

Možnosti reedukace u dětí s SPU v rodině

Irena Vaňharová

Bakalářská práce
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Irena VAŇHAROVÁ**

Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Možnosti reedukace u dětí s SPU v rodině.**

Zásady pro vypracování:

Zpracování teoretických východisek.

Vypracování praktické části.

Stanovení cílů výzkumu, výzkumného souboru.

Realizace výzkumu.

Vyhodnocení výsledků, závěry.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ H. *Metody reedukace specifických poruch učení -- Dysgrafie*. 1. vyd. Praha: D+H, 2005.

KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-294-7.

MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-486-9.

MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-011-86.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Ivana Marášková**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **18. února 2009**

Termín odevzdání bakalářské práce: **15. května 2009**

Ve Zlíně dne 18. února 2009



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan

L.S.

Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/bakalářské 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 obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/bakalářskou 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou/bakalářskou 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/bakalářské 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/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně 6.3.2009

.....
Tomáš Bata

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 nevýdělečně 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 výpisy, 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, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem 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 užit 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 výdělku jim dosaženého 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce je zaměřena na zjištění péče o děti se specifickými poruchami učení v rodinném prostředí a komunikace s nimi. Teoretická část popisuje charakteristiku specifických poruch učení, jejich poruchy, reedukaci poruch učení, používání reedukačních pomůcek, používané metody nápravy, hlavní výchovné zásady a specifika komunikace s dětmi v rodinném prostředí. Praktická část zkoumá péči o děti, spolupráci rodičů s odbornými zařízeními, třídním učitelem či školou. Dále popisuje názory rodičů na účast dětí v dyslektických třídách, informovanost rodičů o reedukačních pomůckách, které jsou důležitou součástí při nápravě. Výsledky výzkumu bakalářské práce přinášejí uspokojující výsledky v péči o děti se specifickými poruchami učení.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, reedukace, reedukační pomůcky, výchova, komunikace

ABSTRACT

This bachelor's dissertation is concentrated on the finding out of the care about the children learning disorders in the family background and about the communication and interaction with them. The theoretical part of the bachelor dissertation does describe the features of specific learning disorders, the reveal kinds of disorders, the re-education of learning disorders, the application of the re-education aids, used remedy, improvement methods, the main education and formative principles and the communication and interaction specific features with the children in the family background. The practical part of dissertation is being focused on the care investigation about the children, on the cooperation of parents with the class teacher, with the school and professional institutions, which are to be concentrated on the remedy carrying out. Furthermore are being described the parents opinions on the participation of children in the dyslectic classroom, on the well informed status of parents about the dyslectic aids, which are being considered as the very important integral part within the remedy procedure in this practical part of dissertation. The results of bachelor dissertation are bringing the satisfactory results on the field of the children care with the specific learning disorders.

Keywords:

Keywords: specific learning disorders, re-education, re-education aids, education and upbringing, communication and interaction

Chtěla bych poděkovat své vedoucí bakalářské práce, paní PhDr. Ivaně Maráškové, za odborné vedení, poskytnuté rady a za ochotu a pomoc při zpracování bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat také paní učitelce a výchovné poradkyni, Mgr. E. Trlicové, která mně umožnila a zprostředkovala výzkum na Základní škole Oskol.

Poděkování patří i rodičům žáků ze Základní školy Oskol v Kroměříži za jejich důvěru a ochotu spolupracovat při realizaci výzkumu.

Také děkuji všem, kteří mi během zpracovávání bakalářské práce pomáhali a podporovali mě.

„Vychovávat dítě znamená především přijmout je plně se všemi jeho zvláštnostmi dětského vědění a milovat je. Výchova je záležitostí srdce a trpělivosti.“

Jiřina Prekopová

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 CHARAKTERISTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	13
1.1 CHARAKTERISTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	13
1.1.1 Dyslexie.....	14
1.1.2 Dysgrafie	15
1.1.3 Dysortografie.....	15
1.1.4 Dyskalkulie.....	16
1.1.5 ADHD	16
1.2 PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	17
1.2.1 Projevy deficitů kognitivních funkcí.....	18
2 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	21
2.1 POMŮCKY K REEDUKACI SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	21
2.2 NÁPRAVNÉ METODY PRO ČTENÍ A PSANÍ.....	22
2.3 NÁPRAVNÉ METODY PRO ČTENÍ.....	22
2.4 NÁPRAVNÉ METODY PRO NÁPRAVU OBTÍŽÍ V MATEMATICE.....	23
2.5 REEDUKACE POZORNOSTI.....	23
3 REEDUKAČNÍ METODY V RODINĚ	24
3.1 PŘÍSTUP RODIČŮ K DÍTĚTI.....	24
3.1.1 Hlavní výchovné zásady.....	24
3.1.2 Nesprávné výchovné postupy.....	26
3.2 KOMUNIKACE JAKO PROSTŘEDEK.....	26
3.2.1 Pravidla pro komunikaci	27
3.2.2 Rozdělení komunikace	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	29
4 VÝZKUM ZJIŠŤUJÍCÍ PÉČI O DÍTĚ S PORUCHAMI UČENÍ V RODINNÉM PROSTŘEDÍ A KOMUNIKACE S NIMI	30
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍL VÝZKUMU	30
4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK	31
4.3 PRŮBĚH VÝZKUMU	31
4.4 POUŽITÉ METODY	31
4.5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	32
4.6 ZÁVĚR VÝZKUMU	44
ZÁVĚR	45
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	47
SEZNAM OBRÁZKŮ	49

SEZNAM TABULEK.....	50
SEZNAM PŘÍLOH.....	51

ÚVOD

Dovednost číst, psát a počítat každému člověku připadá jako běžná automatická dovednost, kterou každý člověk musí dobře ovládat. Ale i v současné době se v naší společnosti najdou jedinci, kteří právě s těmito dovednostmi mají obtíže, které je mnohdy provádí po celý život. Jestliže se tyto obtíže včas zjistí, tak nám prostředí jak školní tak rodinné může pomoci k nápravě. Tím se rozumí hlavně rodiče, kteří hlavně pomáhají dětem s přípravou do vyučování či jiní příbuzní, kteří na děti dohlížejí při psaní domácích úkolů a také učitelé nebo jiní pedagogičtí pracovníci.

Velmi důležitá je také komunikace. Komunikace díky ní si můžeme sdělovat všechno co cítíme a prožíváme. Můžeme si to sdělovat slovy, výrazy tváře, různými gesty i jinými způsoby, které děti neznají a neví, co mohou znamenat. Mluvit, mluvit a mluvit je velmi významné jak pro dítě, tak pro vzájemné vztahy rodiči s dětmi.

O problematiku poruch učení se zajímám již delší dobu, neboť se ve svém okolí stále častěji setkávám s dětmi, které poruchy učení trápí. Daleko častěji se však setkávám s rodinami, které berou obtíže učení jejich dítěte jako skutečnost a přestali se snažit o zlepšení. Rodiče nechávají vzdělávání jen na školním prostředí a neuvědomují si, že jejich dítě potřebuje pomoc právě v rodinném prostředí.

Děti, u kterých se ve školním věku projevují poruchy učení nejsou nijak nápadně odlišné od svých vrstevníků. Dítě je v hodnocení jeho samotné osoby závislé na svém okolí, především na svých rodičích. Představu o sobě si utvářejí tak, co o nich rodiče a dospělí říkají.

Rodiče jsou naplněni pozitivním očekáváním a očekávají nejlepší schopnosti svého dítěte. Děti, které trpí poruchami učení, vyžadují zpravidla pomoc rodičů již v prvním pololetí první třídy. Tím jsou rodiče občas zaskočení, neboť s tím mnohdy nepočítají. Dalším zklamáním pro rodiče je, když se nedostavují výsledky jaké by si přáli. Jestliže je dítě dlouhodobě frustrováno svými neúspěchy a nedostává se mu pozitivního přijetí, dochází k narušení jeho osobnostního vývoje. Proto by se poruchám učení měla věnovat velká pozornost, abychom zabránili negativnímu prožívání poruchy a jeho dopadům na psychiku dítěte.

Ráda bych citovala Stefana Garczynski, který říká, že „dítě, na jehož natažené ruce se často odpoví odmítnutím, může navždy ztratit schopnost projevovat svou něžnost a vycházet vstříc.“ (<http://citaty.legrace.cz/vypis.php?k1=16>)

V teoretické části své práce se zabývám teoretickou problematikou specifických poruch učení, projevy těchto poruch, reedukací a používání nápravných metod, výchovou v rodinném prostředí a specifiky komunikace.

V praktické části se zabývám výzkumem zaměřeným na zjištění péče o děti s poruchami učení v rodinném prostředí, spolupráci rodičů s třídním učitelem, školou či odbornými zařízeními a také komunikací v rodinném prostředí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Specifické poruchy učení je termín, označující skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky.

„Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. V současné době se děti s touto problematikou také označují jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, což jejich problematiku vystihuje svým způsobem nejlépe, protože kromě reedukace jejich poruch je často nutné i použití jiných výukových metod, speciálních pomůcek a způsobů hodnocení a klasifikace.“ (Zelinková, 1994, s. 13)

Mezi nejčastější poruchy patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Méně se však vyskytuje dyspinxie a dysmuzie. Velmi častá je přítomnost více poruch učení najednou.

Specifické poruchy učení se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější. Mají naopak řadu společných projevů. Projevují se obtížemi v soustředění, poruchami pravolevé a prostorové orientace, často je nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání.

Zelinková (1994) uvádí, že specifické poruchy učení mohou vznikat na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí i z jiných příčin. Dále uvádí, že se pro poruchy čtení, psaní, pravopisu a matematických schopností užívá tedy souhrnný název specifické vývojové poruchy učení.

V české odborné literatuře není zcela sjednocena a definována terminologie specifických poruch učení. Používají se tedy výrazy vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy.

1.1 Charakteristika specifických poruch učení

Podle Zelinkové (2003) předpona dys- znamená rozpor, deformaci, nesprávný nebo nedostatečný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena. Dys – signalizuje něco porušeného, nesprávného, nedokonalého, špatného.

Podle Defektologického slovníku (1978) jsou definice poruch učení následovně:

1.1.1 Dyslexie

Dyslexie je odborný termín odvozený z řeckého „lexis“ – vyjadřování, čili řeč a jazyk, „dys-“ označující něco porušeného, nedokonalého, špatného.

Zelinková (1994) uvádí tuto charakteristiku dyslexie:

Dyslexie je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch učení. Je to porucha osvojování čtenářských dovedností.

Děti trpící dyslexií zaměňují písmena, slabiky i celá slova. Častým projevem je tzv. dvojí čtení, kdy si dítě nejprve přečte slovo potichu po jednotlivých písmenech a pak jej teprve vysloví.

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

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

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

Technika čtení – při výuce metodou analyticko-syntetickou je chybou proti správné technice čtení tzv. dvojí čtení. Dítě si čte slovo potichu po hláskách a poté je vysloví nahlas. Jeden z důvodů je také to, že se bojí, aby to nebylo špatně, tak si to přečte nejprve potichu, sám pro sebe.

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

1.1.2 Dysgrafie

Dysgrafie je odborný termín odvozený z řeckého „grafein“ – psát, „dys“ – označující něco nedokonalého, špatného.

Zelinková (1994) píše, že:

Dysgrafie je porucha, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost a úpravu. Velmi často se objevuje současně s dyslexií a dysortografií. Děti si obtížně pamatují písmena a pak jej obtížně napodobují, často je i zrcadlově obrací.

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

1.1.3 Dysortografie

Dysortografie je odborný termín odvozený z řeckého „orthos“ - správný, „grafó“ – píše, „dys“ – označující něco nedokonalého, špatného.

Zelinková (1994) píše o projevech dysortografie:

Dysortografie je porucha osvojování pravopisu. Vyskytuje se často s dyslexií a dysgrafií. Porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, týká se pouze tzv. specifických dysortografických jevů. Častým projevem je záměna krátkých a dlouhých samohlásek, nerozlišování slabik *dy-di*, *ty-ti*, *ny-ni*, nerozlišování sykavek (*s,c,z,š,č,ž*), přidávání, vynechávání nebo záměna písmen případně i celých slabik.

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

Specifické dysortografické chyby jsou rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabik *dy-di*, *ty-ti*, *ny-ni*, rozlišování sykavek, vynechaná, přidaná, přesmyknutá písmena nebo slabiky a hranice slova v písmu.

1.1.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je odborný termín odvozený z latinského „calculus“ – počtářský, „dys“ označující něco nedokonalého, špatného.

Zelinková (1994) uvádí, že dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Projevuje se výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických operací (při sečítání, odečítání, násobení a dělení). Projevuje se také často v orientaci na číselné ose, záměnami číslic (např. 6 – 9) a záměnami čísel (např. 2008 – 2800).

Tato porucha postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrii.

Podle Zelinkové (1994) se rozlišují následující typy dyskalkulií: praktognostická dyskalkulie, verbální dyskalkulie, lexická dyskalkulie, grafická dyskalkulie, operační dyskalkulie a ideognostická dyskalkulie.

1.1.5 ADHD

Kucharská (1999) uvádí, že pojem ADHD označuje poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. V rámci ADHD lze rozlišit další pojmy. Jeden z pojmů je ADD, to je porucha pozornosti bez hyperaktivity, ODD znamená opoziční chování, ADHD bez agresivity a ADHD s agresivitou. Základními znaky jsou poruchy pozornosti, hyperaktivita a impulzivita.

Další poruchy ze skupiny specifických obtíží jsou:

Dyspinxie - porucha kreslení

Dyspraxie - porucha motoriky

Dysmúzie - porucha schopnosti pro oblast hudby

Oblasti "dys" poruch s možnou souvislostí k učení:

Dysfázie - vývojová nemluvnost

Dyslálie - patlavost, vadná výslovnost

Dysartrie - porucha koordinace artikulace

1.2 Příčiny specifických poruch učení

Kucharská (1994) uvádí, že příčiny specifických poruch jsou:

a) vrozené

Často může být primární příčinou tzv. lehká mozková dysfunkce, která je spojena s mírnými odchylkami funkce centrální nervové soustavy. K odchylkám ve funkci CNS dochází většinou na základě drobného poškození mozku v raných vývojových obdobích – před porodem, při porodu nebo časně po něm. Může se také projevit vliv genetických odchylek. Případně kombinace dědičnosti a výše uvedených obtíží.

b) organické

Tato poškození mohou vznikat také vlivem nemocí, toxikací, úrazů, obtížemi při porodu, nedostatkem kyslíku apod.

c) neurotické

Obdobné potíže mohou vznikat např. neurotizací dítěte, jedná se o nejasné příčiny. Z anamnézy ani z nálezů není možno říct, že by se jednalo o hereditární nebo encefalopatický podklad. Mohou vznikat v případech, jestliže je dítě příliš úzkostné, pečlivé, trpí ztrátou odvahy, je přehnaně citlivé a vyskytuje se u něj vnitřní tenze. Například obtíže ve čtení si dítě vytváří jako obranu proti stresu a napětí, které mu čtení a psaní způsobuje.

d) jiné

Mohou vznikat použitím nesprávných výukových metod, vlivem zdravotních problémů, zameškáním školní docházky, nižší sociokulturní úrovní nebo odlišným jazykovým prostředím rodiny dítěte.

Do této kategorie příčin patří mimoškolní a školní faktory. Mezi mimoškolní faktory se zahrnuje například zátěž a zanedbanost způsobená neuspořádanými poměry v rodině, ztráta odvahy způsobená stálými výtkami rodičů, chybějící domácí pomoc a péče při přípravě do školy.

Mezi školní faktory patří role outsidera mezi spolužáky, dále častější změna školy a absence ve škol. Nebo se může stát, že učitel předem očekává snížený výkon, vyskytují se metodické chyby a nedostatečné osobní nasazení učitele.

1.2.1 Projevy deficitů kognitivních funkcí

Poruchy učení se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny řadou dalších obtíží, lze je sledovat i v mnoha dalších dovednostech a schopnostech. Jucovičová, Žáčková (2000) uvádějí tyto projevy deficitů kognitivních funkcí:

Poruchy soustředění

Děti se soustředí krátkodobě, nevydrží delší dobu ani u nějaké činnosti, která ho více zajímá. Není schopno se soustředit, dokončit úkol, koncentrovat svou pozornost, sebemenší podnět jej rozptyluje.

Hůře se soustředí při klimatických změnách, v době, kdy je organismus oslaben, například před nebo po nemoci, při zvýšeném psychickém vypětí, například konflikty v rodině, mezi spolužáky atd.

Zajímavá je, že děti vždycky vydrží dlouho a soustředěně sedět u televize nebo počítače. Lze předpokládat, že je to proto, neboť v průběhu pořadů nebo hry na počítači se situace poměrně rychle střídají, jsou pestré a zaměřené na zrakové vnímání.

Poruchy motoriky, grafomotoriky

Jedná se o poruchu centrální nervové soustavy neboli také nevyvážení procesů vzruchu a útlumu. Tato porucha se může projevovat tak, že děti bývají většinou tzv. hyperaktivní a nebo tzv. hypoaktivní.

Tzv. hyperaktivní děti, zvýšeně aktivní bývají často zvýšeně aktivní, jsou velmi neklidné, nevydrží dlouho sedět na jednom místě, vyskakují z lavice nebo pobíhají ve třídě. Při učení se stále nějak vrtí, ošívají se a stále si s něčím hrají.

Tzv. hypoaktivní děti, sníženě aktivní jsou naopak velmi pomalé, netečné, utlumené až apatické. Nereagují na pokyny, ve škole těžko stíhají, bývají ve všem poslední.

Nedostatečná úroveň rozvoje grafomotoriky se může projevovat pomalým psaním, obtížemi při napodobování tvarů písmen. Děti mají potíže v geometrii, řada dětí trpí v hodinách tělesné výchovy, nejsou schopny splnit požadavky osnov. Umožňuje manipulaci s předměty, která je důležitá pro chápání matematických pojmů a operací.

Poruchy pravolevé a prostorové orientace

Projevuje se záměny pravé a levé strany na sobě v prostoru, obtíže při orientaci v sešitě, knize, na lavici, v místnosti i v budově.

Dítě má být schopno ovládat pojmy jako je nahoře – dole, vpředu – vzadu, nad – pod, vedle, první, poslední.

Poruchy sluchového vnímání, vnímání a reprodukce rytmu

V této souvislosti nejsou myšleny sluchové vady ve smyslu nedoslýchavosti různého stupně, ale schopnost rozlišovat stále jemnější přírodní zvuky i elementy lidské řeči. Akustický signál je u jedinců se specifickými poruchami učení přijímán pomaleji a méně přesně.

Poruchy sluchového vnímání se projevují v analýze a syntéze hlásek, dále sluchovým rozlišováním zvukově blízkých hlásek, rytmická cvičení, vnímáním krátkých a dlouhých tónů, slabik.

Poruchy zrakového vnímání

Nejde o poruchy zrakové ostrosti, ale o schopnost rozlišovat jednotlivé detaily vnímaných tvarů, zvládat oční pohyby při čtení. Deficit ve vývoji zrakové percepce se může projevovat následujícími způsoby: záměny písmen, číslic, grafických znaků, pomalé čtení písmen, obtíže v geometrii, problémy v orientaci na mapě, slabá orientace v písemném projevu, problémy s orientací na stránce, v učebnici.

Poruchy řeči

To jsou poruchy porozumění řeči, vyjadřování a výslovnosti. Důležitý ukazatel je též slovní zásoba. Jestliže je slovní zásoba nedostatečná má dítě následně obtíže porozumět čtenému textu i mluvenému slovu.

Nejčastěji můžeme zaznamenat tyto poruchy řeči: fyziologická patlavost (dyslalie), opožděný vývoj řeči, koktavost (balbuties) a mutismus (nemluvnost).

Poruchy jemné a hrubé motoriky

Pohybové aktivity dítěti činí značné obtíže, které se projevují výraznou pohybovou neobratností. Jsou to nejen pohyby těla, rukou, prstů, ale i oční pohyby například při čtení.

Poruchy jemné motoriky se projevují často špatným zvládnutím sebeobslužných činností, například při jídle, hygieně, zapínání knoflíků, zavazování tkaniček nebo například křečovitými tahy tužky a nesprávným držením tužky.

Poruchy chování vznikající jako následek poruch učení

Projevují se upozorňováním na sebe, šaškováním, časté jsou neurotické projevy, strach, napětí.

Při práci s dětmi trpícími poruchami učení je sledování chování žáka přinejmenším stejně důležité jako sledování úrovně vědomostí a dovedností. Neurotické obtíže, psychosomatické obtíže či poruchy osobnosti dítěte jsou mnohem trvalejší.

Uvedený výčet projevů dostatečně naznačuje, že poruchy učení ovlivňují celou osobnost dítěte a často nepříznivě ovlivní situaci v rodině. Porucha se stává břemenem, které zatěžuje rodiče i dítě.

2 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

„Je třeba mít vždy na mysli, že neučíme děti pro co nejlepší výkon, ale pro život. Reedukace je jeden způsobů jak se vypořádat s projevy poruchy. Člověk se musí naučit se svou poruchou žít, umět s ní pracovat, umět ji obcházet tak, aby mu příliš nebránila v úspěšném životě, studiu i v práci.“ (Jucovičová, Žáčková, 2005, s. 66)

2.1 Pomůcky k reedukaci specifických poruch učení

Podle materiálů z Pedagogicko-psychologické poradny jsou vhodné pomůcky k reedukaci takové:

Dyslexie

Nabídka pomůcek používaných u nápravy dyslexie jsou například bzučák se světlem, tabulky barevných písmen, kostky a karty písmen, slabiky na kartičkách, pexeso ABECEDA, čtenářské tabulky, sloupce slov, navlékání písmen, slabik, slov na gumu, písmeno P v různých polohách, obrázková čítanka, čtecí okénko, slovní rovnice (Petr klíč = Petrklíč), zábavné úkoly - doplňovačky, skládačky, hádanky a cvičení pro dyslektiky.

Dysortografie

Pomůcky používané při nápravě dysortografie jsou bzučák, mačkadlo k rozlišení tvrdých a měkkých, hudební nástroje, stavebnice s krátkými a dlouhými prvky, tvrdé a měkké kostky se slabikami dy, ty, ny, di, ti, ni, karty s písmeny, obrázky se slovy, stavebnice, obrázky, karty s předložkami, karty s i - y, s párovými souhláskami, přehled mluvnického učiva, doplňovací cvičení a cvičení pro dyslektiky.

Dysgrafie

Pomůcky u dysgrafie jsou moduritová násadka, trojhránek, velké archy balícího papíru upevněné svisle, vodorovně, stírací tabulky, fólie, barvy, křídly, fixy, soubory uvolňovacích cviků, písanky, pracovní sešity a instruktážní videokazety.

Dyskalkulie

U dyskalkulie se používají pomůcky jako kartičky s body v různých sestavách, karty s číslicemi, přehledy číselných řad, tabulky s násobilkou, tabulky na doplňování číselných řad, počítadla a drobný materiál k manipulaci.

Podle materiálu z Pedagogicko-psychologické poradny je nápravu možno provádět těmito metodami:

2.2 Nápravné metody pro čtení a psaní

Nápravné metody pro čtení a psaní mohou být takové:

- cvičení sluchového vnímání
- cvičení zrakového vnímání
- metoda obtahování
- rozlišování délek samohlásek
- metoda tvrdých a měkkých kostek
- metoda barevných písmen
- cvičení pravo-levé a prostorové orientace

2.3 Nápravné metody pro čtení

Nápravné metody pro čtení mohou být takové:

- pravidelné čtení
- rozhovory na ověření porozumění textu
- čtení s okénkem
- čtení v duetu
- čtení střídavé neboli přerušované
- čtení s chybami
- čtení obtížných slov
- náměty pro práci s textem (spočítej odstavce, vyhledej, přečti atd.)

2.4 Nápravné metody pro nápravu obtíží v matematice

Nápravné metody pro nápravu obtíží v matematice mohou být takové:

- cvičení zrakového vnímání
- cvičení sluchového vnímání
- cvičení krátkodobé paměti
- cvičení grafomotorické a vizuomotorické koordinace
- cvičení časoprostorové orientace
- barevné přehledy vzorců pro výpočty, ukázkově řešený příklad
- maximální využití názorného materiálu
- nácvik sčítání a odčítání do 20
- globální podoba procvičování základních matematických operací

2.5 Reedukace pozornosti

Nápravu pozornosti je možno provádět takto:

- zvýšit výkonnost a snížit unavitelnost
- relaxace
- celkové prodloužení denní doby (příprava na vyučování, čas na odpočinek)
- metoda EEG-BIOFEEDBACK

Tyl, Ptáček (1999) popisují metodu EEG-BIOFEEDBACK. EEG Biofeedback je vysoce specifická metoda pro posílení žádoucí aktivace nervové soustavy, především pro trénink pozornosti a soustředění, sebeovládání a sebekázně (zklidnění impulzivity a hyperaktivity), zlepšení výkonu intelektu. EEG Biofeedback je metoda, která umožňuje ovládat mozkové vlny. Jedná se o sebe-učení mozku pomocí tzv. biologické zpětné vazby. EEG Biofeedback musí být veden odborníkem – psychologem, lékařem, speciálním pedagogem. Při EEG tréninku spolupracuje terapeut s dalšími odborníky (neurology, psychiatry, psychology, pedagogy), zajišťuje příslušná odborná vyšetření (EEG, psychologické testy) a případně se s ošetřujícím lékařem podílí na vedení léčby.

3 REEDUKAČNÍ METODY V RODINĚ

3.1 Přístup rodičů k dítěti

Pro děti je velmi důležité, aby měli stanovený pevný kontrolovaný režim dne. Takový režim obsahuje jak přípravu na vyučování, nápravu poruch učení, tak i dostatek času na pohybové uvolnění, zájmové aktivity i čas na vykonávání některých domácích prací, přiměřený jejich věku.

Nápravu je velmi vhodné provádět denně, pokud možno ve stejnou hodinu, v klidném prostředí a pod dohledem rodičů. Při nápravě zapojujeme více smyslů dítěte (hmat, zrak, sluch a řeč). Využíváme dětské časopisy, speciální pomůcky a texty. Požadavky na dítě přizpůsobujeme jeho schopnostem a pracovnímu tempu, nároky postupně zvyšujeme. U dítěte posilujeme jeho zdravé sebevědomí a sebedůvěru, chválíme ho za drobný úspěch i snahu.

3.1.1 Hlavní výchovné zásady

Podle Jucovičové, Žáčkové (1999) by měly být takové výchovné zásady v rodinném prostředí:

A) Vytvořit klidné, citově proteplené rodinné prostředí.

Důležité je dát najevo lásku k dítěti, aby vědělo, že jej rodiče mají rádi, i když někdy hodně zlobí. Je důležité, aby vědělo a cítilo, že v rodičích bude mít vždy oporu, že rodina mu poskytne zázemí, bezpečí a jistotu, že rozumí jeho problémům.

B) V rodinném soužití stanovit řád.

Láska k dítěti by měla být v rovnováze s dodržováním určitého řádu. Dítě by se mělo naučit, že své osobní zájmy a potřeby musí sladit a někdy i podřídit potřebám a nárokům ostatních členů rodiny. Mělo by si také zvyknout na pravidelný režim dne. Pro dítě by měla být pravidla soužití jasně vymezena, aby dítě vědělo, kdy je překračuje, kdy ne a kde jsou určité hranice.

C) Další velmi důležitou výchovnou zásadou je důslednost ve výchově.

Nutná je též důsledná kontrola, prováděná pokud možno nenápadným, nedirektivním, taktním způsobem. Když dítěti jednou něco zakážeme a třeba vzápětí totéž povolíme,

přestává mít jasno, jak to rodič vlastně myslel, co smí a co nesmí. Rychle se také naučí spoléhat na to, že pokyn, úkol nemusí vykonat, protože ho rodič stejně potom nezkontroluje.

D) Na předchozí zásadu navazuje požadavek sjednocení výchovy.

Nejdůležitější je sjednocení výchovného působení v rodině. Je nutné se s partnerem dohodnout na přesných pravidlech výchovy a požadavcích na dítě. Totéž je třeba probrat i s prarodiči a případně jinými členy rodiny, kteří na dítě působí. Je-li totiž jeden rodič ve výchově důsledný a druhý ne, jeden požaduje to a druhý ono, je z toho dítě zmatené a výsledkem je, že se dítě naučí využívat „slabšího“ rodiče, případně neposlouchat ani jednoho z nich. Neméně důležité je také sjednotit výchovné postupy se školou. Je vhodné informovat učitele o problémech dítěte a o způsobu, kterým dítě vychováváno.

E) Protože k negativním reakcím a neadekvátnímu chování dítě dovedou časté neúspěchy, je třeba se ve výchově soustředit na kladné stránky jeho osobnosti.

Je důležité objevit oblast, ve které je dítě úspěšné a na tu se zaměřit. Umožnit mu prožít úspěch, aby hodně zažívalo radost. Pochvalou dítě povzbuzujeme k dalším výkonům, dáváme mu najevo, že mu věříme, že to dokáže. Chválíme dítě i za malé, dílčí pokroky. Správné chování posilujeme pochvalou, někdy i drobnou odměnou. Negativní chování spíše ignorujeme, pochválíme to, co dítě udělalo správně. Je dobré se naučit spíše pracovat s odměnami a pochvalami než s tresty. Zásoba trestů se brzy vyčerpá a také si na ně dítě zvykne natolik, že nakonec nepůsobí. Vyčítání, mentorování, ironizování, hanění dítěte nebo posmívání mu spíše uškodí než pomůže.

F) Důležité je usměrňování aktivity dítěte a přívod přiměřených podnětů.

Kdybychom chtěli energii dítěte potlačit, dítěti bychom velmi uškodili. Zvýšená aktivita dítěte by se projevila jindy, v jiné situaci a v mnohem větší míře a většinou samozřejmě negativním způsobem. Je tedy vhodné jeho aktivitu nepotlačovat, ale nechat ji „vybít“ ve chvílích, kdy to jde, případně ji využít nějakým pozitivním způsobem. To znamená např. když dítě sedí a čte, soustředit se na čtení a nekárat dítě, že se vrtí, kope nohama atd. Dítě se dokáže soustředit jen na jednu věc, a tou je čtení, kdyby se soustředilo na ovládnutí pohybů těla, přestalo by správně číst. Při každé

vhodné chvíli je také nutné dát dítěti možnost co největšího volného pohybu, „vyběhat se, vyhrát si“.

3.1.2 Nesprávné výchovné postupy

Předchozí část byla věnována tomu, jak správně dítě vést, jak jej vychovávat a jak mu pomáhat. Na závěr této části bych chtěla uvést několik nesprávných postupů při výchově, které mohou veškerou snahu a úsilí zhatit:

Nejednotná výchova je v případě, že se rodiče nebo rodiče s prarodiči navzájem nedohodnou na jednotném postupu, dochází tedy k tomu, že někdo dítěti něco zakáže, jiný to naopak povolí.

Perfekcionistická výchova je výchova příliš náročná, autoritativní, příliš přísná. U tohoto typu „diplomacií“ a taktem zmůžeme více než tvrdými rozkazy, příkazy, zákazy a tresty.

Příliš liberální, uvolněná výchova je výchova případně až úzkostlivá a příliš ochraňující, rozmazlující. Je to výchova, kdy je dítěti vše povoleno, může si dělat, co chce, a to co „provede“, bývá buď přehlíženo nebo bráno na lehkou váhu nebo někdy až s „obdivem“. Při této výchově chybí řád, dítě neví, co se smí a co ne a je tím zmatené.

Nevyvážená, nedůsledná výchova se podobá svým způsobem nejednotné výchově, zde ale jeden vychovatel není důsledný ve svých výchovných postupech, jedno něco zakáže, podruhé povolí, uloží dítěti nějaký úkol a nekontroluje, zda jej splnilo. Tato výchova opět postrádá systém, řád, dítě je tímto způsobem zmatené, začne této situaci využívat ke svému prospěchu.

3.2 Komunikace jako prostředek

V rodinném prostředí je používána komunikace verbální tedy slovní a neverbální neboli mimoslovní. Rodič s dítětem komunikuje neustále, aniž by si to všichni uvědomili. Je to takový druh komunikace, kdy rodič na dítě zvedne obočí, vztyčí prst, stoupne si s rukama v bok, usměje se, pohladí apod.

Prostřednictvím komunikace si navzájem sdělujeme informace, je to tedy určitá výměna informací, bez které by jsme se nemohli nic dozvědět. Pro komunikaci mezi

dítětem a rodičem platí stejná pravidla jako pro pedagogickou komunikaci. J. Křivohlavý a J. Mareš (1995) uvádějí, že pedagogická komunikace je vlastně prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání.

3.2.1 Pravidla pro komunikaci

PhDr. Ilona Špaňhelová, privátní psycholog (2009), uvádí tyto pravidla pro slovní komunikaci mezi rodičem a dítětem:

- **Velmi důležitá je, aby matka a otec byli ve svých názorech na výchovu sjednoceni.** Pokud se rodiče na výchově neshodnou, může se stát, že způsobí zmatek a nejasnost ve vzájemné komunikaci mezi nimi a dítětem. Jestliže bude dítě mít takovou zkušenost, do budoucna se může stát, že toho bude využívat a zneužívat. Pokud mají rodiče rozdílný přístup k dané věci, mají si nejprve o tomto promluvit mezi sebou.
- **Komunikace má být jasná.** Rodič má jasně vyjadřovat, co se mu líbí, z čeho má radost, co se mu nelíbí. Lepší je tedy slovní sdělení, otevřené, stručné a jasné, které je dítěti srozumitelné.
- **Důležité je mluvit.** Sdělovat si vzájemně své nálady, i když je rodič unaven po příchodu ze zaměstnání. Dítě pak není zmatené v tom, že ono samo něco provedlo a proto má rodič špatnou náladu.
- **Mluvit o zážitcích, prožitcích.** Velmi prospěšné a budující vzájemný vztah mezi rodičem a dítětem je určitá vzájemnost v prožívání. Rodič má dát najevo dítěti své prožitky, na co se těší a z čeho má radost. Tímto způsobem může dítě přivést k tomu, že i ono se svěří se svými zážitky.
- **Dítěti se nevnucovat, ale nabízet vzájemný kontakt v komunikaci.** Jestliže si rodič všimne, že dítěti zřejmě něco je a vidí, že se mu nechce mluvit, měl by mu dát najevo, že tam bude, až o tom bude chtít mluvit.
- **Důležitý je vzájemný čas.** Vždy by mělo být vše přednější v zájmu dítěte a dát přednost komunikaci před televizí, hrami nebo počítačem.

- **Otevřenost pro kritiku.** Pokud s něčím rodič nesouhlasí, měl by to dítěti říct. Pokud dítě nebude slyšet na své chování a své činy kritiku, nebude s ní mít zkušenost do budoucna a bude pak pro něj velmi náročné ji v budoucnu akceptovat. Kritiky by se neměl bát ani rodič ze strany dítěte. Rodič je ten, který dítě učí, naviguje, ukazuje mu správný směr v životě.

- **Rodič má být v některých chvílích v komunikaci kategorický.** Stává se tak v případech, kdy mu dítě lže, nesplní to, co slíbilo. Lež se toleruje ze strany dítěte do věku pěti let. Do tohoto věku se předpokládá, že se spíše jedná o fantazijní sdělení dítěte. I do tohoto věku má však rodič dítě informovat, zda to, co říká, je pravdivé či ne.

- **Komunikace má být otevřená a pravdivá i pro sdělení obtížných nebo delikátních věcí.** Dítě by mělo vnímat a cítit, že je v rodině takové ovzduší, že se nemusí bát se zeptat i na obtížné věci, které se těžko vysvětlují .

3.2.2 Rozdělení komunikace

Komunikace se dělí na verbální komunikaci a neverbální.

Verbální komunikace, to je dorozumívání pomocí slov, je to tedy slovní komunikace neboli komunikace slovem či písmem.

Neverbální komunikace je komunikace beze slov, tedy nonverbální komunikace, pro nonverbální komunikace se také užívá odborný termín „řeč těla“. Nelešovská (2005) uvádí dělení neverbální komunikace takhle: proxemika (sdělování přiblížením či oddálením), posturologie (sdělování fyzickými postoji), kinezika (sdělování pohyby), haptika (sdělování doteky), gestika (sdělování gesty), mimika (sdělování řečí obličeje) a paralingvistika (sdělování tónem řeči).

Další rozdělení:

Interpersonální komunikace je vzájemné sdělování, střídají se role vypravěče a posluchače.

Skupinová komunikace je komunikace, kdy hovoří každý s každým.

Masová komunikace v krátké době zasáhne velké množství lidí, např. televize, rozhlas, internet, tisk.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM ZJIŠŤUJÍCÍ PÉČI O DÍTĚ S PORUCHAMI UČENÍ V RODINNÉM PROSTŘEDÍ A KOMUNIKACE S NIMI

Specifické poruchy učení patří mezi nejčastější obtíže, se kterými se učitelé u žáků setkávají. Pro děti je důležité pracovat nejen ve školním prostředí, ale věnovat se nápravě poruch učení také doma s pomocí rodičů či jiných rodinných příslušníků. Využívání reedukačních pomůcek, stanovení určitého denního režimu, dostatek odpočinku a komunikace s dětmi, má velmi blahodárný účinek.

4.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jak rodiče provádějí nápravu poruch učení sami v domácím prostředí, jak komunikují s dětmi a jaké výchovné zásady uplatňují.

Pro výzkum jsem si stanovila tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka 1.:

Jaké postupy využívají rodiče při nápravě poruch učení?

Výzkumná otázka 2.:

Jaké odlišnosti se objevují v komunikaci rodičů s dětmi s poruchami učení?

Výzkumná otázka 3.:

Jaké reedukační pomůcky využívají rodiče při nápravě poruch učení?

Výzkumná otázka 4.:

Jaké výchovné zásady uplatňují rodiče v rodinném prostředí?

4.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo 128 respondentů. Zkoumaní jedinci byli rodiče žáků 1. a 2. stupně v dyslektických třídách na Základní škole Oskol v Kroměříži.

Věkové složení respondentů neboli rodičů bylo od 25 do 55 let, v zastoupení obojího pohlaví, ženy v počtu 94 (85%) a mužů bylo 16 (15%). Počet rodičů žáků z 1. stupně základní školy činil počet 62 žáků a počet rodičů žáků z 2. stupně činil 48. Pohlaví dětí respondentů tvořily dívky v počtu 65 (59%) a chlapci v počtu 45 (41%).

4.3 Průběh výzkumu

Výzkum s využitím metody dotazníku jsem zaměřila na rodiče dětí, které navštěvují dyslektické třídy na Základní škole Oskol v Kroměříži. Na základní škole Oskol je rozšířená výuka informatiky, jazyků a specializované třídy pro žáky se specifickými poruchami učení. Tato škola poskytuje péči a poradenství pro žáky, kteří potřebují pomoci s výukou, neboť trpí poruchami učení.

Třídy, kde byly dotazníky rozdány, nebyly vybrány náhodně, jednalo se právě o dyslektické třídy, které navštěvují děti s poruchami učení. Dotazník byl rozdán 128 rodičům dětí z dyslektických tříd. Dotazníky byly předány prostřednictvím výchovné poradkyně a speciálního pedagoga na Základní škole Oskol, paní Mgr. Trlicové. Návratnost dotazníků byla velmi úspěšná díky předání speciálního pedagoga paní Mgr. Trlicové, která na navrácení dohlížela.

4.4 Použité metody

K výzkumu jsem použila metody dotazníku. V dotazníku jsem položila otázky uzavřené a otevřené. U některých otázek si respondenti mohli vybírat i více odpovědí. Na vyplnění dotazníků byl poskytnut dostatečný čas, časově jsem nijak nenaléhala. Dotazníky byly navraceny skoro všechny, pouze 18 respondentů jej nevrátili.

Dotazník tvoří 20 otázek. Jedná se o uzavřené otázky, ve kterých se respondentovi nabízí určitý počet již připravených odpovědí. U některých otázek si mohli respondenti vybrat více odpovědí. Dále jsou v dotazníku otázky otevřené, kde se mohli respondenti rozepsat. Uvedené rozepsané odpovědi respondentů uvádím v možnostech u příslušných otázek.

4.5 Vyhodnocení výzkumu

V této části uvádím výsledky výzkumu prostřednictvím zodpovězených dotazníků od rodičů dětí z dyslektických tříd.

Tab. 1. Věkové složení respondentů

věk	absolutní četnosti	relativní četnosti
do 30 let	11	10%
do 40 let	66	60%
do 50 let	27	25%
nad 50 let	6	5%

Věkové složení respondentů je od 25 do 55 let. Nejpočetnější skupinu respondentů tvořili rodiče ve věku do 40 let, tedy 66 (60%). Další skupinou byli rodiče do 50 let, těch bylo 27 (25%). Další skupinou byli rodiče do 30 let, kterých bylo 11 (10%) a poslední skupinou byli respondenti ve věku nad 50 let, kterých bylo 6 (5%).

Tab. 2. Pohlaví respondentů

pohlaví	absolutní četnosti	relativní četnosti
žena	94	85%
muž	16	15%

Pohlaví respondentů bylo rozloženo v počtu 94 žen (85%) a 16 mužů (15%).

Tab. 3. Věk dítěte respondentů

věk	absolutní četnosti	relativní četnosti
9	10	9%
10	30	27%
11	34	31%
12	12	11%
13	8	7%
14	8	7%
15	8	7%

Věk dítěte respondentů byl různý, neboť dotazníky byly rozdány na 1. i 2. stupni Základní školy. Nejvyšší počet byl u skupiny dětí ve věku 11 let, kterých bylo 34 (30,91%). Další početnou skupinou byli děti ve věku 10 let, tedy 30 (27,27%). Skupina dětí ve věku 12 let tvořil počet 12 (10,91%), děti ve věku 9 let tvořil počet 10 (9,09%). Nejmenší počty byli u skupin dětí ve věku 13 let, těch bylo 8 (7,27%), dětí ve věku 14 let v počtu 8 (7,27%) a dětí ve věku 15 let v počtu 8 (7,27%).

Tab. 4. Pohlaví dítěte respondentů

pohlaví	absolutní četnosti	relativní četnosti
dívka	65	59%
chlapec	45	41%

Pohlaví dětí respondentů tvořilo u dívek počet 65 (59%) a u chlapců počet 45 (41%).

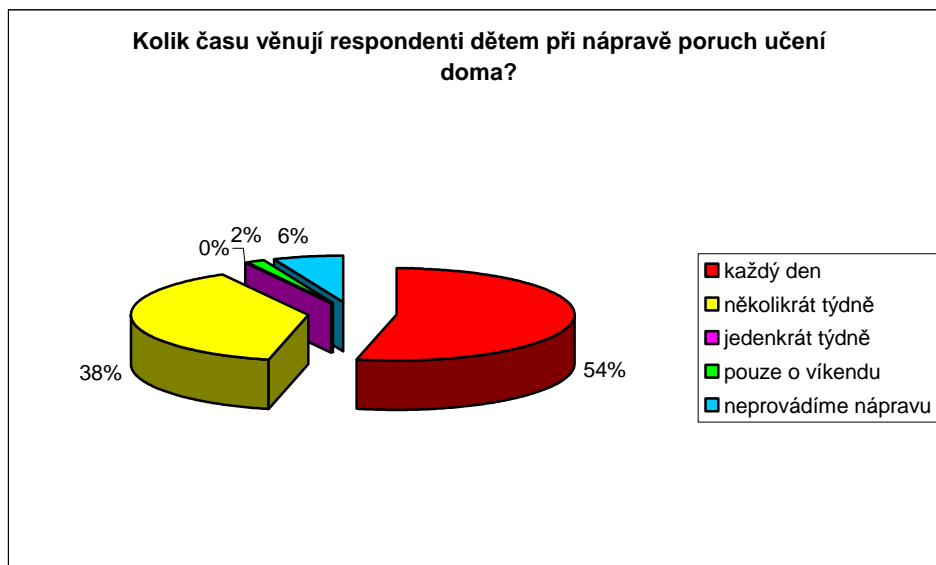
Tab. 5. V kolika letech byla u dětí respondentů diagnostikována porucha učení?

věk	absolutní četnosti	relativní četnosti
9	12	11%
10	23	21%
11	27	25%
12	12	11%
13	12	11%
14	12	11%
15	12	11%

Specifická porucha učení byla u dětí diagnostikována v různém věku. Nejpočetnější skupinu tvoří děti ve věku 11 let, kterých bylo 27 (25%). Další skupinou jsou děti ve věku 10 let v počtu 23 (21%), děti ve věku 9 let v počtu 12 (11%), děti ve věku 12 let v počtu 12 (11%). Další skupinky tvořily děti ve věku 13 let v počtu 12 (11%), děti ve věku 14 let v počtu 12 (11%) a počet dětí ve věku 15 let v počtu 12 (11%).

Tab. 6. Kolik času věnují respondenti dětem při nápravě poruch učení doma?

možnosti	absolutní četnosti	relativní četnosti
každý den	59	54%
několikrát týdně	42	38%
jedenkrát týdně	0	0%
pouze o víkendu	2	2%
neprovádíme nápravu	7	6%



Graf č. 1. Skladba výzkumného souboru dle času prováděné nápravy učení doma.

Touto otázkou jsem se snažila zjistit, kolik času je věnováno nápravě poruch učení v domácím prostředí. 59 respondentů (54%) odpovědělo, že provádí nápravu každý den. 42 respondentů (38%) provádí nápravu poruch učení několikrát týdně. 7 respondentů (6%) neprovádí nápravu vůbec a v počtu 2 respondentů (2%) odpovědělo, že nápravu provádí pouze o víkendu.

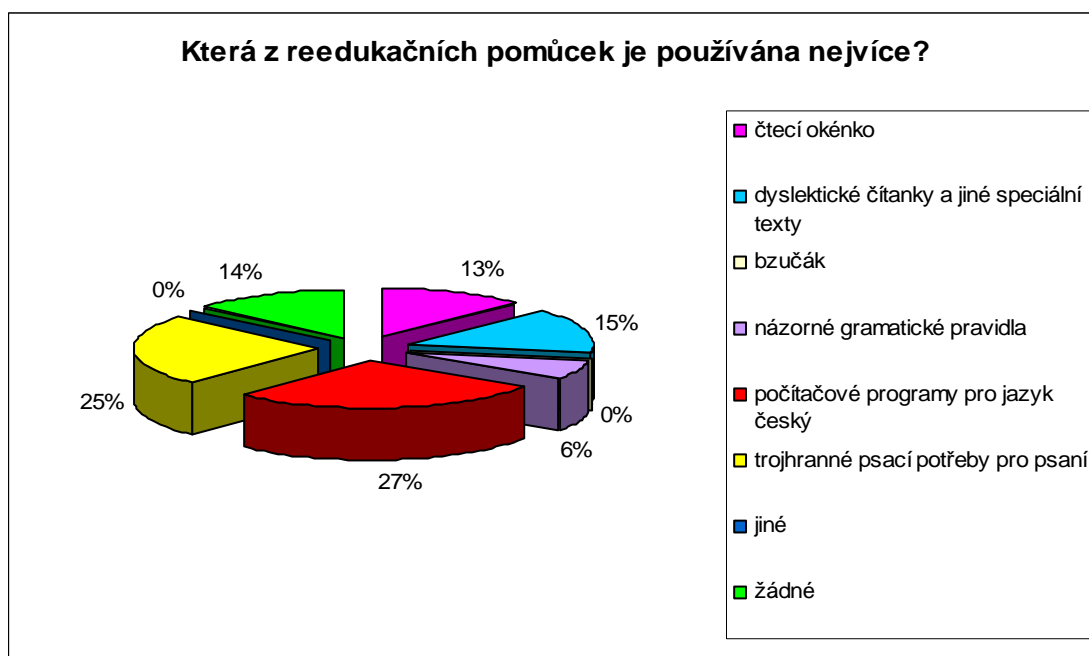
Tab. 7. Využívají respondenti reedukační pomůcky v domácí přípravě?

možnosti	absolutní četnosti	relativní četnosti
ano	32	29%
někdy	58	53%
vůbec	20	18%

Cílem této otázky bylo zjistit, zda rodiče využívají v domácí přípravě a nápravě poruch učení reedukační pomůcky, jejichž nabídka byla uvedena v otázce č. 8. 58 respondentů (53%) odpovědělo, že někdy používají reedukační pomůcky. 32 respondentů (29%) používá reedukační pomůcky a 20 respondentů (18%) odpovědělo, že nepoužívá reedukační pomůcky vůbec.

Tab. 8. Která z reedukačních pomůcek je používána nejvíce?

možnosti	absolutní četnosti	relativní četnosti
čtecí okénko	14	13%
dyslektické čítanky a jiné speciální texty	17	15%
bzučák	0	0%
názorné gramatické pravidla	7	6%
počítačové programy pro jazyk český	30	27%
trojhranné psací potřeby pro psaní	27	25%
jiné	0	0%
žádné	15	14%

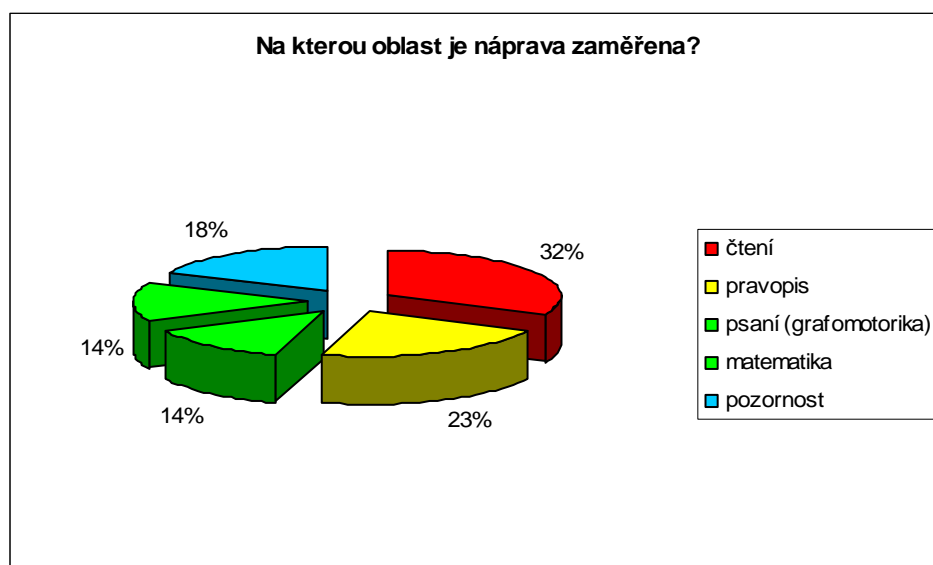


Graf č. 2. Skladba výzkumného souboru dle používání reedukačních pomůcek.

V této otázce jsem se snažila zjistit, která z uvedených reedukačních pomůcek je používána nejvíce. Nejvíce jsou používány počítačové programy pro jazyk český, na tuto možnost odpovědělo 30 respondentů (27%). Dále jsou hodně používány trojhranné psací potřeby pro psaní, na tuto možnost odpovědělo 27 respondentů (25%). Na možnost používání dyslektických čítanek a jiných speciálních textů odpovědělo 17 respondentů (15%), čtecí okénko používá 14 respondentů (13%) a názorné gramatické pravidla používá v domácím prostředí 7 respondentů (6%). 15 respondentů (14%) odpovědělo, že nepoužívají žádné reedukační pomůcky.

Tab. 9. Na kterou oblast je náprava zaměřena?

možnosti	absolutní četnosti	relativní četnosti
čtení	35	32%
pravopis	25	23%
psaní (grafomotorika)	15	14%
matematika	15	14%
pozornost	20	18%



Graf č. 3. Skladba výzkumného souboru dle prováděných oblastí náprav.

Touto otázkou jsem se snažila zjistit, na kterou oblast je náprava zaměřena nejčastěji. 35 respondentů (32%) odpovědělo, že náprava je zaměřena na oblast čtení. Další početnou skupinou je možnost pravopisu, na kterou odpovědělo 25 respondentů (23%) a na pozornost odpovědělo 20 respondentů (18%). Menší skupinky tvoří 15 respondentů (14%), kteří odpověděli, že se zaměřují na psaní (grafomotoriku) a na matematiku také v počtu 15 respondentů (14%).

Tab. 10. Chodí nebo chodili respondenti se svými dětmi na nápravu poruch učení do odborných zařízení?

možnosti	absolutní četnosti	relativní četnosti
Pedagogicko-psychologická poradna	84	76%
Středisko výchovné péče	0	0%
Speciálně pedagogické centrum	0	0%
Dys-centrum	0	0%
Biofeedback centrum	0	0%
jiné	1	1%
žádné	25	23%

84 respondentů (76%) chodí do Pedagogicko-psychologické poradny, 25 respondentů (23%) nenavštěvuje žádné odborné zařízení, které je zaměřeno na nápravu poruch učení a 1 respondent (1%) odpověděl, že navštěvuje jiné odborné zařízení, jež uvedl jako návštěvy u dětského psychologa.

Tab. 11. Komunikují respondenti se školou?

možnosti	absolutní četnosti	relativní četnosti
ano často	64	58%
někdy	46	42%
vůbec	0	0%

Na tuto otázku odpovědělo 64 respondentů (58%), že komunikuje často se školou.

46 respondentů (42%) odpovědělo, že komunikuje někdy se školou.

Tab. 12. Jaká je při nápravě spolupráce a komunikace s třídním učitelem či se školou?

možnosti	absolutní četnosti	relativní četnosti
dobrá	33	30%
velmi dobrá	24	22%
výborná	53	48%

Tato otázka byla otevřená a respondenti měli možnost se rozepsat. Nejčastější odpovědi jsou uvedeny v možnostech tak, jak rodiče uvedli. 53 respondentů (48%) odpovědělo, že spolupráce s třídním učitelem či se školou je na výborné úrovni. 33 respondentů (30%) odpovědělo, že se komunikuje dobře se školou či pedagogickým pracovníkem a 24 respondentů (22%) odpovědělo, že komunikace je na velmi dobré úrovni.

Tab. 13. S kým při nápravě v domácím prostředí dítě pracuje?

možnosti	absolutní četnosti	relativní četnosti
s rodičem	55	50%
částečně s rodičem	27	25%
samo	13	12%
s jinou osobou (sourozenci, prarodiče)	15	14%

Podle odpovědí respondentů, nejčastěji v domácím prostředí dítě pracuje s rodičem. Na tuto možnost odpovědělo 55 respondentů (50%). Další možností, že dítě pracuje částečně s rodičem, kdy rodič například jen dohlíží na přípravu, odpovědělo 27 respondentů (25%). 15 respondentů (14%) odpovědělo, že dítě pracuje s jinou osobou, většinou starší sourozenec nebo prarodiče a 13 respondentů (12%) odpovědělo, že dítě pracuje v domácí přípravě samo.

Tab. 14. Jak probíhá příprava do školy?

možnosti	absolutní četnosti	relativní četnosti
nachystání si věcí	18	16%
domácí úkoly, doplňovačky	21	19%
procvičování	24	22%
opakování, procvičování si učiva dopředu	43	39%
nijak	4	4%

Tato otázka byla jedna z otevřených otázek, na kterou se rodiče mohli opět rozepsat a uvést, jak probíhá příprava do školy. Odpovědi jsem uvedla do možností v této tabulce. 43 respondentů (39%) uvedlo, že příprava do školy probíhá v podobě opakování probíraného učiva a procvičování si učiva o látku dopředu, tak aby dítě mělo malinkou přípravu dopředu. 24 respondentů (22%) odpovědělo, že procvičují pouze opakované učivo. 21 respondentů (19%) uvádí, že provádí domácí úkoly a nějaké doplňovačky v podobě procvičovacích listů, které připraví sami rodiče. 18 respondentů (16%) odpovědělo, že příprava probíhá tak, že si děti nachystají věci na další den a oni dohlížejí, zda je to v pořádku a mají všechno. 4 respondenti (4%) odpovědělo, že příprava neprobíhá nijak, což je sice malé množství odpovědí, ale velmi smutné.

Tab. 15. Co je pro respondenty při výchově nejdůležitější?

možnosti	absolutní četnosti	relativní četnosti
vytvoření klidného, citově protepleného rodinného prostředí	67	61%
stanovení řádu v rodinném soužití	15	14%
hlavní výchovnou zásadou je důslednost ve výchově	28	25%

V této otázce si měli respondenti zvolit, co je pro ně při výchově nejdůležitější. Podle respondentů je nejdůležitější vytvoření klidného, citově protepleného rodinného prostředí, na což odpovědělo 67 respondentů (61%). Na možnost, že hlavní výchovnou zásadou je důslednost ve výchově, odpovědělo 28 respondentů (25%). Stanovení řádu v rodinném soužití uvádí jakou svou odpověď 15 respondentů (14%).

Tab. 16. Když hovoříte se svým dítětem, soustředíte se na rozhovor?

možnosti	absolutní četnosti	relativní četnosti
ano, poslouchám	81	74%
trochu přemýšlím nad něčím jiným	29	26%
jsem myšlenkami úplně někde jinde	0	0%

Z výsledků v této tabulce vyplývá, že když rodiče hovoří se svým dítětem, 81 respondentů (74%) se na rozhovor plně soustředí a poslouchá. 29 respondentů (26%) trochu přemýšlí nad něčím jiným.

Tab. 17. Máte pocit, že víte co Vaše dítě cítí a prožívá?

možnosti	absolutní četnosti	relativní četnosti
ano, jsem si jistý(á)	40	36%
tuším	67	61%
nevím	3	3%

Podle 67 respondentů (61%) respondenti tuší, co jejich dítě cítí a prožívá. 40 respondentů (36%) si je jistých, jak na tom jejich děti citově jsou. 3 respondenti (3%) vůbec neví, co jejich děti těší nebo naopak trápí a jak se cítí.

Tab. 18. Jak často si s dítětem povídáte?

možnosti	absolutní četnosti	relativní četnosti
každý den	67	61%
jednou za dva dny	14	13%
jednou za týden	3	3%
příležitostně	26	24%

Cílem této otázky bylo zjistit, jak často si rodiče se svými dětmi povykládají. 67 respondentů (61%) odpovědělo, že si popovídají každý den. 26 rodičů (24%) si povykládá se svými dětmi příležitostně, nijak pravidelně. 14 respondentů (13%) si povykládá jednou za dva dny. Výsledek v počtu 3 respondentů (3%) je odpověď na možnost, že si rodiče se svými dětmi povykládají jednou za týden, což by mělo být určitě častěji.

Tab. 19. Jakou hlavní zásadou se při výchově dítěte řídíte?

možnosti	absolutní četnosti	relativní četnosti
důvěra, pochopení	23	21%
zodpovědnost, úcta	19	17%
kamarádství, důslednost	12	11%
poctivost, upřímnost	9	8%
komunikativnost	7	6%
trpělivost	9	8%
rozumný citlivý přístup	3	3%
vzájemná dohoda	4	4%
s láskou	8	7%
pravidelné učení, řád	7	6%
chválit každý malý pokrok	4	4%
dodržovat hranice	5	5%

Tato otázka byla jedna z dalších otevřených otázek. Rodiče uváděli různé zásady při výchově svých dětí, které jsou uvedeny v této tabulce v možnostech. Podle odpovědí respondentů 23 rodičů (21%) uplatňuje jako hlavní zásadu důvěru a pochopení. 19 respondentů (17%) uvádí zodpovědnost a úctu a 12 rodičů (11%) uvádí kamarádství a důslednost. Další možnost jsou v menším počtu odpovědí. 9 respondentů (8%) uvádí poctivost a upřímnost a také 9 respondentů (8%) uvádí jako svou hlavní zásadu trpělivost. 8 respondentů (7%) odpovědělo, že vychovává s láskou, 7 respondentů (6%) vychovává své děti ke komunikativnosti a 7 respondentů (6%) k pravidelnému učení a řádu. Možnost dodržování hranic napsalo 5 respondentů (5%), 4 respondenti (4%) chválí dítě za každý malý pokrok, dále 4 respondenti (4%) uvádí vzájemnou dohodu a 3 respondenti (3%) napsali do svých odpovědí, že uplatňují rozumný citlivý přístup.

Tab. 20. Jaké největší výhody má pro Vás i pro Vaše dítě (speciální) dyslektická třída?

možnosti	absolutní četnosti	relativní četnosti
více času	29	26%
pomalejší tempo	12	11%
malý počet žáků	16	15%
individuální přístup	19	17%
srozumitelné učivo	8	7%
méně stresu	4	4%
všichni jsou si rovni	13	12%
pozitivní motivace	4	4%
vyšší sebevědomí	5	5%

V závěru dotazníku byla poslední otevřená otázka, kterou jsem se pokusila zjistit, jaké největší výhody má jak pro respondenty tak pro jejich děti (speciální) dyslektická třída. 29 rodičů (26%) se rozepsalo, že největší výhodou je více času, který je jejich dětem poskytován. 19 respondentů (17%) si velmi chválí individuální přístup učitele k jejich dětem. 16 rodičů (15%) se raduje z toho, že je ve třídě malý počet žáků. 13 respondentů (12%) jsou spokojeni s tím, že děti v těchto třídách jsou si všichni rovni. 12 respondentů (11%) uvádí pro ně jako největší výhodu pomalejší tempo při výuce. 8 rodičů (7%) odpovědělo, že je výhodou srozumitelné učivo. Nejmenší počty odpovědí jsou v těchto následujících skupinkách. 5 respondentů (5%) uvedlo, že tyto třídy zvedly dětem jejich sebevědomí, 4 respondenti (4%) uvedlo, že jejich děti jsou méně stresované, klidnější a nebojí se a také ještě 4 respondenti (4%) uvedli jako výhodu pozitivní motivaci.

4.6 Závěr výzkumu

Při realizaci výzkumu zjišťující péči o dítě s poruchami učení v rodinném prostředí a komunikace s nimi, bylo dotazováno 128 rodičů dětí z dyslektických tříd. Byli to rodiče ve věku od 25 do 55 let, ženy i muži. Věk dětí respondentů byl různý, neboť rodiče byli dotazováni na prvním i druhém stupni základní školy.

Ve výsledcích výzkumu, jaké postupy využívají rodiče při nápravě poruch učení, odpověděli rodiče různě. V některých rodinách probíhá příprava na další den pouze v podobě nachystání si věcí do školy, v některých rodinách provádějí domácí úkoly, procvičují probrané učivo, jinde se připravují dále a snaží se procvičit látku v určitém předmětu dopředu a v malém čísle počtu rodin neprobíhá příprava na vyučování a provádění nápravy vůbec.

Jaké odlišnosti se objevují v komunikaci rodičů s dětmi s poruchami učení? Odlišnosti se neobjevují výrazně žádné. Velká většina rodičů si popovídá s dítětem každý den nebo jednou za dva dny, několik rodičů příležitostně a jen malý počet rodičů jednou za týden. Neobjevila jsem žádné odlišnosti. Rodiče většinou tuší, co jejich děti prožívají a velmi malý počet rodičů odpověděl, že neví vůbec, z čeho se jejich děti například radují nebo co je trápí. Rodiče dětí s poruchami učení komunikují často nebo alespoň někdy s třídním učitelem či se školou, navštěvují odborná zařízení, nejčastěji Pedagogicko-psychologickou poradnu.

Co se týče používání reedukačních pomůcek, rodiče v domácí přípravě pomůcky používají, nejvíce dva typy pomůcek, počítačové programy pro jazyk český a trojhranné psací potřeby pro psaní. Další reedukační pomůcky z nabízených možností rodiče také uvádí, jejich počty jsou v malých číslech, ale pevně věřím tomu, že používání těchto pomůcek bude čím dál víc častější. V současné době jsou pro mnohé rodiny nejdostupnější počítačové programy a samozřejmě základní vybavení pro psaní a to trojhranné psací potřeby.

Z nabízených výchovných zásad, rodiče nejvíce uplatňují vytvoření klidného, citově protepleného rodinného prostředí. Dále rodiče zdůrazňují důslednost ve výchově a nejmenší počet rodičů uvedlo jako svou odpověď stanovení řádu v rodinném soužití.

ZÁVĚR

Příčiny specifických poruch učení mohou být různé, ať už vnitřní nebo vnější. Ale neznamena to, že děti s poruchami učení jsou z nějakého důvodu méně důležití pro naši současnou i budoucí společnost. Velmi záleží na včasné diagnóze a vhodné nápravě ve školním i rodinném prostředí. Rodina by jej měla přijmout takové, jací jsou, pokud se tak ale nestane, samotná porucha se stane závažnějším problémem. Při učení s dětmi se specifickými poruchami učení je nutné vše trpělivě opakovat, neboť kvůli nepozornosti a neschopnosti mají obtíže se soustředit při vyučování ve škole. Při práci s dítětem s poruchami učení je nutné postupovat trpělivě, opakovaně, vždy s pochopením a pozitivní motivací. Chválení každého malého pokroku vyvolává v dítěti radost a motivaci při každodenním učení a provádění nápravy.

Teoretická část charakterizuje specifické poruchy učení jako dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii a ADHD. Na charakteristiku a projevy poruch navazuje kapitola reedukace, kde jsou vymezeny nápravné metody pro čtení a psaní, čtení, obtíží v matematice a reedukace pozornosti. Dále popisuje přístupy rodičů k dítěti, hlavní výchovné zásady, nesprávné výchovné postupy a komunikaci jako prostředek ve výchově. Praktická část je zaměřena na péči o děti s poruchami učení, používané postupy, výchovné zásady, které rodiče uplatňují a především komunikaci, která je velmi důležitá.

Realizace výzkumu se uskutečnila na Základní škole Oskol v Kroměříži díky rodičům dětí z dyslektických tříd. Rodiče byli velmi ochotni spolupracovat, o čemž je důkazem i úspěšná návratnost dotazníků. Výzkum této práce mě utvrdil v tom, že velmi záleží na tom, jak na nápravě poruch učení záleží právě rodičů, jak jsou ochotni spolupracovat s třídním učitelem, školou nebo nějakým odborným zařízením. Dále také záleží na tom, kolik času má dítě pro sebe, jak relaxuje, aby bylo schopno vnímat a provádět nápravu navíc k povinnostem, které každý den má. A především záleží na rodičích, kolik jsou ochotni věnovat času provádění nápravy poruch učení. Dítě potřebuje mít provázanou spolupráci mezi rodiči a školou, neboť učit se jen ve škole nestačí. Je potřeba stále procvičovat i v domácím prostředí a používat reedukační pomůcky, které nápravě hodně pomohou.

Při realizaci výzkumu, jsem byla velmi spokojena, neboť rodiče byli ochotni spolupracovat a podělit se se mnou o informace ze své výchovy. Na dotazníky odpovídaly ženy i muži ve věku 25 až 55 let. Návratnost dotazníků byla velmi úspěšná díky předání a dohlížení na navrácení paní výchovné poradkyně na 1. stupni základní školy, kde výzkum probíhal. Rodiče se s dětmi do školy připravují, jen velmi malý počet rodičů se neúčastní reedukace a přípravy na vyučování svých dětí. V komunikaci nebyly zjištěny žádné odlišnosti, které by děti s poruchami učení vyžadovaly. Potřebují pouze na všechno o něco více času, více odpočinku, popovídat si, prostě jako děti bez poruch učení. Spoustu rodin zahrnuje reedukační pomůcky do svých domácích příprav, nejsou sice používány všechny typy nabízených pomůcek, ale vše také závisí samozřejmě na oblasti prováděné nápravy. Rodiče nejvíce uplatňují vytvoření klidného, citově protepleného rodinného prostředí. Výsledky výzkumu přinášejí uspokojující výsledky v péči o děti se specifickými poruchami učení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografické publikace:

- [1] *Defektologický slovník*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 480 s.
- [2] JANOUŠEK, J. *Verbální komunikace a lidská psychika*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. 169 s. ISBN 978-80-247-1594-0.
- [3] JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Metody reedukace specifických poruch učení – Dysgrafie*. 1. vydání. Praha: D+H, 2005. 68 s.
- [4] JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Metody reedukace specifických poruch učení – Dyslexie*. 1. vydání. Praha: D+H, 2004. 67 s.
- [5] JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. 4. rozšířené vydání. Praha: D+H, 1999. 32 s.
- [6] JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Metody práce s dětmi s LMD – především pro rodiče a vychovatele*. 3. vydání. Praha: D+H, 2000. 20 s.
- [7] JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Metody práce s dětmi s LMD – především pro učitele a vychovatele*. 3. vydání. Praha: D+H, 1999. 24 s.
- [8] JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Metody reedukace specifických poruch učení – Smyslové vnímání*. 1. vydání. Praha: D+H, 2003. 68 s.
- [9] KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si lépe porozumíme*. 1. vydání. Praha: Svoboda, 1988. 235 s.
- [10] KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. vydání. Praha: Portál, 1994. 141 s. ISBN 80-7178-294-7.
- [11] LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-205-X.
- [12] MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1998. 238 s. ISBN 14-319-88.
- [13] MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?*. 4. vydání. Praha: Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-85282-00-3.

- [14] MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. 1. vydání. Praha: Avicenum, 1986. 336 s. ISBN 08-011-86.
- [15] MORRISH, G., R. *12 klíčů k důsledné výchově*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. 135 s. ISBN 80-7178-786-8.
- [16] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vydání. Praha: Grada, 2005. 172 s. ISBN 80-247-0738-1.
- [17] POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. vydání. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.
- [18] PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- [19] TYL, J., PTÁČEK, R. *Metoda EEG-BIOFEEDBACK: Základní informace pro veřejnost*. 1. vydání. Praha: FEEDBACK INSTITUT, 1999. 10 s.
- [20] TYL, J., PTÁČEK, R., TYLOVÁ, V. *Nové metody nápravy lehkých mozkových dysfunkcí*. 1. vydání. Praha: FEEDBACK INSTITUT, 1999. 32 s.
- [21] ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.
- [22] ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. 196 s. ISBN 80-7178-038-3.

Elektronická monografie:

- [23] *Vzájemná komunikace rodič – dítě* [online]. [cit. 2009-02-19]. Dostupný z WWW:
<<http://www.azrodina.cz/1885-vzajemna-komunikace-rodic-dite>>.
- [24] *Edice Myšlenky moudrých* [online]. [cit. 2009-01-15]. Dostupný z WWW:
<http://www.novemesto.cz/edice_1.htm>.
- [25] *Citáty Děti a rodiče* [online]. [cit. 2009-01-22]. Dostupný z WWW:
<<http://citaty.legrace.cz/vypis.php?k1=16>>.

Ostatní zdroje:

- propagační materiály pro rodiče z Pedagogicko-psychologické poradny Kroměříž

SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf č. 1. Skladba výzkumného souboru dle času prováděné nápravy učení doma. ...	35
Graf č. 2. Skladba výzkumného souboru dle používání reedukačních pomůcek.	36
Graf č. 3. Skladba výzkumného souboru dle prováděných oblastí náprav.	37

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Věkové složení respondentů	32
Tab. 2. Pohlaví respondentů	32
Tab. 3. Věk dítěte respondentů	33
Tab. 4. Pohlaví dítěte respondentů	33
Tab. 5. V kolika letech byla u dětí respondentů diagnostikována porucha učení?	34
Tab. 6. Kolik času věnují respondenti dětem při nápravě poruch učení doma?	34
Tab. 7. Využívají respondenti reedukační pomůcky v domácí přípravě?	35
Tab. 8. Která z reedukačních pomůcek je používána nejvíce?	36
Tab. 9. Na kterou oblast je náprava zaměřena?	37
Tab. 10. Chodí nebo chodili respondenti se svými dětmi na nápravu poruch učení do odborných zařízení?	38
Tab. 11. Komunikují respondenti se školou?	38
Tab. 12. Jaká je při nápravě spolupráce a komunikace s třídním učitelem či se školou?	39
Tab. 13. S kým při nápravě v domácím prostředí dítě pracuje?	39
Tab. 14. Jak probíhá příprava do školy?	40
Tab. 15. Co je pro respondenty při výchově nejdůležitější?	40
Tab. 16. Když hovoříte se svým dítětem, soustředíte se na rozhovor?	41
Tab. 17. Máte pocit, že víte co Vaše dítě cítí a prožívá?	41
Tab. 18. Jak často si s dítětem povídáte?	41
Tab. 19. Jakou hlavní zásadou se při výchově dítěte řídíte?	42
Tab. 20. Jaké největší výhody má pro Vás i Vaše dítě (speciální) dyslektická třída? ..	43

SEZNAM PŘÍLOH

P I Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník

Dobrý den,

jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. V současné době se zabývám bakalářskou prací na téma Reedukační metody u dětí se specifickými poruchami učení v rodině. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, nezabere Vám více než 15 min. Vašeho času. Dotazník je anonymní a veškerá data budou použita jen pro výzkum mé bakalářské práce.

Odpovědi kroužkujte, při chybném označení škrtněte a zakroužkujte správnou odpověď. Prosím, aby jste dotazník navrátili zpět, neboť je důležitý pro výzkum mé práce.

Za Vaše odpovědi a čas předem děkuji.

S pozdravem
Irena Vaňharová

1.) Váš věk:

- a) do 30 let
- b) do 40 let
- c) do 50 let

2.) Pohlaví:

- a) Žena
- b) Muž

3.) Jaký je věk Vašeho dítěte?

4.) Jaké je pohlaví Vašeho dítěte?

- a) chlapec
- b) dívka

5.) V kolika letech byla u Vašeho dítěte diagnostikována porucha učení?
.....

6.) Kolik času věnujete dítěti při nápravě poruch učení doma?

- a) každý den
- b) několikrát týdně
- c) jedenkrát týdně
- d) pouze o víkendu
- e) neprovádíme nápravu

Pokud provádíte nápravu, prosím uveďte čas.

7.) Využíváte reedukačních (viz. ot. č. 7) pomůcek v domácí přípravě?

- a) ano
- b) někdy
- c) vůbec

8.) Kterou z reedukačních pomůcek používáte nejvíce (i více možností)?

- a) čtecí okénko
- b) dyslektické čítanky a jiné speciální texty
- c) bzučák
- d) názorné gramatická pravidla

9.) Při nápravě se zaměřujete na (můžete uvést i více možností):

- a) čtení
- b) pravopis
- c) psaní (grafomotorika)
- d) matematika
- e) pozornost

10.) Chodili jste nebo chodíte na nápravu poruch učení do odborných zařízení?

- a) Pedagogicko psychologická poradna
- b) Středisko výchovné péče
- c) Speciálně pedagogické centrum
- d) Dys-centrum
- e) Biofeedback centrum
- f) jiné
- g) žádné

11.) Komunikujete se školou?

- a) ano často
- b) někdy
- c) vůbec

12.) Jaká je při nápravě spolupráce a komunikace s třídním učitelem či se školou?

.....

13.) Při nápravě v domácím prostředí dítě pracuje:

- a) s rodičem
- b) částečně s rodičem
- c) samo
- d) s jinou osobou (sourozenci, prarodiče)

14.) Jak probíhá příprava do školy?

.....

15.) Seřad'te podle důležitosti a označte indexy 1,2,3:

- a) Vytvoření klidného, citově protepleného rodinného prostředí.
- b) Stanovení řádu v rodinném soužití.
- c) Hlavní výchovnou zásadou je důslednost ve výchově.

16.) Když hovoříte se svým dítětem, soustředíte se na to:

- a) ano, poslouchám
- b) trochu přemýšlím nad něčím jiným (např. co bylo v práci)
- c) jsem myšlenkami jinde

17.) Máte pocit, že víte co Vaše dítě cítí a prožívá?

- a) ano, jsem si jistý (á)
- b) tuším
- c) nevím

18.) Jak často si s dítětem popovídáte?

- a) každý den
- b) jednou za týden
- c) příležitostně

19.) Jakou hlavní zásadou se při výchově dítěte řídíte?

.....

20.) Jaké největší výhody má pro Vás i Vaše dítě (speciální) dyslektická třída?

.....