOVÁ, M. (ed.), 2003a. Otázky speciálně pedagogického poradenství. Základy, teorie, praxe. Brno: MSD. ISBN 80-86633-08-X
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2004. Kapitoly ze specifických poruch učení. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 8021036133.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení. 1.vydání. Brno: MSD, spol. s.r.o. ISBN 80-86633-38-1.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3613-3.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2005. Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3822-5.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2007. Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-3613-0.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2007. Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-3822-6 (b.).
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2010. Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5299-4.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, et al, 2010. Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5383-0.
- BLAŽKOVÁ, Růžena, MATOUŠKOVÁ, Květoslava, VAŇUROVÁ, Milena, BLAŽEK, Miloslav, 2007. Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy. Brno: Paido. ISBN 80-85931-89-3.
- BROŽOVÁ, Dana, 2010. Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5329-8.

ČADILOVÁ, Věra, ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, 2008. Strukturované učení. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.

ČÁP, David, 2009. Výchovné poradenství. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-498-7.

ČÁP, Jan., MAREŠ, Jiří, 2001. Psychologie pro učitele. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.

JELÍNKOVÁ, Miroslava, 2004. Autismus VIII. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-00-3.

JEŘÁBEK, Jaroslav, TUPÝ, Jan, BALADA, Jan, 2006. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. 1. vydání. Praha: VÚP. ISBN 80-87000-02-1.

JESENSKÝ, Ján, 2000. Základy komprehenzivní speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-196-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, 2009. Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Praha: D+H. ISBN 978-80-87295-00-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, 2005. Dysgrafie: Metody reedukace specifických poruch učení. 1. vydání. Praha: D+H. ISBN 80-903579-2-X.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, 2008. Reedukace specifických poruch učení u dětí. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, 2010. Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2697-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana; SOVOVÁ, Hana, 2007. Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol. Praha: D+H. ISBN 978-80-903579-7-6.

KAPRÁLEK, Karel., BĚLECKÝ, Zdeněk, 2011. Jak napsat a používat individuální vzdělávací program. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-824-1.

KOPECKÁ, Ilona, 2011. Psychologie 1. díl. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3875-8.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2001. Psychologie zdraví. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-774-4.

- KURIC, Jozef, 2000. Ontogenetická psychologie. Brno: CERM. ISBN 80-214-1844-3.
- KYRIACOU, Chris, 2005. Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.
- LECHTA, Viktor, 2010. Základy inkluzivní pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MAREŠ, Jiří a kol., 2003. Sociální opora u dětí a dospívajících III. Hradec Králové: Nucleus. ISBN 80-86225-46-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1992. Dítě a rodina v psychologickém poradenství. 1. vydání. Praha: SPN. ISBN 80-042-5236-2.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1995. Dyslexie. Jinočany: HaH. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk, POKORNÁ, Marie, 1998. Radosti a strasti: Předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk. Jinočany: HaH. ISBN 80-86022-21-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk, VÁGNEROVÁ, Marie (ed.) a kol., 2006. Sociální aspekty dyslexie. 1. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1173-2.
- MICHALOVÁ, Zdena, 2001. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních. 1. vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-000-8.
- MICHALOVÁ, Zdena, 2004. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních. 2. rozšířené vydání. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-021-0.
- MICHÁLEK, J, 2000. Vývojová dyspínie – možnost vyhledání a diagnostiky. In: KUCHARSKÁ, Anna, 2000. Specifické poruchy učení a chování: Sborník 2000. Praha: Portál. ISBN 80-7178-389-7.
- MITTLER, Peter, 2000. Working Towards Inclusive Education: Social Contexts. London: David Fulton Publishers. ISBN 1853466980.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2009. Sociální psychologie. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NOVOSAD, Libor, 2009. Poradenství pro osoby se zdravotními a sociálními znevýhodněními: Základy a předpoklady dobré poradenské praxe. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-509-7.

PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.), 2006. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. vydání. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.

POKORNÁ, Věra, 2001. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 3. rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.

POKORNÁ, Věra, 2010. Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, 2003. Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-772-8.

ŘÍČAN, Pavel, 2004. Cesta životem. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.

SELIKOWITZ, Mark, 2000. Dyslexie a jiné poruchy učení. Praha: Grada. ISBN 80-7169-773-7.

SERFONTEIN, Gordon, 1999. Potíže dětí s učením a chováním. 1. vydání. Přeložil Milan KOLÍNSKÝ. Praha: Portál. ISBN 80-7178-315-3.

SPILKOVÁ, Vladimíra a kol., 2005. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál. ISBN 80-71789-42-9.

SWIERKOSZOVÁ, Jana, 1998. Na tenkém ledě neverbálních poruch učení. In: KUCHARSKÁ, Anna, 1998. Specifické poruchy učení a chování, Sborník 1997-98. Praha: Portál. ISBN 80-71-78-244-0.

ŠAUEROVÁ, Markéta, ŠPAČKOVÁ, Klára, NECHLEBOVÁ, Eva, 2013. Speciální pedagogika v praxi. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠTURMA, Jaroslav, 2006. Specifické poruchy učení a chování. In: ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol., 2006. Dětská klinická psychologie. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 80-247-1049-8.

URBANOVSÁ, Eva, 2010. Škola, stres a adolescenti. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2561-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. Psychopatologie pro pomáhající profese. 3. rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.

VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan, ed., 1998. Aplikovaná sociální psychologie I. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-269-6.

ZELINKOVÁ, Olga, 1996. Poruchy učení: Dysgrafie, dyslexie, dysortografie. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-096-0.

ZELINKOVÁ, Olga, 2001. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, Olga, 2003. Poruchy učení: Specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, Olga, 2009. Poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. 11. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1.

POUŽITÉ PRAMENY

Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) ze dne 24. září 2004, novelizovaný zákonem č. 472/2011 Sb.

Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., novelizován zákonem č. 198/2012 Sb.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADD	Attention Deficit Disorder (porucha pozornosti)
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
IVP	Individuální vzdělávací plán
LMD	Lehká mozková dysfunkce
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP ZV	Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SPCH	Specifická porucha chování
SPU	Specifická porucha učení

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. 1. Věk respondentů</i>	<i>41</i>
<i>Obr. 2. Speciální pedagogické vzdělání respondentů</i>	<i>42</i>
<i>Obr. 3. Speciální pedagogické vzdělání podle pohlaví respondentů</i>	<i>42</i>
<i>Obr. 4. Délka praxe v oboru</i>	<i>43</i>
<i>Obr. 5. Znalosti, jak vzdělávat žáka</i>	<i>43</i>
<i>Obr. 6. Komparace přínosu asistentů pedagoga pro žáky a pedagogy</i>	<i>46</i>
<i>Obr. 7. Vnímání žáků se SPU jako přítěže</i>	<i>47</i>
<i>Obr. 8. Zvláštní pozornost žákům se SPU</i>	<i>48</i>
<i>Obr. 9. Příprava IVP</i>	<i>48</i>
<i>Obr. 10. Vliv žáků se SPU na průběh výuky</i>	<i>49</i>
<i>Obr. 11. Hodnocení počtu odborníků na školách</i>	<i>51</i>
<i>Obr. 12. Rodinný vztah respondenta k dítěti</i>	<i>52</i>
<i>Obr. 13. Počet dětí v rodině</i>	<i>52</i>
<i>Obr. 14. Vzdělání rodičů</i>	<i>53</i>
<i>Obr. 15. Relativní četnost dětí se SPU podle věku v rámci pohlaví</i>	<i>54</i>
<i>Obr. 16. Pohlaví dítěte</i>	<i>54</i>
<i>Obr. 17. Poměrné zastoupení SPU mezi pohlavími</i>	<i>55</i>
<i>Obr. 18. Kdo postřehl SPU u dítěte jako první</i>	<i>56</i>
<i>Obr. 19. Ročník ZŠ, kdy byla dítěti diagnostikována SPU</i>	<i>57</i>
<i>Obr. 20. Znalost SPU</i>	<i>58</i>
<i>Obr. 21. Informovanost o možnostech nápravy ze strany školy</i>	<i>58</i>
<i>Obr. 22. Postoj školy po diagnostikování SPU</i>	<i>59</i>
<i>Obr. 23. Přijatá opatření ze strany školy</i>	<i>60</i>
<i>Obr. 24. Kdo pomohl dítěti vyrovnat se SPU</i>	<i>60</i>
<i>Obr. 25. Způsoby získávání informací o SPU</i>	<i>61</i>
<i>Obr. 26. Potřeba více informací o SPU</i>	<i>62</i>
<i>Obr. 27. Zhodnocení komunikace a spolupráce s třídním učitelem</i>	<i>62</i>
<i>Obr. 28. Názor na dostatečnost péče o dítě se SPU</i>	<i>63</i>
<i>Obr. 29. Názor na náročnost přípravy dítěte do školy</i>	<i>64</i>
<i>Obr. 30. Názor na náročnost přípravy dítěte pro rodiče</i>	<i>65</i>
<i>Obr. 31. Počet hodin věnovaný přípravě do školy</i>	<i>66</i>
<i>Obr. 32. Pauzy při přípravě dítěte do školy</i>	<i>67</i>

<i>Obr. 33. Výsledky dítěte ve škole</i>	<i>67</i>
<i>Obr. 34. Každodenní zájem o prospěch dítěte</i>	<i>68</i>
<i>Obr. 35. Návštěvy dítěte v PPP.....</i>	<i>68</i>
<i>Obr. 36. Zohlednění SPU při hodnocení dítěte</i>	<i>69</i>
<i>Obr. 37. Schopnost učitele poradit s domácím procvičováním</i>	<i>70</i>
<i>Obr. 38. Názor na snížení počtu žáků ve třídě (otázky 10/25).....</i>	<i>70</i>
<i>Obr. 39. Názor na přínos asistenta pedagoga při výuce (otázky 11/26)</i>	<i>71</i>
<i>Obr. 40. Upřednostňovaný kontakt (otázky 23/32).....</i>	<i>72</i>
<i>Obr. 41. Názor na potřebu větší aktivity ze strany rodičů (otázky 25/34)</i>	<i>73</i>
<i>Obr. 42. Názor na potřebu větší aktivity ze strany školy (otázky 26/35)</i>	<i>74</i>
<i>Obr. 43. Názor na vliv spolupráce mezi školou a rodinou na snížení problémů při výuce (otázky 29/37)</i>	<i>75</i>
<i>Obr. 44. Požadavek na zohlednění SPU při hodnocení dítěte (otázky 19/28).....</i>	<i>76</i>
<i>Obr. 45. Žádost o radu, jak s dítětem pracovat (otázky 20/29)</i>	<i>77</i>
<i>Obr. 46. Zájem rodičů o prospěch žáka (otázky 21/31).....</i>	<i>78</i>
<i>Obr. 47. Iniciativa rodičů pro zlepšení výuky dětí se SPU (otázky 24/33)</i>	<i>79</i>
<i>Obr. 48. Názor na užitečnost pravidelného instruování rodičů (otázky 27/36)</i>	<i>80</i>

SEZNAM TABULEK

<i>Tab. 1. Pohlaví respondentů.</i>	40
<i>Tab. 2. Věk respondentů</i>	41
<i>Tab. 3. Vzdělání respondentů.</i>	41
<i>Tab. 4. Speciální pedagogické vzdělání respondentů.</i>	41
<i>Tab. 5. Délka praxe v oboru</i>	42
<i>Tab. 6. Znalosti, jak vzdělávat žáka</i>	43
<i>Tab. 7. Považujete žáky se SPU jako problémové zároveň i v chování?</i>	44
<i>Tab. 8. Počet žáků se SPU ve třídě</i>	44
<i>Tab. 9. Počet žáků se SPU akceptovaných při výuce.</i>	45
<i>Tab. 10. Přínos asistentů pedagoga pro žáky</i>	45
<i>Tab. 11. Přínos asistentů pedagoga pro pedagogy</i>	46
<i>Tab. 12. Vnímání žáků se SPU jako přítěže</i>	47
<i>Tab. 13. Zvláštní pozornost žákům se SPU</i>	47
<i>Tab. 14. Příprava IVP</i>	48
<i>Tab. 15. Vliv žáků se SPU na průběh výuky</i>	49
<i>Tab. 16. Akceptace žáků se SPU spolužáky</i>	49
<i>Tab. 17. Využití hodnocení žáků se SPU v souladu se školským zákonem</i>	50
<i>Tab. 18. Kontakt učitelů s rodiči žáků se SPU</i>	50
<i>Tab. 19. Zájem rodičů o instruování ze stran odborníků</i>	50
<i>Tab. 20. Hodnocení počtu odborníků na školách</i>	51
<i>Tab. 21. Rodinný vztah respondenta k dítěti</i>	51
<i>Tab. 22. Počet dětí v rodině</i>	52
<i>Tab. 23. Vzdělání rodičů</i>	53
<i>Tab. 24. Věk dítěte se SPU</i>	53
<i>Tab. 25. Pohlaví dítěte</i>	54
<i>Tab. 26. Diagnostikované SPU u dětí</i>	55
<i>Tab. 27. Kdo postřehl SPU u dítěte jako první</i>	56
<i>Tab. 28. Ročník ZŠ, kdy byla dítěti diagnostikována SPU</i>	57
<i>Tab. 29. Znalost SPU</i>	57
<i>Tab. 30. Informovanost o možnostech nápravy ze strany školy</i>	58
<i>Tab. 31. Postoj školy po diagnostikování SPU</i>	59
<i>Tab. 32. Přijatá opatření ze strany školy</i>	59

<i>Tab. 33. Kdo pomohl dítěti vyrovnat se SPU.....</i>	<i>60</i>
<i>Tab. 34. Způsoby získávání informací o SPU.....</i>	<i>61</i>
<i>Tab. 35. Potřeba více informací o SPU.....</i>	<i>61</i>
<i>Tab. 36. Zhodnocení komunikace a spolupráce s třídním učitelem.....</i>	<i>62</i>
<i>Tab. 37. Názor na dostatečnost péče o dítě se SPU.....</i>	<i>63</i>
<i>Tab. 38. Názor na náročnost přípravy dítěte do školy.....</i>	<i>63</i>
<i>Tab. 39. Názor na náročnost přípravy dítěte pro rodiče.....</i>	<i>64</i>
<i>Tab. 40. Počet hodin věnovaný přípravě do školy.....</i>	<i>65</i>
<i>Tab. 41. Pauzy při přípravě dítěte do školy.....</i>	<i>66</i>
<i>Tab. 42. Výsledky dítěte ve škole.....</i>	<i>67</i>
<i>Tab. 43. Každodenní zájem o prospěch dítěte.....</i>	<i>68</i>
<i>Tab. 44. Návštěvy dítěte v PPP.....</i>	<i>68</i>
<i>Tab. 45. Zohlednění SPU při hodnocení dítěte.....</i>	<i>69</i>
<i>Tab. 46. Schopnost učitele poradit s domácím procvičováním.....</i>	<i>69</i>
<i>Tab. 47. Názor na snížení počtu žáků ve třídě (otázky 10/25).....</i>	<i>70</i>
<i>Tab. 48. Názor na přínos asistenta pedagoga při výuce (otázky 11/26).....</i>	<i>71</i>
<i>Tab. 49. Upřednostňovaný kontakt (otázky 23/32).....</i>	<i>72</i>
<i>Tab. 50. Názor na potřebu větší aktivity ze strany rodičů (otázky 25/34).....</i>	<i>72</i>
<i>Tab. 51. Názor na potřebu větší aktivity ze strany školy (otázky 26/35).....</i>	<i>73</i>
<i>Tab. 52. Názor na vliv spolupráce mezi školou a rodinou na snížení problémů při výuce (otázky 29/37).....</i>	<i>74</i>
<i>Tab. 53. Požadavek na zohlednění SPU při hodnocení dítěte (otázky 19/28).....</i>	<i>75</i>
<i>Tab. 54. Žádost o radu, jak s dítětem pracovat (otázky 20/29).....</i>	<i>76</i>
<i>Tab. 55. Zájem rodičů o prospěch žáka (otázky 21/31).....</i>	<i>77</i>
<i>Tab. 56. Iniciativa rodičů pro zlepšení výuky dětí se SPU (otázky 24/33).....</i>	<i>78</i>
<i>Tab. 57. Názor na užitečnost pravidelného instruování rodičů (otázky 27/36).....</i>	<i>79</i>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I – Dotazník pro pedagogy

Příloha P II – Dotazník pro rodiče

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

Dotazník určený pro pedagogy

Vážení pedagogové,

dovolte, abych Vás požádala o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma: „Sociální aspekty inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami učení“. Jsem studentka 4. semestru magisterského studia IMS UTB, obor sociální pedagogika.

Dotazník je anonymní. Jeho cílem je zkvalitnění péče o děti se specifickými poruchami učení.

V dotazníku zakroužkujte body, které nejvíce vystihují Vaši situaci.

Předem děkuji za Váš čas, který budete dotazníku věnovat.

Silvie Bezrouková

1. Pohlaví
 - a) muž
 - b) žena

2. Věk
 - a) do 30
 - b) 31-40
 - c) 41-50
 - d) 51 a více

3. Vzdělání
 - a) středoškolské
 - b) vysokoškolské

4. Máte speciální pedagogické vzdělání?
 - a) ano
 - b) ne

5. Délka praxe v oboru
 - a) do 5
 - b) 5-10
 - c) 11-20
 - d) 20 a více

6. Myslíte si, že máte dostatečné znalosti, jak vzdělávat žáka se specifickými poruchami učení (SPU)?
- a) ano
 - b) ne
 - c) nevím
7. Považujete žáky se SPU jako problémové zároveň i v chování?
- a) ano
 - b) ne
8. Kolik žáků se SPU máte ve třídě?
9. Kolik žáků se SPU akceptujete (je optimální) při výuce?
10. Máte za to, aby se ve Vaší škole snížil celkový počet žáků ve třídě?
- a) ano – uveďte optimální počet
 - b) ne
 - c) neumím zcela jednoznačně odpovědět
11. Domníváte se, že asistenti pedagoga jsou ve vyučování přínosem pro žáky se SPU?
- a) ano
 - b) ne
 - c) neumím zcela jednoznačně odpovědět
12. Domníváte se, že asistenti pedagoga jsou ve vyučování přínosem pro pedagogy?
- a) ano
 - b) ne
 - c) neumím zcela jednoznačně odpovědět
13. Vnímáte žáky se SPU jako přítěž při vyučování?
- a) ano
 - b) ne
 - c) neumím zcela jednoznačně odpovědět
14. Musíte věnovat při výuce zvláštní pozornost žákům se SPU?
- a) ano
 - b) ne
15. Připravujete si do výuky pro žáky se SPU individuální vzdělávací plán (IVP)?
- a) ano
 - b) ne
 - c) na vyžádání rodičů
 - d) jiné situace, kdy si IVP připravujete.....
16. Brzdí žáci se SPU průběh výuky?

- a) ano
- b) ne
- c) neumím zcela jednoznačně odpovědět

17. Myslíte si, že spolužáci akceptují žáky se SPU?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

18. Využíváte hodnocení žáků se SPU doporučené šk.zákonem?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

19. Vyžadují po Vás rodiče žáků se SPU zohlednění při hodnocení?

- a) ano
- b) ne
- c) pouze někteří

20. Žádají Vás rodiče žáků se SPU o radu jak mají doma s dítětem pracovat?

- a) ano
- b) ne
- c) pouze někteří

21. Zajímají se rodiče žáků se SPU o jejich prospěch mimo stanovené hovorové hodiny či třídní schůzky?

- a) ano
- b) ne
- c) pouze někteří

22. Kontaktujete rodiče žáků se SPU jak s dítětem pracovat?

- a) ano
- b) ne

23. Jaký upřednostňujete kontakt?

- a) Osobní kontakt
- b) telefonický rozhovor
- c) písemný ve formě e-mailu
- d) písemný zápis v žákovské knížce
- e) jiné – uveďte....

24. Stalo se Vám, že by rodiče žáků se SPU sami iniciativně Vám byli přínosem nových postřehů jak s dítětem lépe pracovat ve vyučování?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

25. Domníváte se, že by bylo zapotřebí více aktivity ze strany rodičů pro lepší spolupráci škola versus rodiče žáků se SPU?
- a) ano
 - b) ne
26. Domníváte se, že by bylo zapotřebí více aktivity ze strany pedagogů pro lepší spolupráci škola versus rodiče žáků se SPU?
- a) ano
 - b) ne
27. Myslíte si, že by bylo užitečné pravidelně rodiče žáků se SPU instruovat, jak se učit s jejich dětmi?
- a) ano
 - b) ne
28. Myslíte si, že by rodiče žáků se SPU měli zájem o instruování ze stran odborníků?
- a) ano
 - b) ne
 - c) neumím zcela jednoznačně odpovědět
29. Domníváte se, že by vzájemná aktivní spolupráce mezi školou a rodičem výrazně napomohla snížit možné problémy při výuce vyplývající ze SPU?
- a) ano
 - b) ne
 - c) neumím zcela jednoznačně odpovědět
30. Domníváte se, že škola ve které pracujete disponuje s dostatečným počtem odborníků, věnující se problematice SPU?
- a) ano
 - b) ne
 - c) neumím zcela jednoznačně odpovědět

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO RODIČE

Dotazník určený pro rodiče dětí se specifickými poruchami učení

Vážení rodiče,

dovolte, abych Vás požádala o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci na téma: „Sociální aspekty inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami učení“. Jsem studentka 4. semestru magisterského studia IMS UTB, obor sociální pedagogika.

Dotazník je anonymní. Jeho cílem je zkvalitnění péče o děti se specifickými poruchami učení.

V dotazníku zakroužkujte body, které nejvíce vystihují Vaši situaci.

Předem děkuji za Váš čas, který budete dotazníku věnovat.

Silvie Bezrouková

1. Dotazník vyplňuje
 - a) matka
 - b) otec
 - c) oba rodiče společně
 - d) jiná osoba - uveďte

2. Kolik máte dětí?
 - a) jedno
 - b) dvě až tři
 - c) čtyři a více

U kolika dětí je dg SPU (specifická porucha učení)?

3. Vaše vzdělání
 - a) základní
 - b) vyučen/a
 - c) středoškolské
 - d) vysokoškolské

4. Věk dítěte se SPU

5. Pohlaví dítěte
 - a) chlapec

b) dívka

6. Jaké byly vašemu dítěti diagnostikovány specifické poruchy učení?
- a) dyslexie
 - b) dysgrafie
 - c) dysortografie
 - d) dyskalkulie
 - e) dysmúzie
 - f) dyspinxie
 - g) dyspraxie
7. Kdo postřehl jako první podezření na to, že by Vaše dítě mohlo mít specifickou poruchu učení?
- a) rodiče
 - b) třídní učitel
 - c) výchovný poradce
 - d) jiná možnost – uveďte....
8. Ve kterém ročníku byla diagnostikována u Vašeho dítěte specifická porucha učení?
9. Věděli jste o jakou poruchu se jedná?
- a) ano
 - b) ne
 - c) částečně
10. Byli jste seznámeni s tím, jak s dítětem doma vhodně pracovat, jaké jsou možnosti opatření a nápravy ze strany školy?
- a) ano
 - b) ne
11. Jaký postoj zaujala škola po diagnostikování specifické poruchy učení u Vašeho dítěte?
- a) velmi dobrý
 - b) spíše dobrý
 - c) spíše negativní
 - d) negativní
12. Jaká byla přijata opatření ze strany školy vůči vašemu dítěti?
- a) nabídnuta možnost reedukace v rámci školy
 - b) bylo nám podrobně vysvětleno, jak s dítětem doma pracovat
 - c) tolerance školy v rámci dané poruchy
 - d) náprava v rámci dyslektického kroužku
 - e) individuální vzdělávací plán
 - f) jiné-uveďte.....
13. Kdo vašemu dítěti nejvíce pomohl vyrovnat se s obtížemi přinášející specifické poruchy učení?
- a) rodiče
 - b) třídní učitel
 - c) výchovný poradce
 - d) spolužáci
 - e) sourozenec
 - f) jiná možnost - uveďte.....

14. Jakým způsobem získáváte potřebné informace ohledně specifika práce s dítětem se specifickými poruchami učení?
- a) od třídního učitele
 - b) z pedagogicko-psychologické poradny
 - c) od výchovného poradce
 - d) z odborné literatury
 - e) internet
 - f) jiné - uveďte.....
15. Uvítali byste více informací týkajících se specifických poruch učení?
- a) ano
 - b) ne
16. Jak byste zhodnotil/-a komunikaci a spolupráci s třídním učitelem?
- a) vynikající spolupráce
 - b) dobrá spolupráce
 - c) dostačující spolupráce
 - d) spolupráce vážne
 - e) spolupráce není dostačující
17. Považujete péči o Vaše dítě v oblasti specifických poruch učení za dostačující?
- a) ano
 - b) spíše ano
 - c) spíše ne
 - d) ne
18. Myslíte si, že příprava do školy je pro Vaše dítě náročná?
- a) ano
 - b) ne
19. Domníváte se, že příprava vašeho dítěte je náročná pro vás, jako pro rodiče?
- a) ano
 - b) ne
20. Kolik hodin denně věnujete přípravě do školy?
- a) méně než hodinu
 - b) 1-2 hodiny
 - c) 2 hodiny a více
21. Když se připravujete s Vaším dítětem do školy, děláte pauzy při učení?
- a) ano
 - b) ne
 - c) dle časových možností
22. Jaké má Vaše dítě výsledky ve škole?
- a) výborné
 - b) uspokojivé
 - c) špatné
23. Zajímáte se denně o prospěch Vašeho dítěte?

- a) ano
- b) ne

24. Navštěvuje Vaše dítě PPP (pedagogicko - psychologickou poradnu)?

- a) ano
- b) ne
- c) pouze jedenkrát kvůli diagnostice

25. Máte za to, aby se snížil celkový počet žáků ve třídě?

- a) ano
- b) ne

26. Domníváte se, že asistenti pedagoga jsou ve vyučování přínosem pro žáky se SPU?

- a) ano
- b) ne

27. Zohledňují učitelé Vaše dítě při jeho hodnocení?

- a) ano
- b) ne
- c) někdy

28. Vyžadujete pro svoje dítě zohlednění při hodnocení?

- a) ano
- b) ne

29. Žádáte o radu učitele jak pracovat doma s Vaším dítětem?

- a) ano
- b) ne

30. Je schopen vám učitel vašeho dítěte pomoci a poradit, jakým způsobem máte s dítětem procvičovat doma?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

31. Zajímáte se o prospěch Vašeho dítěte mimo stanovené hovorové hodiny či třídní schůzky?

- a) ano
- b) ne

32. Jaký upřednostňujete kontakt mezi Vámi a školou,?

- a) osobní kontakt
- b) telefonický rozhovor
- c) písemný ve formě e-mailu
- d) písemný zápis v žákovské knížce
- e) jiné - uveďte.....

33. Byli jste někdy Vy sami iniciativně přínosem nových postřehů jak s dítětem lépe pracovat ve vyučování?
- a) ano
 - b) ne
34. Domníváte se, že by bylo zapotřebí více aktivity ze strany rodičů pro lepší spolupráci škola versus rodiče žáků se SPU?
- a) ano
 - b) ne
35. Domníváte se, že by bylo zapotřebí více aktivity ze strany pedagogů pro lepší spolupráci škola versus rodiče žáků se SPU?
- a) ano
 - b) ne
36. Měli byste zájem o pravidelné instruování, ze strany školy, jak s dítětem pracovat?
- a) ano
 - b) ne
37. Domníváte se, že by vzájemná aktivní spolupráce mezi školou a Vámi výrazně napomohla snížit možné problémy při výuce vyplývající ze SPU?
- a) ano
 - b) ne
 - c) neumím zcela jednoznačně odpovědět