

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

**Práce s dětmi se specifickými poruchami učení na
ZŠ**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Alena Plšková

Vypracovala:

Monika Navrátilová

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Práce s dětmi se specifickými poruchami učení na ZŠ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V dne.....

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Aleně Plškové za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce. Jejich rad, podnětů a připomínek si velmi vážím.

Monika Navrátilová

OBSAH

Úvod	5
1. Problematika specifických poruch učení	7
1.1 Příčiny vzniku specifických poruch učení	7
1.2 Charakteristika a projevy jednotlivých poruch učení	8
1.3 Diagnostika specifických poruch učení	13
1.4 Dílčí závěr	18
2. Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	19
2.1 Legislativní rámec vzdělávání jedinců se specifickými poruchami učení	19
2.2 Formy vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	20
2.3 Poradenské instituce	23
2.4 Individuální vzdělávací plán	24
2.5 Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení	26
2.6 Reedukace specifických poruch učení	31
2.7 Dílčí závěr	33
3. Rodina	35
3.1 Osobnost dítěte se specifickými poruchami učení	35
3.2 Důležitost rodiny	38
3.3 Spolupráce rodiny a školy	44
3.4 Dílčí závěr	49
4. Praktická část	50
4.1 Metody, cíle výzkumu a stanovení hypotéz	50
4.2 Výběr respondentů	50
4.3 Analýza výsledků a prezentace	51
Závěr	63
Resumé	65
Anotace	66
Seznam použité literatury	67
Seznam příloh	70

Úvod

Čtení, psaní, počítání,..., to jsou dovednosti, které si dítě osvojuje již od počátku své školní docházky. Jakmile tyto činnosti zvládá, má vyhráno.

Bohužel ne všechny děti jsou schopné krasopisného a správného psaní, bezchybného počítání nebo plynulého čtení. I ty nejjednodušší úkony, které jejich spolužáci ovládají bez větších problémů, jim činí potíže.

Každý pedagog, který zpozoruje u dítěte podobné obtíže, by měl doporučit rodičům, aby s dítětem navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu. Psycholog má k dispozici celou škálu testů, prostřednictvím kterých může zjistit, zda se u dítěte nejedná o některou ze specifických poruch učení.

Dnes patří téma specifických poruch učení k nejdiskutovanějším problémům ve školním prostředí. Snad každý pedagog se ve své třídě setkal s žákem, kterému byla některá ze specifických poruch učení (dále jen SPU) diagnostikována. Rozšiřuje se tak všeobecné povědomí o dané problematice, a to považuji za významný krok kupředu, jelikož ještě před pár lety se o poruchách učení téměř nemluvilo. Nikdy nevíme, zda se i naše dítě nestane jedním z těch, kterému dyslexie, dysortografie, dysgrafie či dyspraxie nebude komplikovat život. Nejen z tohoto důvodu je dobré mít o dys-poruchách alespoň rámcovou představu a nadále se v tomto tématu vzdělávat prostřednictvím knih nebo internetu.

Ani mně samotné není SPU cizí. Po psychologických vyšetřeních byla u mě zjištěna dyskalkulie a možná to je také důvod, proč svou bakalářskou práci chci věnovat právě tomuto neopomenutelnému tématu.

SPU úzce souvisí i se sociální pedagogikou – na každého z nás jakožto na odborníka se může obrátit rodič, který se svým dítětem překonává překážky související s daným znevýhodněním.

Cílem práce je přiblížit čtenářům problematiku specifických poruch učení u žáků základních škol. Uvedu příčiny vzniku SPU, stručnou charakteristiku, projevy

jednotlivých dysfunkcí a jejich diagnostiku. Specifické poruchy učení podléhají i zvláštním zákonným předpisům a metodickým pokynům, jež se problému dotýkají. Proto považuji za nezbytné zmínit na tomto místě také příslušné legislativní postupy.

Neméně důležitá bude kapitola zaměřená na formy práce s dětmi se SPU. Součástí práce bude také oddíl věnovaný možnostem jejich hodnocení, tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a v neposlední řadě i způsobům, jimiž je možné dětem výuku zjednodušit.

Nepostradatelnou úlohu zde hrají odborná pracoviště: pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, příp. dys-centra, která velmi často napomáhají k tomu, aby byl dítěti vzdělávací proces přizpůsoben dle jeho individuálních možností a schopností.

Nemohu opomenout reedukaci jednotlivých SPU. Pozornost si zaslouží i rodina žáka a škola. Mezi těmito činiteli by měla fungovat jistá propojenost a spolupráce, aby byla edukace dítěte vedena správným směrem.

V praktické části budu hledat odpovědi na otázky, jakým způsobem pracují učitelé se žáky na konkrétní základní škole, zda se skutečně snaží uplatňovat individuální přístup k žákovi se SPU, jaké formy výuky jsou na dané škole preferovány, jak bývají děti hodnoceny, jak vypadá jejich vzdělávací program a v neposlední řadě, do jaké míry funguje či nefunguje ona spolupráce mezi školou a rodiči dětí.

Výzkum se uskuteční formou dotazníku na konkrétní základní škole ve Žďáře nad Sázavou, bude zaměřen na názory pedagogů, rodičů a osobních asistentů.

1. Problematika specifických poruch učení

1.1 Příčiny vzniku specifických poruch učení

O příčinách vzniku SPU bylo napsáno mnoho, je však nutné, stanovit si hledisko, jímž tyto příčiny posuzujeme. Dlužno dodat, že na příčinách SPU se vždy podílí více faktorů. Danou dysfunkci tedy nelze považovat za výsledek jednoho „nedostatku či poškození“.

Podle Michalové existuje mnoho pohledů na problematiku příčin SPU, dle některých je jejich hlavním důvodem genetická výbava jedince, jiní odborníci poukazují zejména na poškození části mozku. Specifické poruchy učení se mohou již ve svých příčinách odrazit v problémech s motorikou, řečí nebo vnímáním. (Michalová, 2001)

Klíčovou osobností v tomto ohledu byl Kučera, který se dlouhá léta věnoval malým pacientům Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích a na základě jejich pozorování a práce s nimi rozdělil dyslektiky do skupin na základě etiologie:

1. Skupina encefalopatická – tvořila 50 % případů, u nichž bylo zjištěno poškození mozku v -pre, -peri, nebo -postnatálním vývoji dítěte.
2. Skupina hereditární – u 20 % dětí byla prokázána souvislost mezi poruchami sdělovacích funkcí a příbuznými dítěte.
3. Skupina hereditárně-encefalopatická zahrnovala potíže obou zmíněných skupin a dotýkala se 15 % zkoumaných dětí.
4. Skupina nazvaná A - 15 % případů, u nichž nebyla prokázána jasná příčina vzniku SPU.

V 60. letech minulého století byla v Oxfordu uspořádána první mezinárodní konference. Její účastníci si kladli za cíl vymezit terminologicky pojem, který se bude užívat pro dané postižení. Mezi zvažovanými názvy tehdy figurovaly pojmy jako „lehké mozkové poškození“ či „lehká mozková encefalopatie“. Nakonec však zvítězil termín „lehká mozková dysfunkce“, který se užívá dodnes, a to zejména pro jeho blízkost k poznatkům, které byly do té doby v problematice LMD objeveny. Pracovní skupiny, které byly ustanoveny na konferenci v roce 1963, měly za úkol navrhnout věcné a pojmové vymezení problému. Jedna skupina se zaměřila na diagnostiku a léčbu

z pohledu lékařského a druhá skupina z pohledu psychologicko-výchovného. (Černá a kol. 2002)

Černá uvádí, že: „v roce 1966 končí prvá fáze a komise pod vedením psychologa S. Clementse, složená ze 12 odborníků, definuje po zpracování obsáhlého materiálu problém takto: „Syndrom lehké mozkové dysfunkce se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevit různými kombinacemi oslabení (impairment) ve vnímání, tvoření pojmů (conceptualization), řeči, paměti a v kontrole pozornosti popudů (impulse) nebo motoriky. ... Tyto odchylky mohou vznikat z genetických variací, biochemických nepravidelností, perinatálních poškození mozku či jiných onemocnění nebo poškození prodělaných v průběhu let, jež jsou kritická pro rozvoj a zrání centrálního nervového systému, anebo z neznámých příčin.“ (Černá a kol. 2002, s. 14)

Lehká mozková dysfunkce není zákonitě podmínkou pro vytvoření specifických vývojových poruch učení.

SPU jsem poznala z vlastní zkušenosti a život mi ovlivňovala ještě nedávno.

Narodila jsem se o dva měsíce dříve a při porodu nastaly komplikace. Poté mi lékaři diagnostikovali dětskou mozkovou obrnu. K té se velmi často přidružuje lehká mozková dysfunkce, která se u mě projevila krátce po nástupu na první stupeň základní školy. Po několika vyšetřeních v pedagogicko-psychologické poradně u mě byla potvrzena dyskalkulie.

1.2 Charakteristika a projevy jednotlivých specifických poruch učení

Bartoňová upozorňuje, že „specifické poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí

(např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“ (Bartoňová, 2005, s. 9)

Podle Zelinkové dyslexie vymezuje potíže žáka při čtení. Dyslektici si často nedokážou osvojit správnou techniku čtení, zaměňují písmena, která jsou si podobná svým tvarem jako je b, p, d, nebo písmena, která podobně znějí (t-d), domýšlejí si slova, čtou jednotlivá písmena odděleně po hláskách či slabikách a nejsou schopní přečíst slovo jako celek. Text si předčítají velmi často nejprve v duchu, teprve pak je dokážou vyslovit nahlas, a to ne vždy správně. Při čtení je ovlivněna jak rychlost, tak správnost čteného, dítě chce text přečíst co nejrychleji, poté nezřídka chybuje. Dítě se tak soustředí na správné přečtení slova, že mu může unikat jeho věcný význam. (Zelinková, 2003)

Když jsem navštěvovala základní školu, několik mých spolužáků dyslexii důvěrně znalo a muselo s ní bojovat den co den. Tenkrát jsem vůbec netušila, jaké překážky číhaly na mého spolužáka Radka ve chvíli, kdy ho paní učitelka vyvolala, aby přede všemi přečetl nahlas úryvek z čítanky. Všichni jsme si všimli, že Radkovi a dalším asi třem spolužákům činí čtení potíže; že čtou pomalu, zadržávají se, zaměňují písmenka. Ale to bylo všechno. Nikdo z nás nevěděl, co jsou poruchy učení. Natož, abychom je dokázali pochopit, koneckonců nikdo z nás na to nebyl dostatečně zralý. Radek měl problém i s psaním a paní učitelka nám vysvětlila, že Radek nemusí při diktátech psát vše, stačilo, když napsal každou druhou větu. I hodnocený byl mírněji než my ostatní.

Mám-li toto počínání pedagogů hodnotit s odstupem času a s přihlédnutím k tomu, že už dnes o poruchách učení vím o mnoho více (také z vlastní zkušenosti) než před pár lety, musím říct, že ve většině případů jsou snad mezi pedagogy chápaví lidé, kteří se snaží dětem s jejich znevýhodněním pomoci a ulehčit jim mnohdy nelehké momenty, které je potkávají během výuky. Setkala jsem se nejednou totiž i s názorem, že zvýhodňovat žáky se specifickými poruchami učení např. formou jiné klasifikace a všemožnými ústupky, je nesmysl. Prý kdyby děti chtěly, budou číst, psát i počítat stejně dobře jako všechny ostatní.

Zaráží mě, že dnes v době internetu a nepřeborných možností, jak se dostat k informacím o této problematice, se čas od času ozývají podobné hlasy. S údivem se ptám sama sebe, jak je možné, že stále ještě někteří z nás nedokážou tolerovat a odpustit nedokonalost či jakoukoli odchylku od tzv. „normálu“. Pravdou ale je, že naše společnost je všeobecně zaměřená na vítěze, na ty, kteří jsou úspěšní a daří se jim ve všech směrech. Ne každý si dá tu práci, aby ocenil „jen“ pouhou snahu, a přitom, alespoň podle mého názoru, je mnohdy ta snaha cennější než dostat se na pomyslné stupně vítězů. Ti, kdo se někdy postavili tváří v tvář soupeři jménem „porucha učení“, svádí občas daleko tvrdší boje než ten, kdo nikdy nemusel nic takového osobně prožít. A nezáleží na tom, zda teď hovoříme o samotných žáčcích nebo o jejich rodičích. Toto si dovoluji tvrdit možná právě proto, že já i moji rodiče osobní zkušenost s dysfunkcí máme. A dobře vím, jak náročná pro mě v jistých ohledech byla má povinná školní docházka, jak moc jsem toužila po tom také dostávat jedničky a slyšet pochvaly od pedagogů, rodičů, kamarádů, ... Pochvala nezazněla téměř nikdy, ne taková, jakou jsem si přála. Ale vím, že jsem se snažila, a proto snad dnes dokážu ocenit snahu, ačkoli ne vždy má odpovídající výsledky.

Zelinková konstatuje, jak se dysgrafie dotýká písemného projevu žáků. U dítěte, které má co dočinění s dysgrafií je možné pozorovat jistou nevyváženost v psaní – písmo je neúhledné, špatně čitelné, moc malé nebo naopak velké a neodpovídá rozložení linek na stránce sešitu. Důležité je poskytnout malému žákovi více času na napsání daného textu, protože bývá v psaní pomalejší a vysílenější než děti, které dysgrafií netrpí. V sešitech dětí s dysgrafií často nalezneme mnoho přepisů a škrtačů, tyto děti jen ztěžka napodobují písemný vzor a trvá jim, než si vzpomenou, jak které písmenko vypadá. (Zelinková, 2003)

Dysortografie – porucha pravopisu – bývá z pohledu Bartoňové často přidružena k dyslexii. Dítě zaměňuje písmena nebo je vynechává, komolí slova, špatně měkkí, ne vždy dokáže správně umístit znaménko vyznačující délku samohlásek nebo je zcela opomene. Chyby se objevují o to častěji, je-li žák časově limitován při psaní diktátu či písemné práce. Učitelé by proto měli dítěti poskytnout více času na zpracování takových úkolů. (Bartoňová, 2005)

Dyskalkulie je dle mínění Zelinkové porucha matematických schopností. Žák má problém s manipulací s čísly a symboly, nedokáže bezchybně sčítat či odčítat. Neovládá matematické operace. Při počítání spoléhá spíše na paměť. Dlouhodobě si vypomáhá počítáním na prstech. Potíže mu činí také geometrie a prostorová orientace. (Zelinková, 2003)

„J. Novák (podle Košče) rozlišuje následující typy dyskalkulií:

Praktognostická dyskalkulie. Je to porucha matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly. Matematickou manipulací se rozumí tvoření skupin či řady předmětů, porovnávání počtu předmětů.

Verbální dyskalkulie. Dítě má obtíže při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků a matematických úkonů.

Lexická dyskalkulie. Jde o neschopnost číst matematické symboly (číslice, čísla, operační symboly).

Grafická dyskalkulie. Je to neschopnost psát matematické znaky. (Není totožná s poruchami motoriky). Jedinec není schopen psát číslice formou diktátu či přepisu, v lehčích případech má obtíže při psaní vícemístných čísel. Píše je v opačném pořadí, zapomíná psát nuly, píše nepřiměřeně velké číslice.

Operační dyskalkulie. Projevuje se narušenou schopností provádět matematické operace, sčítání, odčítání, násobení a dělení, popř. další.

Ideognostická dyskalkulie. Je to porucha v oblasti pojmové činnosti, porucha gnostická. Týká se především chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi.“ (Zelinková, 2003, s. 44)

Dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie jsou čtyři základní specifické poruchy učení. Existují však i další, které se v porovnání s těmito čtyřmi nevyskytují tak často.

Dyspinxie – porucha kreslení – dítě nedokáže obrázek ze své představivosti převést na papír, nechápe perspektivu. Může špatně držet tužku nebo na ni příliš tlačí. Úroveň jeho obrázků je podstatně nižší, než tomu bývá u jeho vrstevníků.

Dysmúzie je porucha ovlivňující vnímání hudby. Bartoňová vymezila problémy, které musí žák s dysmúzií překonávat. Dítěti činí potíže reprodukovat rytmus, tón nebo melodii, často si melodii ani nedokáže zapamatovat. Objevují se i problémy se zápisem not do notové osnovy. (Bartoňová, 2005)

Nyní se zaměřím na dyspraxii. Děti s dyspraxií nemusejí být podle Kirbyové na první pohled ničím nápadné. Neodlišují se vzhledem, mívají však potíže při plnění úkolů, které vyžadují jistou motorickou koordinaci. Dítě má problém např. s chytáním míče při tělesné výchově, působí neobratně, neohrabaně. Písmo takového žáka může být obtížně čitelné, praktické činnosti jako výkon domácích prací, řízení auta, střihání papíru či zavazování tkaniček nebo zapínání knoflíků bývá pro jedince s dyspraxií často nadlidským úkolem. (Kirbyová, 2000)

Na základní škole jsem se velice těžce vyrovnávala se svou diagnózou dyskalkulie. Chápala jsem, že je to věc, za kterou nemůžu, kterou těžko ovlivním, a proto není důvod, proč bych se za ni měla obviňovat. Přesto mě hodně dlouho mrzelo, že energie, kterou vkládám do učení, nebo počítání příkladů vůbec neodpovídá výsledkům mé práce.

Dodnes si detailně pamatuji na jedno odpoledne, kdy mi bratr několik hodin vysvětloval postup výpočtu nějakých příkladů a já jsem je stále nechápala, sama jsem je vypočítat nedokázala. Přirozeně se pak bratr naštvál a otituloval mě ne zrovna lichotivými výrazy. To ve mně ještě více prohlubovalo pocit, že jsem nejspíš opravdu úplně k ničemu, ztracený případ! Mnohokrát jsem u matematiky plakala a rozčilovala se nad tím, že mi vůbec nejde. Trvalo několik let, než jsem svůj handicap dokázala přijmout jako víceméně neměnný fakt. Ne, že by mi na mých neúspěších v matematice přestalo záležet, spíše jsem musela dozrát do toho momentu, kdy si sama řeknu: "Fajn, matematika asi nebude tím, v čem v životě vyniknu, ale neznamená to, že neexistují jiné obory a oblasti, ve kterých dobrá být můžu." Důležité je přestat se trápit nad tím, co se nedá změnit. Zaměřila jsem se na jiné činnosti a školní předměty, které mě bavily a ve kterých se mi dařilo bez potíží získávat dobré známky. Najednou jsem si uvědomila, že jsem matematice přikládala větší význam, než jaký v mém životě skutečně má. Bylo jasné, že matematikou se nikdy žít nebudu a je tedy zbytečné trápit se proto, že nedostávám takové známky, jaké bych si přála.

1.3 Diagnostika specifických poruch učení

Dnes již bohužel nejsou poruchy učení ničím výjimečným. Třídní učitelé mají ve svých třídách často více žáků se SPU najednou. Také tento fakt může být pro mnohé z nich motivací nebo nutností k tomu, aby soustavně studovali a prohlubovali si své znalosti o poruchách učení, četli knihy, články z internetu či se účastnili speciálních kurzů a školení, které se na problém specifických poruch zaměřují.

A protože informovanost o školních potížích neustále roste, bývají to právě učitelé, kdo si už v počátku školní docházky všímají u dítěte jistých zvláštností a problémů při zvládnutí učební látky. Jestliže má žák potíže při čtení, vynechává písmenka při písemném projevu, v textu nápadně často chybí interpunkce nebo žáček těžko zvládá matematické úkony, bývá to pro pedagoga signál, aby si o školních problémech žáka promluvil s jeho rodiči, upozornil na nedostatky a potíže, které se u něj objevují, popřípadě doporučil rodičům, aby s dítětem navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu. Právě zde je totiž těžiště a základ pro to, aby mohlo být dítěti účinně pomozeno a aby dokázalo alespoň v rámci svých schopností obstojně zvládat školní činnosti. Nepostradatelnými jsou zde školní psycholog či výchovný poradce, kteří mohou pro žáka sepsat doporučení k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny.

Zelinková upozorňuje, že: „garantem diagnostiky specifických poruch učení jsou v současné době pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogická centra. Ke komplexní diagnostice je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga nebo pro tento účel odborně připraveného pedagoga, sociální pracovnice, popř. dalších specialistů (odborní lékaři).“ (Zelinková, 2003, s. 62)

Úkolem pedagogicko-psychologické poradny je za pomoci rozhovoru mezi psychologem, rodiči a dítětem, a také formou speciálních testů určit diagnózu dítěte.

Speciální pedagog provádí analýzu pedagogických údajů, podílí se na vyšetření percepčně kognitivních zkoušek. Přihlíží i ke školnímu dotazníku (dítě ve školním prostředí může vykazovat odlišnosti oproti připraveným podmínkám v PPP).

Bartoňová říká, že: „psychologické vyšetření se zaměřuje především na stanovení úrovně rozumových schopností – vyšetření inteligence, které je nezbytnou zkouškou

celého diagnostického vyšetření. Toto vyšetření spadá zásadně do kompetencí psychologů. Pracují standardizovanými testy. Nejčastějšími zkouškami jsou Pražský dětský Wechslerův test (PDW). Je určen pro děti od 5 do 16 let. Test se skládá z deseti subtestů, které se doporučuje provést v celé sestavě. Tyto subtesty jsou považovány za klíčové pro diagnostiku dyslexie: počty, opakování čísel, vědomosti a symboly. Dále odborníci využívají Ravenovy Progresivní matice upravené našimi odborníky a normami odpovídající naší populaci.“ (Bartoňová, 2005, s. 75)

Zjišťuje-li psycholog úroveň čtenářského výkonu dítěte, je z hlediska Pokorné (2001) důležité, aby se zaměřil zejména na plynulost čtení textu, chyby, kterých se dítě při čtení dopouští a v neposlední řadě i na to, zda dítě rozumí tomu, co předčítá. Testy užívané pro bližší zkoumání čtenářské úrovně vypracoval v roce 1987 Zdeněk Matějček a kol. (Pokorná, 2001)

Hodnotí se počet správně přečtených slov za minutu. Tento údaj nazýváme čtecím kvocientem. Dítě čte text po dobu tří minut a výsledky se rovněž zaznamenávají. Všimáme si, zda dítě přečte za stejný časový úsek méně, stejně nebo více slov než tomu bylo v první minutě. Jestliže přečetlo stejný počet slov, dá se usuzovat, že nabylo jistou rychlost při čtení; jestliže dítě přečetlo méně slov bez chyb, je možné, že byl pro něj text příliš náročný nebo že již pocívalo únavu z činnosti. Může nastat i situace, kdy se dítě snaží číst bez chyb tak usilovně, že naopak o to více chybuje, zadržává se, opravuje špatně přečtená slova a jeho výsledek v testu neodpovídá vynaložené snaze.

Podstatnou složkou zkoumání je, jak dobře dítě čte a zda textu porozumělo. Na to ve své knize poukázala Bartoňová. Při vyšetření je dítě požádáno psychologem či speciálním pedagogem, aby převyprávělo přečtený text vlastními slovy. Odborník si současně všimá chování dítěte – pozoruje rychlost jeho dýchání či to, zda dítě neprojevuje úzkost. Sledovány jsou i chyby, kterých se dítě při čtení dopouští. (Bartoňová, 2005)

Bartoňová říká, že: *„úroveň písemného projevu dítěte máme možnost posoudit z rozboru jeho školních sešitů, z diktátu, opisu a přepisu při vyšetření. Hodnotí se kvalitativní i kvantitativní znaky písemného projevu:*

- *tvar písma,*
- *dodržování literatury,*
- *chování při psaní.*
- *Analýzu specifických chyb hodnotíme s přihlédnutím k několika problémům, které sledujeme i při čtení:*
- *komolí slova, přehazuje písmena, zaměňuje písmena tvarově podobná nebo zvukově podobné hlásky; podobné změny najdeme i v matematických sešitech,*
- *vynechává háčky, čárky, tečky nebo je nesprávně umístí,*
- *nerozlišuje měkčení (di, ti, ni – dy, ty, ny) při diagnostice diktují dětem vybrané věty, které mohou obtíže ověřit,*
- *v matematických sešitech sledujeme, zda dítě nepíše číslice zrcadlově, nezaměňuje některé číslice, dodržuje sloupce při písemném sčítání a odčítání (srov. práce Zelinkové, Matějčka, Pokorné). (Bartoňová, 2005, s. 76)*

Schopnost provádět matematické operace bývá zkoumána prostřednictvím sady testů, která pochází z „dílny“ Psychodiagnostiky Brno. Celou sadu zpracovával J. Novák a můžeme díky ní u dětí odhalovat potíže s prostorovou orientací, problémy se zaměňováním číslic, v psaní a čtení čísel, ale také sníženou schopnost užívat a rozumět matematickým operacím. (Bartoňová, 2005)

Vnímání prostorové orientace

Pokorná připomíná, že „z diagnostického hlediska si musíme znovu uvědomit, že orientace v prostoru je závislá především na percepci zrakové, sluchové a kinestetické. Proto již při vyšetření zrakové percepce jsme mohli sledovat i schopnosti orientace v ploše. Vyšetření je proto nutno doplnit o informace z oblasti kinestezie. V pedagogicko-psychologických poradnách se používá Žlabův test orientace vpravo-vlevo z jeho Souboru specifických zkoušek. B. Sindelarová doporučuje zadávat dítěti nejprve úkoly, kdy dítě dělá stejné pohyby oběma rukama, pak se pravou rukou dotýká částí těla na pravé straně, levou rukou na levé straně a nakonec pohyby, které kříží střední linii těla.“ (Pokorná, 2001, s. 224)

Opět Pokorná vysvětluje, že: „k vyšetření představy prostoru se užívá první část zmiňované Žlabovy zkoušky. Dítě dostane předlohu čtyř čtverců. U prvního má určit jeho pravý horní roh, u druhého levý dolní, u třetího levý horní a u posledního pravý dolní roh. Při vyšetření dětí osmiletých a starších je možné použít Reyovy komplexní figury. Běžně se používá v zahraničí, u nás je součástí Koščovy baterie na vyšetření matematických schopností.“ (Pokorná, 2001, s. 224)

Problémy s orientací v prostoru se často vyskytují u dětí s dyskalkulií. Sama dobře vím, jaké potíže mi činila geometrie, když jsem měla narýsovat určité těleso podle vzoru. Nedokázala jsem si představit, jak jej z plochy přenesu na papír, jak mám správně vést čáry podle pravítka a tak dále. Neméně složité je pro mě vyhledat konkrétní místo na mapě nebo si zapamatovat cestu na místo, které jsem navštívila jen jednou v životě.

Poruchy sluchového vnímání

Pro správné osvojení dovednosti psaní je nutné, aby dítě dokázalo „rozložit a složit“ slovo na hlásky či slabiky a bylo schopno vnímat je jako celek. K tomu, abychom zjistili, na jaké úrovni to dítě zvládá, případně co mu činí potíže, používají psychologové Zkoušku sluchové analýzy a syntézy, kterou vypracoval Zdeněk Matějček. Testujeme-li u dítěte sluchovou analýzu, mělo by umět určit, z kterých hlásek se skládá určené slovo, při syntéze naopak dítě prokazuje svou schopnost složit samostatné hlásky do jednoho celku, tj. slova.

Bartoňová považuje za důležité i vyšetření, při kterém zjišťujeme, zda dítě rozlišuje měkké a tvrdé slabiky. Čteme mu nahlas za sebou řadu slov a dítě poté odpovídá, zda slyšelo I nebo Y. (Bartoňová, 2005)

Pakliže má dítě problém s rozlišováním měkkých a tvrdých slabik, můžeme mu práci ve škole usnadnit jednoduchou pomůckou – do jedné ruky dáme dítěti kostku z molitanu, do druhé dřevěnou paličku. Dítě samo už na dotyk pozná, že molitanová kostka je měkká, může ji ručičkou snadno zmáčknout, naopak materiál ze dřeva je tvrdý. Tyto předměty mu mohou pomoci v přímé práci s tvrdými a měkkými slabikami. Dítě má například určit, která z předčítaných slabik je měkká a která tvrdá. Pak stačí,

aby mělo oba materiály stále při ruce a mohlo si kdykoli ověřit správnost svého tvrzení tím, že si je osahá a upevní tak v paměti měkkost a tvrdost jednotlivých slabik.

Poruchy zrakového vnímání

Bartoňová zdůrazňuje, že: „zrakovou percepci tvarů zjišťujeme nejčastěji Edfeldtovou Reverzní zkouškou, (Pokorná, 1997) která nám pomůže zjistit příčiny záměny písmen a číslic. Test obsahuje figury, které se od sebe odlišují především v horizontální a vertikální rovině. Dítě má určovat odlišnost či shodnost jednotlivých obrazců. Další užívanou zkouškou k zjištění vizuo-motorické koordinace je zkouška M. Frostigové.“ (Bartoňová, 2005, s. 77)

Laterálita

Pokorná připomíná: „Běžně je známo, že především při pohybech náročnějších na přesnost (krájení chleba, stříhání nůžkami, řezání pilou apod.) dáváme přednost jedné ruce a druhá předmět přidržuje. Přesto víme, že obě ruce máme zdravé a že dělení činností je v pořádku. To znamená, že upřednostňujeme jeden orgán z páru, o kterém říkáme, že je dominantní. Dominance orgánů není vyjádřením toho, zda je jeden orgán výkonnější (například lepší ostrost vidění nebo sluchu). Je vyjádřením funkční koordinace obou orgánů v závislosti na koordinaci mozkových hemisfér. Pro nácvik psaní je důležitá souhra ruky a oka. Proto nás zajímá především vztah mezi laterálitou oka a ruky.“ (Pokorná, 2001, s. 221)

Správná a včasná diagnostika hraje v problematice SPU klíčovou roli. Přístupují-li pedagogičtí pracovníci k dítěti citlivě a s ohledem na jeho potřeby, může žák zdárně zvládnout učivo.

Diagnostika specifických poruch učení je velmi obsírným tématem. Zahrnuje celou řadu dalších metod a postupů, jimiž pracovníci pedagogicko-psychologických poraden u žáků zjišťují přítomnost a rozsah dysfunkcí. V bakalářské práci proto uvádím jen některé z nich.

1.4 Dílčí závěr

Existuje mnoho příčin vzniku specifických poruch učení, vždy je nutné stanovit si úhel pohledu, jímž se na vznik těchto potíží díváme. Může to být poškození mozku dítěte před, během nebo těsně po narození. Dalším možným vysvětlením vzniku SPU je souvislost mezi poruchou sdělovacích funkcí a příbuznými dítěte. V mnoha případech jde i o kombinaci obou právě zmíněných variant. U poslední skupiny dětí nebyla formulována zcela jasná příčina SPU.

Dále v této části uvádím projevy konkrétních dysfunkcí a to, jaký vliv mají na samotného žáka. Zobrazuji zde potíže, které se k jednotlivým poruchám učení váží a jaké strasti musí žáček překonávat.

V poslední podkapitole první části se věnuji diagnostice specifických poruch učení. Tu provádí psycholog v pedagogicko-psychologické poradně. Diagnostika je určována na základě pohovoru se žákem i jeho rodiči, ale hlavně je stanovena poté, co dítě projde psychologickým vyšetřením a splní určitou baterii testů, s jejíž pomocí se zjišťují schopnosti žáka i to, v čem má rezervy. Na základě vyhodnocení tohoto testu psycholog případně stanoví diagnózu specifických poruch učení.

2. Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

2.1 Legislativní rámec vzdělávání jedinců se specifickými poruchami učení

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje v České republice Zákon č. 561/2004 Sb.

V § 16 v odstavci 6 se říká, že děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám. Dle tohoto zákona mají také právo na vytvoření vhodných podmínek pro studium a na poradenskou pomoc školy, ve které studují a na pomoc školských poradenských zařízení.

S účinností od 1.9.2011 nabyla platnosti vyhláška č. 147/2011 Sb., která mění a doplňuje vyhlášku 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

§ 2 Zásady a cíle speciálního vzdělávání

„Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením *)¹ a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání. Speciální vzdělávání se poskytuje i žákům zařazeným do škol zřízených při školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy.“^{**})²

Rovněž od 1.9. 2011 vstoupila v platnost vyhláška č. 116 /2011 Sb., která mění a doplňuje vyhlášku č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

¹ *§ 16 odst. 5 školského zákona. „Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zjišťuje školské poradenské zařízení“)

² ** Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění nálezu Ústavního soudu uveřejněného pod č. 476/2004 Sb. a zákona č. 563/2004 Sb.)

Úpravy obou těchto vyhlášek vzbudily v odborné veřejnosti pochybnosti, zda provedené změny budou přínosem pro danou problematiku.

2.2 Formy vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Jestliže pedagogicko-psychologická poradna na základě zmíněných vyšetření diagnostikuje dítěti některou ze specifických poruch učení, je jejím úkolem vypracovat i návrh doporučení, jakými způsoby je vhodné s dítětem ve škole nadále pracovat. Z těchto doporučení bude moci vycházet třídní učitel dítěte a další jeho pedagogové, kteří jej vyučují v předmětech, které činí dítěti potíže. Podle Bartoňové rozlišujeme osm základních možností péče o děti s dysfunkcí:

Podle Bartoňové rozlišujeme osm základních možností péče o děti s dysfunkcí:

Individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy – nejvíce se k ní přistupuje u méně závažných stupňů dysporuchy, výuku většinou zajišťuje třídní učitel, který má o problematice specifických poruch učení alespoň základní povědomí a nadále se v dané oblasti vzdělává. Jeho snahou by mělo být především usnadnit dítěti školní vyučování a přizpůsobit podmínky jeho možnostem vzdělání. Další variantou zapojení dětí do vyučovacího procesu může být integrace žáka do kolektivu dětí, které nemají potíže s učební látkou. Do takové třídy bývá dítě integrováno v případě, že se dokáže snadno adaptovat na nové podmínky, je zvědavé a jeho intelekt je průměrný či nadprůměrný. Potom má možnost využívat i pomůcky, které potřebuje k výuce jako je kalkulátor, diktafon nebo počítač.

Individuální péče prováděná učitelem, který má obsáhlejší zkušenost se specifickými poruchami učení. Tuto péči může zastávat také speciální pedagog, zpravidla to však bývá učitel, který se v rámci svého působení na škole věnuje i vedení kroužků pro dyslektiky nebo řídí kabinet dyslektiků a jiných žáků se SPU.

Třídy individuální péče, které jsou zřizovány při základních školách – dítě má s pedagogem stanové konkrétní dny a hodiny pro individuální výuku, ve které je více

času a prostoru pro podrobnější vysvětlení problematické látky a taky procvičení konkrétních příkladů. Výuka se týká zejména českého jazyka nebo matematiky. Dítě se na vyučování ostatních předmětů vrací mezi své spolužáky. (Bartoňová, 2005)

Na základní škole, kterou jsem navštěvovala, mi jako žákyni s dyskalkulií byla poskytnuta individuální péče. Každý týden jsem na jednu hodinu matematiky docházela k panu učiteli, se kterým jsme opakovali probranou látku, počítali příklady, rýsovali. Zdálo by se, žádný rozdíl oproti klasickým vyučovacím hodinám. A přece mi individuální přístup v mnohém pomohl. Neměla jsem pocit, že se po mně vyžaduje dosahování stejných výsledků jako u mých spolužáků, „nesoutěžili“ jsme na čas. Tím odpadl stres, že nejsem tak dobrá jako oni. Alespoň na jednu hodinu týdně. Ačkoli existoval přibližný rámec těchto mých individuálních setkání s panem učitelem a měli jsme stanoveny, co by bylo v té které hodině potřeba zvládnout, tempo vysvětlování látky vždy učitel přizpůsobil mně samotné, vracel se se mnou k příkladům, které jsme počítali v klasické hodině, vysvětloval postup, opakoval jeho hlavní zásady. V případě, že jsem si nevěděla s některou početní úlohou rady, pomohl mi, navedl mě na správné řešení. Na to by v běžné třídě nebylo tolik času. A také mě nezapomněl chválit i za malé úspěchy. To člověku hodně pomůže, když vidí alespoň malinký posun dopředu. Když se někdo raduje spolu s ním, že v rámci svých možností zvládl látku, která mu dlouho činila potíže. Domnívám se, že v individuální péči o žáka jde také z velké části o posilování jeho sebevědomí. Krůček po krůčku směřujete k dílčím úspěchům. K takovým, kterých by se vám ve třídě 25 žáků jen těžko dařilo dosáhnout.

Cestující učitel – bývá jím učitel z jiné základní školy, který po domluvě s vedením dochází do školských zařízení a tam s dětmi provádí reedukační péči, nebo tuto funkci zastává některý z pracovníků pedagogicko-psychologické poradny. Výuka je realizována v ranních či odpoledních hodinách.

Specializované třídy pro děti s poruchami učení a chování – ve třídách je snížen počet žáků, a to dává speciálnímu pedagogovi možnost věnovat se každému žáku intenzivněji a uplatňovat individuálnější přístup. S umístěním dítěte do specializované třídy pro děti s poruchami učení a chování musí souhlasit jeho rodiče. Je to důležitý předpoklad k tomu, aby bez problémů fungovala spolupráce mezi nimi, poradenskou

institucí a učitelem dítěte. Tato forma péče je vhodná pro uzavřenější žáky a děti, které mají pomalejší tempo, potřebují více času na zpracování úkolu a vyžadují individuální vedení a podporu. Počet žáků v těchto třídách se pohybuje mezi 10 - 12 dětmi. (Bartoňová, 2005)

Speciální školy pro děti s poruchami učení – v ČR se nachází deset speciálních škol pro děti se SPU a pracují v nich odborníci, kteří ke každému dítěti přistupují individuálně, což vede ke zkvalitnění jejich práce.

Dětské psychiatrické léčebny – třídy, které bývají přidruženy k těmto psychiatrickým léčebnám, poskytují za pomoci terapeutů a pedagogů vzdělání a péči dětem s kombinovaným postižením těžkého stupně.

Individuální a skupinová péče probíhá formou skupinových setkání, kterých se účastní i rodiče dětí a společně za pomoci nejrůznějších her rozvíjejí schopnosti dětí se SPU a také představuje rodičům způsoby další práce, které mohou uplatňovat doma. Péče je realizována v místě působnosti pedagogicko-psychologické poradny, ve středisku výchovné péče nebo ve speciálně pedagogickém centru. (Bartoňová, 2005)

Domnívám se, že individuální péče o žáky se SPU je základním předpokladem pro to, aby mělo dítě příležitost lépe pochopit a procvičit si učební látku. Nikdo na něj nenaléhá, nelimituje ho časovými omezeními a je zde příležitost pro podrobnější vysvětlení toho, co dítě nedokázalo zatím dostatečně zpracovat, případně toho, v čem chybí. Celková atmosféra je klidnější a přátelštější, a to dítěti otvírá možnost zažít pocit úspěchu. Cítí, že je tu někdo, kdo má zájem a čas věnovat se pouze jemu, kdo nikam nespěchá a jde mu o to, aby si žák z hodiny něco odnesl, aby i ono samo mělo pocit, že se mu během 45 minut také něco podařilo. Takový pocit je u žáků se SPU k nezaplacení.

2.3 Poradenské instituce

Kirbyová říká, že *„pedagogicko-psychologické poradny: PPP fungují v každém okresním městě a mají zřízena detašovaná pracoviště i v jiných městech ... Věnují se všem dětem se specifickými poruchami učení a chování, včetně dětem s dyspraxií.“* (Kirbyová, 2000, s. 200)

Další významnou institucí jsou **speciálně-pedagogická centra**.

Pokorná upozorňuje, že *„jsou zřizována při specializovaných školách a zabývají se výukovými a výchovnými problémy dětí s dalším zdravotním postižením. Jejich významným úkolem je rovněž integrace těchto dětí do běžných škol.“* (Pokorná, 2001, s. 304)

V rámci praxe jsem měla příležitost podívat se do PPP a SPC při základní škole. Viděla jsem, jakým způsobem se v takových organizacích pracuje, a můžu říci, že důraz je zde kladen skutečně na individuální přístup a pomoc konkrétnímu dítěti a jeho rodičům dle jejich aktuálních potřeb. SPC umožňuje půjčit si pomůcky, které dítě podporují v rozvoji motoriky a dalších dovedností. K zapůjčení je také odborná literatura o specifických poruchách učení. Pracovníci PPP a SPC s dětmi hrají hry, které je aktivizují a které si kladou za cíl zapojit dítě do hry, jejíž pomocí si upevňuje a rozvíjí své schopnosti. Důležitým úkolem SPC je také integrace dětí do běžných škol.

Kirbyová zmínila také *„střediska výchovné péče: Jsou vhodná pro ty problémy dětí, které vznikají jako důsledek neadekvátních přístupů k dítěti se specifickou poruchou učení. ... Střediska nabízejí zejména psychoterapeutickou péči, a to jak ambulantně, tak na lůžkových odděleních, která jsou v některých SVP zřízena.“* (Kirbyová, 2000, s. 200)

Kirbyová doplnila, že „*dys-centra* jsou nestátní instituce, nabízející různé formy individuální nápravy a terapie pro děti se specifickými poruchami učení a chování, organizují vzdělávací akce pro učitele mateřských, základních či středních škol, poskytují informace rodičům, shromažďují nové údaje z oboru SPUCH.“ (Kirbyová, 2000, s. 201)

Aby byl výčet poradenských institucí kompletní, nemůžeme z hlediska Pokorné opomenout ani **rodinné poradny**, v nichž se pracovníci zaměřují na efektivní podporu pro celou rodinu a pak také samostatná **Centra pro rodinu**, která si svou cílovou skupinu stanovují dle potřeb v konkrétním regionu. (Pokorná, 2001)

2.4 Individuální vzdělávací plán

Na základě vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny by potom třídní učitel žáka, pokud žáku byla diagnostikována SPU, měl spolu s dalšími kantory a pracovníky PPP či SPC vytvořit individuální vzdělávací plán, podle něhož bude nadále dítě vzděláváno.

Bartoňová uvádí náležitosti, které by neměly ve vzdělávacím plánu chybět.

„IVP obsahuje důležité skutečnosti:

Základní údaje o žákovi:

-vyšetření PPP, SPC, SVP dne:

-výklad závěrů vyšetření pro potřeby vzdělávání, jednoznačný popis vzdělávacích potřeb žáka (je přílohou IVP)

-Datum vyšetření:

-Výchozí učební dokumenty:

-Vyučovací předmět: konkrétní cíle, úprava organizace výuky, časové a obsahové

rozvržení výuky, forma zadávání úkolů, způsob hodnocení a klasifikace, pedagogické postupy atd.

Speciálně pedagogická a psychologická péče: konkrétní určení a rozsah péče podle druhu postižení žáka a jeho vzdělávacích potřeb, organizace a způsob zabezpečení, poskytovatel Nezbytné kompenzační a učební pomůcky, vybavení, učebnice, učební texty: - Účast dalšího pedagogického pracovníka, popřípadě asistent.

Další důležité informace: Spolupráce se zákonnými zástupci – domácí příprava, doporučené aktivity ve volném čase. Podíl žáka na řešení problému: - Jmenovité určení pracovníka SPC, PPP, SVP, se kterým škola spolupracuje. Na vypracování IVP se podíleli (vypsat příslušné spolupracující účastníky) Podpisy ředitele školy, třídního učitele, vyučujícího, zákonného zástupce, odpovědného pracovníka PPP, SPC, SVP, případně též žáka. (Bartoňová, 2005, s. 94)

Podle Müllera může pedagog individuální vzdělávací plán dítěti vypracovat do kteréhokoli předmětu, jenž mu činí potíže vzhledem k jeho znevýhodnění. S dokumentem však vždy musí souhlasit rodiče žáka, nutný je jejich podpis na tomto dokumentu. Do IVP se zapisuje i učivo, které již dítě obstojně zvládlo. (Müller a kol., 2001)

Pomůckami uvedenými i v IVP mohou být počítačové programy, kalkulačka nebo diktafon. Vše záleží na domluvě rodičů, třídního učitele a pracovníka příslušné instituce, kteří posuzují, která z pomůcek je pro dítě vhodná.

Zelinková dále poukazuje na důležité cíle, které by měl třídní učitel brát v úvahu při tvorbě IVP:

„Cíle vzdálené. Těmi může být např. přechod na druhý stupeň, ukončení školní docházky, maturitní zkoušky. Klademe si otázku: “Co by žák měl zvládnout, aby splňoval profil absolventa jednotlivých stupňů?”

Cíle dlouhodobé. Odpovídají na otázku: “Co by se žák měl naučit v daném ročníku?” Rozhodnutí je zcela v rukou učitele, který zná učební osnovy a většinou též úskalí výuky v tom kterém ročníku.

***Cíle krátkodobé.** Co by žák měl zvládnout v nejbližší době, jaké očekávám okamžité výsledky, jak budu dítě aktivizovat v té které oblasti. Mohou to být úkoly typu: opakování velkých psacích písmen, vyvození násobilky, ale též např. zážitek úspěchu.“ (Zelinková, 2003, s. 223)*

Myslím si, že je velmi důležité, aby kromě celkového učebního plánu učitel tyto dílčí cíle sledoval a zpracoval je do IVP žáka. Postupné kroky k cíli totiž mohou sloužit jako zpětná vazba či způsob kontroly, zda opravdu dle předepsaného IVP všichni zúčastnění postupují a je také hned vidět, jaké pokroky dítě dělá. Zda se mu daří obstojně plnit dílčí úkoly, které mu byly stanoveny.

Individuální vzdělávací plán by měl být vždy přizpůsoben individualitě žáka. Cílem spolupráce mezi rodinou, školou a odborným pracovištěm, je vytvořit dítěti takové podmínky vzdělávání, aby bylo schopno uspět. Aby probíranou látku dokázalo pochopit. Všechny tři zúčastněné strany se snaží dítěti nabídnout pomocnou ruku a vzdělávání mu co nejvíce přizpůsobit a ulehčit. Do dokumentu (IVP) jsou zaznamenány všechny podstatné informace o anamnéze a diagnostice dítěte, včetně pomůcek, které mu mají usnadnit práci v obtížných předmětech.

Je nezbytné, aby všechny tři složky (škola – odborné pracoviště – rodina) spolupracovaly a snažily se dosáhnout společnými silami cíle, jímž by mělo být vzdělávání dítěte takovou formou, která pro něj bude nejvýhodnější a nejsnazší, aby bylo dítě schopno dosáhnout alespoň takových výsledků, kterých může, i přes svou poruchu učení. V dokumentu se zaznamenávají všechny podstatné informace o anamnéze a diagnostice dítěte, včetně pomůcek, které mu mají pomoci při zvládnutí učiva v pro něj obtížných předmětech.

2.5 Hodnocení a klasifikace žáků se specifickými poruchami učení

Jakmile pedagogicko-psychologická poradna potvrdí u dítěte diagnózu SPU, jsou rodiče postaveni před řadu otázek, na které mnohdy neznají odpověď. Mohou to být otázky typu: „Jak bude nyní moje dítě hodnoceno?“ „Může z problémového

předmětu propadnout?“ „Bude mu umožněno využít jiných způsobů hodnocení či využívání nějakých pomůcek?“

„Úkolem hodnocení je zjišťovat, posuzovat úroveň žáků v daném období. Hodnocení postihuje celou osobnost dítěte, je orientováno především na jeho kladné rysy. Je dlouhodobé. Jednou z forem a zároveň výsledkem hodnocení je klasifikace. Hodnocení a klasifikace plní funkci motivační, kontrolní, výchovnou, diagnostickou, regulační a další. Hodnocení a klasifikace jsou nedílnou součástí každé výchovně-vzdělávací práce. Přeceňování některé z jejich funkcí se negativně odráží v psychice žáka, nepříznivě ovlivňuje jeho další práci“ míní Zelinková. (Zelinková, 2003, s. 215)

Pedagog by si měl být vědom toho, že klíčovým momentem v celém edukačním procesu je motivace. Jestliže je dítě pozitivně stimulováno a motivováno k lepším výkonům, byť třeba jen pouhou pochvalou, upevní si kladný vztah nejen ke svému učiteli, ale zároveň i k celé škole jakožto vzdělávací instituci. Bude se mu lépe pracovat, jelikož na něj nebudou ze všech stran doléhat jen jeho vlastní neúspěchy, možná se i začne do školy těšit.

Podle Müllera by hodnocení žáka mělo reflektovat to, co dítě ve výuce zvládlo, v jaké míře a mělo by také naznačit další, jakým směrem se bude jeho další vzdělávání ubírat. V úvahu by učitel měl i nadále brát individuální zvláštnosti každého dítěte a plně je respektovat. (Müller a kol., 2001)

Jsem přesvědčená, že pro každého člověka, ať se osobně setkal s některou z poruch učení či vůbec není tímto způsobem znevýhodněn, je nesmírně důležitý osobní pocit, kdy víme, že se nám něco povedlo, že jsme zvládli obtížný úkol a že se našel někdo, kdo dokázal naši snahu náležitě ocenit. Není k tomu potřeba možná nic víc než vlídné slovo od někoho, kdo je pro nás autoritou nebo od člověka, jehož názoru si vážíme. Tuto podporu touží slyšet každý z nás. Často se ovšem stává, že děti s poruchami učení mají tuto touhu blokovanou svým znevýhodněním. Nemohou za něj, velmi se snaží, chtějí být dobré, úspěšné, nejlepší. Chtějí zažít pocit, že je někdo obdivuje za to, co dokázali. Mohou vynakládat daleko větší úsilí, a přesto výsledky jejich činností neodpovídají energii, kterou museli do určitého úkolu investovat. Ocenění za snahu si přesto zaslouží, ačkoli třeba nedosáhli nejlepšího výsledku. Je nezbytné uvědomit si, že

žák se SPU nemá stejné počáteční podmínky pro vzdělávání jako dítě, které poruchou učení netrpí. Není proto možné na tyto dva žáky nahlížet stejně. Záleží na rodičích, učitelích a na pracovnících poradenských institucí, jaký postoj k výkonům dětí zaujmou. Všeobecně platí, že znevýhodněné dítě by mělo mít podmínky svého učení přizpůsobené dle svých potřeb a schopností.

Domnívám se, že život je o nastavování a překračování osobních hranic. Hranice a místo, odkud je možné se odrazit, určují dětem s poruchami učení velmi často rodiče a pracovníci pedagogicko-psychologické poradny poté, co stanoví diagnózu SPU. Nyní už víme, v čem má dítě slabinu, co mu činí potíže, ale také víme, že najdeme-li vhodný způsob, jak s ním pracovat, může i ono dosáhnout svého osobního úspěchu. Každý jej máme nastavený jinde, ale přesto je to vždy úspěch, když dosáhneme svého cíle. Nezáleží na tom, jak vysoko náš cíl stojí a jak obtížné či snadné je se k němu dopracovat. Je to cíl. A úspěchem lze nazvat i to, daří-li se někomu krok po krůčku tohoto cíle dosáhnout.

Představme si situaci, kdy dítěti zadáme nějaký úkol a chceme, aby jej vyřešilo rychle a hlavně správně. Dítě musí vynaložit jistou mentální energii, aby úkol splnilo, snaží se, jak nejlépe dokáže, a přesto v úkolu chybuje. V důsledku své poruchy učení.

Pedagog zpravidla ví, jaké schopnosti dítěte chce daným úkolem prověřit. A má předem stanoven způsob klasifikace, který může použít. U dětí se SPU bývá upřednostňováno slovní hodnocení, které pedagogům umožňuje širěji postihnout žákovy silné a slabé stránky, jeho školní úspěchy apod. Má tak možnost zjistit, kde má dítě rezervy a co je s ním třeba ještě procvičit. Odborníci nedoporučují zadávat časově limitované úkoly. Nesmí mít pocit, že zklamalo. Pedagogové se naopak snaží najít správnou cestu k dítěti, podpořit jej a spíše vyzdvihnout práci, kterou vykonalo dobře, než poukazovat na nedostatky, které žák má. Pochvala za správně provedený úkol, dá dítěti zcela jistě více než opakování toho, co doposud nezvládá.

Jak už jsem se zmínila v předcházejícím textu, není vhodné zadávat dítěti s poruchou učení limitované úkoly. Mohl by to pro něj být jen další stresující faktor, který jej omezuje v správnosti řešení zadané úlohy.

Stejně tak není dle mého názoru nejvhodnějším řešením, hodnotí-li učitel dítě se SPU

známkami z běžné klasifikační stupnice. Řekli jsme si, že žák s poruchou učení nemá stejné startovací podmínky jako jeho spolužáci. Tudiž i forma hodnocení by měla být upravena tak, aby hodnocení skutečně odpovídalo znalostem a dovednostem žáka. Z této pozice se jako vhodné jeví slovní hodnocení. To ve své podstatě nikdy nebude zcela totožné se zavedenými stupni známkování, je tedy zbytečné snažit se je srovnávat. Při prokázaných SPU se u dětí uplatňují alternativní formy učení, liší se tedy i způsob jejich klasifikace.

Podle Zelinkové by žáci se specifickými poruchami učení měli být vzděláváni, zkoušeni a hodnoceni takovým způsobem, který odpovídá jejich schopnostem a možnostem jejich osobnosti aniž by taková forma hodnocení upozorňovala na nedostatky v žákově výkonu. Obecně se u dětí se SPU doporučuje individuální péče, která umožní vzdělávat dítě dle jeho aktuálních možností. (Zelinková, 2003)

Třídní učitel by měl informovat spolužáky dítěte se SPU, že je žák znevýhodněn a je proto v některých předmětech vzděláván a hodnocen jinak než oni – např. za pomoci slovního hodnocení.

Podle Schimunka by učitel kromě posuzování znalostí ve školních předmětech, měl také vyzdvihnout další oblasti v žákově vývoji a prostřednictvím slovního hodnocení upozornit na jeho zájmy, záliby a silné stránky. Jedním z důvodů, proč takto žáka posuzuje, je zřejmě i snaha o upevnění jeho sebevědomí a odvahy. (Schimunek, 1994)

Také dle Bartoňové by se učitel tedy měl snažit ocenit žáka v činnosti, kterou zvládl, nikoli záměrně vyzdvihovat neúspěšné kroky, které dítě podniklo, chválit ho za i za malé, dílčí úspěchy, protože tím jej motivuje pro další práci. Nelze zapomínat na to, že mnohdy i snaha stojí žáka velké úsilí a ta by neměla být v žádném případě znevažována či opomíjena, jelikož snaha je mnohdy víc než samotný cíl, ke kterému učitel žáka vede. Vhodné je při klasifikaci žáka používat i bodové hodnocení, ne přímo samotnou číselnou známku. (Bartoňová, 2005)

Ač se to třeba nemusí na první pohled zdát, pro dítě se SPU je velmi důležité, aby zažilo pocit vítěze, pocit úspěšného člověka, který vykonal dobrou práci v předmětu, který mu nikdy nejspíš úplně nepůjde. Klasifikace formou přidělování bodů či slovního hodnocení dítě motivuje, je pro něj v mnoha případech přínosnější způsob zpětné vazby.

Dítě má větší možnost zde nalézt onu vytouženou pochvalu. Každý touží po úspěchu, i když ví, že v určité oblasti nebude nikdy tak dobrý jako jeho spolužáci. Přesto v to „alespoň jednou“ doufá, protože chce ostatním a možná i sám sobě dokázat, že to zvládne. Stačí málo, třeba jediná jednička ze zaokrouhlování. Dodnes si pamatuji ten pocit, kdy jsem ji dostala. Pro nezasvěceného člověka to může být nic neříkající úsměvná historka, pro mě jako pro malou holku to tenkrát byl obrovský úspěch, velký důvod k radosti. Moje první a na dlouhou dobu i poslední krásná známka v matematice. Na podobné vzácné okamžiky dítě se specifickou poruchou učení nikdy nezapomene.

Jaká je odpověď na otázku, kterou jsem položila na začátku této kapitoly? Může učitel klasifikovat dítě nedostatečnou známkou z předmětu, který mu činí potíže vzhledem k jeho diagnóze SPU?

Zelinková se domnívá, že „za poruchu nelze trestat, tím méně dávat dítěti nedostatečnou. V některých případech lze těžko odlišit, kdy je příčinou neúspěchu porucha a kdy jsou příčiny jiné. Ve výjimečných případech klasifikovat nedostatečnou lze. Pokud se učitel rozhodne dát dítěti nedostatečnou, musí konkrétními údaji prokázat, že vyčerpал všechny možnosti, jak dítěti pomoci. (Například individuální plán, úkoly, individuální přístup, psychologická podpora – vše zůstává ze strany žáka bez odezvy. Přes veškerou snahu učitele žák zneužívá diagnózu, chápe ji jako důvod k nicnedělání.)“ (Zelinková, 2003, s. 218)

Zdá se mi to logické. Učitel by neměl dítě hodnotit nedostatečnou známkou, pakliže je mu diagnostikována porucha učení. Je to jakoby vám vyčítali, že při běžeckém závodu nedoběhnete do cíle, přestože rozhodčí ví, že máte jen jednu nohu.

Osobně jsem se nesetkala s žádným žákem, který by se odvolával na svou poruchu učení a byla to pro něj pouze záminka, aby nemusel nic dělat. Nicméně věřím, že i tací se najdou. Mám-li mluvit za sebe, je pro mě má dyskalkulie sama o sobě dosti limitující, vždy mě mrzelo, že nedosahuji takových úspěchů jako jiní, že nedostávám lepší známky. Neměla jsem potřebu se na dyskalkulii vymlouvat. Naopak jsem si přála s ní bojovat, být lepší, i když všichni, včetně mě, věděli, že nad ní nikdy nevyhraji.

Z vlastní zkušenosti ovšem vím, že „narazí-li“ člověk na pedagoga, který nechce brát jeho znevýhodnění v úvahu, může se na něj takový učitel dívat jako na lajdáka, který se

nesnaží a nechce se učit. I dnes, kdy existuje nepřehledné množství informačních zdrojů, jsou mezi pedagogy i ti, kteří specifické poruchy učení u svých žáků nechtějí akceptovat a považují je pouze za nedostatek píle. V případě, kdy se dítě i jeho rodiče v tomto setkají s nepochopením ze strany pedagoga, o to náročnější příprava na školní vyučování všechny zúčastněné čeká. Nikomu, zvláště dítěti s poruchou učení, jistě nedělá radost, dostává-li ve škole špatné známky. Ve chvíli, kdy nemůže svůj prospěch v daném předmětu zcela ovlivnit kvůli své SPU a cítí se nepochopené, situace může vést až k traumatu ze školního prostředí.

Existuje mnoho způsobů, jak práci dětem ulehčit. U žáků s dyslexií se osvědčila metoda, kdy doplňují do textu chybějící písmena. Hodnocení by přitom měli být na základě toho, co vyplnit stačili, nikoli co jim v práci chybí. Moji spolužáci ze základní školy si tuto formu testů a diktátů velmi pochvalovali, byla to pro snazší alternativa a příležitost, jak alespoň částečně lze dosáhnout pocitu, že mají trochu své znevýhodnění pod kontrolou. Díky tomu dostávali čas od času lepší známky a už to pro ně byla výhra! Já sama jsem měla v rámci matematiky a fyziky povoleno používat kalkulačku a tabulky s násobky čísel, a to byla pro mě neocenitelná pomoc. Ušetřila jsem si tím spoustu času, které bych trávila dlouhým a často nesprávným počítáním příkladů.

2.6 Reedukace specifických poruch učení

Bartoňová ve své další publikaci říká, že: *„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. Zkušenosti ukazují, že neexistuje univerzální účinná metoda. Je třeba ji přizpůsobit individualitě dítěte a typu poruchy. Při výběru metody je nutno respektovat stupeň poruchy a fázi nápravy, v níž se dítě nachází.“* (Bartoňová, 2005, s. 7)

Při snaze o zmírnění důsledků SPU hraje klíčovou roli pedagog. Jeho úkolem je vybrat takovou formu výuky žáků se specifickými poruchami učení, která bude nejlépe vyhovovat konkrétnímu jedinci. Jedním z nejpodstatnějších prvků reedukace je motivace žáka a jeho podpora. Jen díky ní může docházet ke zvyšování jeho sebevědomí a získá tak ke školní práci pozitivnější vztah.

Reedukace dyslexie

Vedle toho Zelinková tvrdí, že „*reedukace dyslexie začíná rozvíjením percepčně-motorických funkcí, řeči a dalších dovedností, které souvisejí se čtením. Vlastní práci v oblasti čtení provádíme ve dvou oblastech: technika čtení (dekódování) a porozumění. Obě oblasti spolu souvisejí a vzájemně se ovlivňují. Nezvládá-li dítě techniku čtení, tj. zaměřuje se na tvarové a prostorové charakteristiky písmen, rozpomíná se na jména písmen, klopotně provádí syntézu písmen ve slovo, pohlcují tyto aktivity v každém okamžiku značné množství pozornosti. Té potom zbývá méně na porozumění obsahu textu a další činnosti, které se čtením souvisejí (vybavování souvislostí, předcházejících poznatků, prožitek apod.)*.“ (Zelinková, 2003, s. 79)

Reedukace dysgrafie

Na co se zaměřuje péče o žáky s poruchou psaní upřesnila Bartoňová. „*Cílem nápravy, reedukace je přiměřeně rychlé, čitelné a pokud možno úhledné písmo. Reedukace je zaměřena na celou osobnost dítěte. V úvodu musí být dítě dostatečně motivováno pro práci, poté následují cvičení zaměřená na rozvíjení těch dovedností, které psaní podmiňují. Podkladem dysgrafie bývá nejčastěji porucha jemné a hrubé motoriky*.“ (Bartoňová, 2005, s. 70)

„*Základem reedukační péče není pouze zaměřit se na správný úchop a podmínky pro psaní. Důležitý je správný přístup učitele, znalost a volba vhodné metodiky psaní*“ doplňuje Bartoňová. (Bartoňová, 2005, s. 75)

Reedukace dysortografie

„*Reedukace dysortografie stejně jako dyslexie vychází ze závěrů diagnostického procesu. Vyplnou z nich hlavní příčiny obtíží, na které musí být reedukace zaměřena nejdříve. Při nácviku rozlišování kvantity samohlásek je nutné, aby si žáci vše, co píšou, diktovali zřetelně nahlas, nebo alespoň polohlasně a artikulačně zdůrazňovali délku samohlásek. Při psaní je lepší porušovat zásadu plynulého psaní slov a psát znaménka ihned. Dítě totiž není vždy schopno, ať už z důvodu spěchu nebo nesoustředění, vracet se po napsání slova k doplnění znamének*“ míní Zelinková. (Zelinková, 2003, s. 100)

Reedukace dyskalkulie

Zelinková nezapomněla ani na následnou péči o žáky, kteří mají potíže v matematice. „*Reedukace dyskalkulie se řídí obecnými principy reedukace. Důležité je respektování vývoje psychických funkcí a především (praxe ukazuje, že to tak není) respektování úrovně vývoje dítěte. Bez ohledu na věk i právě probírané učivo ve třídě začínáme rozvíjením výše uvedených psychických funkcí. Následují předčíselné představy, utváření a automatizování matematických pojmů. Teprve na tomto základě lze vysvětlovat matematické operace. Souběžně s numerickým počítáním se dítě učí pracovat s kalkulačkou. Matematika není pouze počítání. Pro život je třeba osvojit si řadu dalších dovedností, pro které bude dítě s dyskalkulií dobře motivováno, neboť jsou spojeny s běžným životem (odhady vzdáleností, řešení praktických úkolů spojených s měřením, vážením, určováním teploty atd.). Výsledky reedukace jsou negativně ovlivňovány dalšími obtížemi: poruchy soustředění, pomalé pracovní tempo, oslabení paměti, poruchy procesu automatizace apod.*“ (Zelinková, 2003, s. 112)

2.7 Dílčí závěr

Při výuce žáků se SPU je nutné vycházet ze zákonů a vyhlášek, které se týkají vzdělávání těchto dětí. V právních předpisech s touto tematikou jsou uvedeny zásady a cíle vzdělávání žáků, jímž byla diagnostikována specifická porucha učení. Každá škola přizpůsobuje žákům s dysfunkcemi i svůj způsob výuky. Některé děti jsou vzdělávány individuálně v samostatných hodinách jen za přítomnosti vyučujícího z dané školy, za některými žáky dochází speciální pedagog, tzv. cestující učitel, jiné děti jsou soustředěny ve speciálních třídách pro žáky se SPU a pedagog se jim věnuje individuálně. Vždy záleží na možnostech školy, ale také požadavcích rodičů, kterou formu pro své dítě zvolí.

Dítě, u kterého se objeví podezření na specifickou poruchu učení zpravidla navštěvuje poradenskou instituci – pedagogicko-psychologickou poradnu či speciálně-pedagogické centrum, které navrhuje rodičům a pedagogům žáka, jak dále postupovat při práci s ním, má však také možnost navrhnout úlevy v předmětech, které činí dítěti potíže a ty pak pedagog může zapracovat do individuálního vzdělávacího plánu, který dítěti tvoří.

Plán stanovuje mimo jiné zredukovanou učební osnovu, podle té pak s dítětem postupuje pedagog i rodiče při domácí přípravě.

Rodiče mohou zvolit pro své dítě i formu hodnocení a klasifikace. Přikloní se často ke slovnímu hodnocení, to umožňuje dítě zhodnotit komplexněji, vyzdvihnout jeho kladné stránky a úspěchy, ale také mírnější formou upozornit na to, co je potřeba ještě s dítětem opakovat a procvičovat. Další možností je klasifikovat dítě klasickou známkou. Vždy záleží na konkrétním případě a rozhodnutí rodičů.

Podstatnou úlohu ve vzdělávání dětí se SPU hraje i reedukace, tj. následný způsob vzdělávání poté, co je mu potvrzena konkrétní dysfunkce. Může se jednat o nejrůznější cvičení na podporu a posilování jeho dovedností v předmětu, který dítěti činí potíže. Postupy a způsoby reedukace se odvíjí od toho, jakou dysfunkci u dítěte psychologové zjistili.

3. Rodina

3.1 Osobnost dítěte se specifickými poruchami učení

Každý jsme jiný. A ani v problematice specifických poruch učení se nedá přistupovat ke všem dětem stejně. Každý se vyvíjí jinak, reaguje jinak a s problémy se dokáže vyrovnat po svém. Neexistuje šablona. Osobnost člověka je tvořena několika důležitými složkami. Vliv na její strukturu mají jak vrozené předpoklady, tak i okolí, které člověka formuje v závislosti na tom, v jakém prostředí člověk vyrůstá. Každého z nás formuje rodina, blízcí přátelé, společnost, ve které se pohybujeme.

Langer upozorňuje, že: *„vnější podmínky mají značný vliv na vývoj osobnosti, a proto se často zdůrazňovaly na úkor vrozených faktorů, a to hlavně faktorů hereditárních. Byl to tzv. pedagogický optimismus, podle něhož prostředí a hlavně výchova formují psychiku člověka, přičemž vrozené a zvláště dědičné faktory nemají prý podstatný význam. Vývoj osobnosti je podle těchto zastánců vázán na prostředí a výchovu. Opačem byl tzv. pedagogický pesimismus, který naopak tvrdil, že vývoj osobnosti je podmiňován jen vrozenými a zvláště dědičnými faktory. V současné době se uznávají vlivy obou faktorů, tj. jak faktorů vrozených a zvláště dědičných, tak i faktorů vnějších jako je rodinná a školská výchova, vlivy sociálních a zvláště kulturních faktorů, vlivy sociálních skupin, masmédií aj.“* (Langer, 2001, s. 112)

Bartoňová poukázala na potíže žáků se SPU z praktičtějšího hlediska. Problém může nastat zejména v zapojení žáka do společenského života. Děti s dyslexií či jinými formami poruch učení, se mohou nejistě pohybovat v sociálním světě. Potíže jim často činí komunikace a pohotové reagování na dotazy dospělých osob. Jsou nejisté. Nezřídka trpí záček frustrací nebo úzkostí, a to má poté za následek jeho zkreslené vnímání vlastní osoby a jejího výkonu. Žák může mít pocit, že je horší než jeho spolužáci, že nedokáže dosáhnout tak dobrých výsledků ve škole jako oni. Podceňuje se. Podobné pocity dítě špatně snáší a mnohdy neví, jak si s nimi poradit. V nejhorších případech se u dítěte mohou projevit příznaky deprese či agresivního chování, ať už vůči němu samému nebo vůči okolí, které žák považuje za úspěšnější než je on sám. Je nezbytné poradit se s odborníkem, jak v této situaci nadále postupovat.

To, jak dítě samo sebe vnímá je ovlivněno hodnocením jeho osoby a jeho výkonů ze strany dospělých, kteří jej obklopují – rodičů a pedagogů. Dítě, které je vystaveno neúspěchu tím velmi trpí. Nejen že může cítit smutek nad tím, že nedokázalo v úkolu obstát, ale také jej často tíží výčitky, že zklamalo své rodiče, že nedokázalo splnit jejich očekávání. Proto je velmi důležité dítě podpořit, pochválit za jakýkoli dílčí úspěch. Ukázat mu, že ve chvíli, kdy se mu něco nepovedlo, nezlobíme se na něj a věříme, že příště zvládne zadaný úkol vyřešit lépe. Podpora a pochopení zde mají nevyčíslitelnou váhu. (Bartoňová, 2005)

Vzpomínám si, jak jsem se cítila bezradná a méněcenná, když jsem z nějaké písemné práce v matematice dostala znovu pětku. Tak, jako již mnohokrát předtím. A přestože jsem v tomto předmětu téměř neznala jiné hodnocení než je čtyřka nebo pětka, stále jsem si vyčítala, že nejsem schopná dosáhnout lepšího výsledku. Ačkoli jsem už později věděla, že vina není tak úplně na mé straně. Ať chceme nebo ne, děti mají tendence porovnávat svůj výkon s výkony svých spolužáků. A nedalo se přehlédnout, že za ostatním v tomto předmětu dost zaostávám.

Rodiče se na mě za známky z matematiky nikdy nezlobili. Měla jsem štěstí, že si o poruchách učení zjistili nejdůležitější informace a byli chápaví a tolerantní k mým neúspěchům. Oceňovali moji snahu učit se a uspět. Přesto, že jsem věděla, že nad dyskalkulií vyhrát nemůžu, nechtěla jsem to vzdát a smířit se s tím, že špatné známky z matematiky budu dostávat asi po celou svou školní docházku. Já sama jsem si své neúspěchy vyčítala víc než kdokoli jiný v mém okolí. Mrzelo mě, že i když se tak snažím, výsledek je vždy stejný. A ne moc povzbudivý pro další práci. Až s odstupem času, na druhém stupni základní školy jsem si uvědomila, jak sama sebe ničím těmi výčitkami a pocity méněcennosti. A začala jsem svou pozornost směřovat k jiným školním předmětům než předtím. Ty mi totiž šly o poznání lépe než matematika. Počítání a geometrii jsem tedy začala brát jen jako nutné zlo. Samozřejmě, že člověk se lítosti nad tím, že se mu něco nedaří, ačkoli dělá maximum, nezabývá ze dne na den. Stále mi bylo líto, že nejsem tak úspěšná jako jiní, ale přijala jsem ten neúspěch jako fakt, který ke mně patří. Od té doby se mi daleko lépe tyhle těžkosti ve škole zvládaly. Trvalo mi sice několik let, než jsem byla schopná toto přijmout, ale je jasné, že malé dítě nedokáže pohlížet na problémy s nadhledem. Pro mě to byl snad značný posun a hlavně zklidnění po psychické stránce.

Některé děti vykazují znaky infantilního chování. Příčinou bývá jak nevyvážený vývoj jejich osobnosti, tak také neúspěch ve školním výkonu, který se u dětí se SPU projevuje opakovaně. Jejich výkony jsou často nevyrovnané, kolísavé. Žák se SPU snadněji podléhá rušivým vlivům z okolí, které mají neblahý vliv na jeho školní práci a soustředěnost na právě prováděné činnosti. Ovlivňují je výrazné zvuky, děti jsou poté napjaté a neklidné. Některé z nich do školy dokonce chodí s takovými obavami, že se jejich úzkost podepíše i na zdravotním stavu dítěte – často je nemocné, špatně spí, zvrací nebo pociťují silné bolesti břicha. Cítí se méněcenné a neúspěšné. (Bartoňová, 2005)

Někdy bývá velmi těžké udržet pozornost dítěte a jeho soustředěnost. V případě, že výkony žáka kolísají v závislosti na rušivých vlivech zvenčí, měl by se pedagog snažit tyto jevy eliminovat, případně dát dítěti pauzu a čas na odpočinek, jelikož dítě se SPU bývá dříve unavitelné a pozornost udrží kratší dobu než děti jiné.

Jestliže začne dítě trpět nevolnostmi v důsledku obav ze školního prostředí, vhodná je porada s pedagogem. Výsledkem by měla být domluva rodičů i pedagogů, jak dítěti strach ze školy zmírnit. Opět zde důležitou roli hraje motivace a podpora ze strany rodičů i pracovníků školy.

„Odborníci se shodují, že u dětí se specifickými poruchami učení se mohou projevovat sociální a emocionální problémy. Je pro ně typické, že nemají vhled do toho, jak jsou vnímány. Některé problémy mohou přetrvávat až do dospělosti. Tito jedinci mívají problémy v mezilidských vztazích, v některých případech je nutné přistoupit k terapeutické péči. Projevy poruchy mohou ovlivnit kvalitu života jedince, v popředí jejich zájmu je otázka volby povolání.“ (Bartoňová, 2005, s. 43)

Je přirozené, že dítě, které je v nějakém ohledu znevýhodněno, se pak cítí nejisté v jiných oblastech života, které s jejich znevýhodněním souvisí. Obavy ze sociálních kontaktů a vyrovnanost osobnosti se může postupem času formovat a mírnit, vše ale záleží také na okolí dítěte, nejenom na něm samotném. Jestliže pocítí podporu, jeho nejistota a strach se krok po krůčku může zmírnit, mnohdy ovšem opravdu nezmizí ani v dospělosti.

3.2 Důležitost rodiny

V každé odbornější publikaci z psychologie či pedagogiky a podobných oborů čteme, že rodina je základ všeho. Ač tato neustále omílaná věta vyznívá jako naučená fráze, domnívám se, že by postavení rodiny v životě člověka nemělo být znevažováno.

Rodina zajišťuje základní biologické, těsné, duševní i emocionální potřeby dítěte. Podílí se na jeho rozvoji a vnímání, přičemž rozvoj by měl být všestranný a rovnoměrný. Rodina, jež vychovává malé dítě, působí na jeho osobnost, postoje, budoucí názory i začleňování se do společenského života. Rodinné klima ovlivňuje i sebepojetí dítěte, a to, jak na sebe samo dítě nahlíží, zda má zdravou sebedůvěru nebo naopak tendenci se podceňovat. Všechny tyto faktory se u něj projevují pozvolna, s postupem času, kdy dítě roste a začíná si uvědomovat svoji jedinečnost a odlišnost ve vztahu k ostatním lidem. Rodiče se pro dítě stávají morálními vzory, dítě pot přebírá modely chování svých nejbližších pečujících osob, které si přináší do svého pozdějšího života a využívá je posléze jako rodič svých vlastních dětí. (Bartoňová, 2005)

„Rodinné prostředí nabízí dítěti mnoho podnětů, vznikají první vazby dítěte, dítě si osvojuje žádoucí způsoby chování. Rodina, ve které dítě žije se vyznačuje určitými rysy, ty naopak ovlivňují osobnost dítěte. Tak jako každá lidská bytost je různá ve svém jednání, konání, prožívání, tak i každá rodina je jedinečná a neopakovatelná. Postoje k dítěti jsou výsledkem celého předchozího života rodičů, odrážejí se v nich prožitky z jejich vlastního dětství ve vztahu k jejich rodičům, zkušenosti z pozdějšího života.“ (Bartoňová, 2005, s. 44)

Životní zkušenosti rodičů a také nastavení jejich osobnosti určuje, jaký postoj zaujmou ke svému dítěti, jestliže je mu diagnostikována některá ze specifických poruch učení. Dnes stále ještě mohou být mezi rodiči tací, kteří se s rozdílností svého dítěte nechtějí či nedokážou vyrovnat. Zejména u rodičů ambiciózních bývá uvědomění si toho, že je dítě jiné než si představovali velmi bolestné. Rodič pak může mít tendenci poruchu u dítěte ignorovat a nebrat ji v úvahu („Kdyby se dostatečně snažil, dosáhl by stejně dobrého výsledku jako jiní“) Avšak toto jednání může být pro dítě velice traumatizující. Prohlubuje v něm (mylný) pocit, že je neschopné a že své rodiče zklamalo. Takové dítě je neustále pod tlakem, což se dříve či později odrazí v jeho psychické pohodě a jen

proto, že rodiče neumějí situaci přijmout, budují v dítěti větší strach a odpor k vyučování, což se o to více může projevit na jeho školních výkonech.

Pozitivnější informací je, že takovéto jednání rodičů je dnes spíše výjimkou. Většina z nich o poruchách učení minimálně již něco slyšela a je informovaná. Rodiče tedy dítě z neprospěchu neobviňují a spíše se snaží jej pochopit a pomoci mu. K tomu je nezbytná spolupráce s pedagogy, jak uvedu v následující části textu.

Je samozřejmostí, že stejně jako kterékoli jiné znevýhodnění působí i speciální poruchu učení na členy rodiny a její fungování. V rodině s více dětmi může dojít k situaci, kdy dítě bez handicapu začne žárlit na svého sourozence, jež má potíže s učením. Důvod je zřejmý – žárlivost a sourozenecká rivalita. Dítě se může cítit odstrkované a žárlí na to, že je druhému věnována větší péče a pozornost. Upřednostňovanému jedinci paradoxně toto chování rodičů nemusí být příjemné. (Kucharská, 1997)

Také dítě s poruchou učení může vůči svému sourozenci zaujmout negativní a nepřátelský postoj. Dokáže samo sebe s druhým porovnávat a všimá si viditelných nerovností v tom, že ostatní děti nabývají vědomostí o poznání snáze než ono samo. Rozdíl je na první pohled patrný i na školních výsledcích a prospěchu. Žáka speciální poruchou učení většinou nezajímá, že on je znevýhodněn. Vidí zkrátka pouze to, že není ve školní práci tak úspěšný jako jeho sourozenec, který dysfunkcí netrpí. Často se v něm probudí lítost a závist, protože si uvědomuje, že pravděpodobně nikdy nedosáhne takových výsledků jako většina ostatních dětí a může jim např. dělat naschvály.

V tuto chvíli záleží pouze na rodičích, jak se s takovou situací v rodině vypořádají. Bezsporně není snadné vysvětlit dětem, že ačkoli jedno z nich mám problém při nabývání školních znalostí, není o nic horší než druhé. A toto je zapotřebí vysvětlit i zdravému sourozenci v rodině. Zaprvé proto, aby byl schopen pochopit situaci, aby dokázal přijmout, že druhé dítě není doma protěžované proto, že by jej rodiče měli radši, ale že potřebuje jejich pomoc při učení a psaní domácích úkolů. Zároveň je vhodné dítě bez poruchy učení ujistit, že na něj nikdo v rodině nezapomíná, všichni jej mají stále rádi a chtějí mu věnovat svůj čas stejně jako jeho sourozenci, který potřebuje s učební látkou pomoci.

Jestliže je sourozenec, jež žádnou poruchou učení netrpí schopen přijmout tuto informaci, je možné, že dříve či později se bude chtít na pomoci při výuce své sestry nebo bratra také podílet. Roli zde hraje věk, mentální vyspělost dětí, ale také schopnost (většinou staršího) sourozence druhému látku vysvětlit a procvičovat ji s ním tak, aby byla práce efektivní. Každý rodič musí sám zvážit, zda dětem poskytne tuto možnost. V žádném případě však není vhodné nutit děti do této spolupráce. Pokud totiž není pomoc sourozence dobrovolná, může mít na obě děti opačný vliv a prohloubit tak jejich vzájemnou nevraživost. Nikdo nemůže po pomáhajícím sourozenci chtít, aby převzalo odpovědnost rodiče za to, zda dítě s dys-poruchou látku pochopilo a osvojilo si ji správným způsobem. Rodič by měl být stále nablízku a na domácí přípravu dohlížet. Účast sourozence na pomoci dítěti by měla mít spíše nárazový charakter jako doplnění v situaci, kdy si rodič není s probíranou látkou zcela jist a může pomoci jiný člen rodiny.

Může nastat situace, kdy specifická porucha učení není v konkrétní rodině poprvé. Mohl jí trpět již otec či matka dítěte, a to zcela jistě ovlivňuje i postoj rodičům k danému znevýhodnění. Rodič buď v sobě popře, že i on měl v dětství a dospívání obdobné potíže s učením jako má nyní jeho dítě a přesvědčuje sám sebe, že kdyby opravdu chtělo a snažilo, dosáhne dobrých výsledků. Druhou reakcí rodičů na diagnostikovanou specifickou poruchu učení může být znejistění a prohloubení traumat z jeho vlastního dětství, kdy si rodič vzpomene, jak on sám kdysi se svým handicapem bojoval. Následkem tohoto vzpomínání může být napjatá atmosféra v rodině, protože ani pro rodiče není snadné na takové období vzpomínat. (Kucharská, 1997)

Domnívám se, že v tomto případě hraje klíčovou roli to, aby rodič sám sebe přijal a nezačal se obviňovat, že to kvůli němu teď i jeho vlastní dítě bojuje s poruchou učení. Ač je to zcela jistě těžké, je třeba dívat se na situaci s nadhledem a uvědomit si, že některé situace v životě se stávají, aniž bychom je mohli nějak ovlivnit. Přijetí sebe samého i dítěte takového, jaké je, to je, zdá se mi, počátek úspěšné práce ve škole, ale hlavně též přípravy doma, které se věnuje žák s pomocí rodičů.

Někdy, i když se dítě velmi snaží, nedaří se mu plnit úkoly a učit se tak, jak by odpovídalo jeho vynaloženému úsilí. Je proto důležité místo výčitek dítěti usnadnit jeho proces učení a ocenit jej za snahu, kterou vyvíjí.

Je nezbytné projevovat dětem stálou a soustavnou pomoc. Kucharská říká, že: „povzbuzení zahrnuje alespoň čtyři prvky:

- 1) *Naslouchat pocitům dítěte, úzkost, zlost a deprese jsou častými společníky dyslektiků. Nicméně jejich problémy s jazykem jim brání v tom, aby vyjadřovali své pocity. Proto jim dospělí musí pomoci, aby se naučili o svých pocitech mluvit.*
- 2) *Učitelé a rodiče musí odměňovat již snahu dítěte, nejen „výkon“. Pro dyslektiky by měly být známky méně důležité než to, že udělali nějaký pokrok.*
- 3) *Pokud dojde ke konfrontaci nesprávného chování dítěte, nesmí dospělý dítě zcela odradit. Slova jako líný nebo nenapravitelný mohou vážně narušit sebepojetí dítěte.*
- 4) *Je velmi důležité pomoci studentům, aby si volili realistické cíle. Většina dyslektiků si dává perfekcionistické a nedosažitelné cíle. Pomůže-li učitel dítěti vybrat si dosažitelný cíl, může se tím narušit bludný kruh selhávání.“*
(Kucharská, 1997, s. 37)

Je zřejmé, že uvedené body se netýkají pouze dyslektiků, ale lze je vztáhnout na všechny specifické poruchy učení a že podporovat dítě by měli rodiče i pedagogové soustavně.

„Rodiče dětí se specifickými poruchami učení potřebují vědět, jak ke svému dítěti přistupovat. Záleží tedy na stylu výchovy, který uplatňují. Ukazuje se, že příliš úzkostná péče a podpora ze všech stran těmto dětem neprospívá, nenaučí se tak překonávat překážky. Dítě, které je naopak odkázáno samo na sebe, má problémy spolupracovat s kolektivem. Školní výkony dítěte ovlivňuje emocionální klima rodiny, pomoc při překonávání obtíží, spoluprožívání úspěchů a neúspěchů.“ (Bartoňová, 2005, s. 54)

Z uvedeného textu jasně vyplývá, jak je důležité, aby rodiče našli v komunikaci s dítětem tzv. zlatý střed, tedy byli mu nápomocni, když si neví s úkolem rady, projevit mu podporu, ale nikoli všechny činnosti plnit za něj a odlehčit mu od všech jeho povinností. To by u dítěte vedlo k pohodlnosti a postupně by nabylo dojmu, že se nemusí snažit, protože rodiče mu vždy se vším pomohou, aniž by ono samo muselo vyvinout nějakou aktivitu.

Konflikty v rodině by rodiče neměli řešit za přítomnosti dítěte, vystavují ho tím nadměrnému stresu, který by se mohl projevit i při jeho snaze soustředit se na školní přípravu. V napjaté rodinné atmosféře se dítě necítí dobře a stres se podepisuje na jeho náladě, výkonu i chuti učit se.

„Situace v rodině je komplikována obavou rodičů o budoucnost dětí, co se týče vzdělání, uplatnění v životě. Mnoha času musí věnovat školní přípravě dětí. Často si myslí, že by jejich dítě mohlo pracovat více, mohla by podávat lepší výkony. Ale na druhé straně děti samy nemají čas na své zájmy, bývají častěji trestány a přiznávají, že doma rodičům odporují a nerespektují jejich požadavky. Rozvoj sebeúcty má důležitý význam pro budoucnost dítěte. Vybudovat ji mohou pomoci dítěti právě jeho rodiče. Znamená to:

- *přijmout přednosti dítěte,*
- *stanovovat dosažitelné cíle,*
- *pomoci mu hodnotit jeho výsledky realisticky,*
- *naučit dítě nebýt k sobě příliš kritické,*
- *naučit dítě chválit sebe samo,*
- *dítě musí cítit, že je milováno, cítit, že někam patří,*
- *dítě potřebuje zažívat pocit, že se může samo rozhodnout,*
- *v některých případech (poruchy pozornosti) zavést stálý denní režim s pevnými pravidly,*
- *mít rozdělené povinnosti v rodině, být jednotní v požadavcích na dítě.“ (Bartoňová, 2005, s. 55)*

Cílem rodičů, kteří pracují s dítětem je tedy naučit jej, aby samo sebe dokázalo přijmout, pozitivně ohodnotit, uvědomit si, co již zvládlo. Děti se specifickými poruchami učení totiž mnohdy vidí ve své přípravě na školní výuku (či přímo v ní) jen negativa a vyzdvihují to, co se jim příliš nepodařilo. Neúspěch prožívají velmi silně, přikládají mu velkou váhu a mnohdy proto opomíjejí úspěchy, kterých samy dosáhly. V tomto případě by to měl být rodič, kdo dítě pochválí, případně který ho odmění za správně splněný úkol. Odměnou může být cokoli, co má dítě rádo – výlet, drobný dárek

apod. Silně tak působí na motivaci pro další práci. Najednou dítě vidí, že dokázalo zdotat překážku, o které si ještě nedávno myslelo, že nikdy nezvládne.

Rodič, který se s dítětem soustavně připravuje na výuku si práci velmi usnadní, jestliže si sepíše, co je potřeba s dítětem do školy udělat, co zvládnout a procvičit. Seznam vnese do činností řád a rodič má přehled o tom, kolik práce na něj s dítětem doma čeká, má také přibližnou představu o tom, kolik času jim plnění úkolů zabere. Nutno samozřejmě počítat s tím, že ne vždy je dítě „ve své kůži“, může být unavené, rozmrzelé či naopak příliš hyperaktivní a pak lze těžko udržet jeho pozornost. Soupis aktivit by měl být spíše orientační, ne vždy se podaří dodržet jej do posledního bodu. I samotnému dítěti se bude doma lépe pracovat, když jej rodič průběžně seznamuje s úkoly, které je společně čekají a upozorní jej, když se domácí příprava chýlí ke konci. („Ještě napíšeme jedno cvičení a můžeš si jít hrát!“)

Myslím si, že i rodiči, který je velmi tolerantní a chápavý ke znevýhodnění svého dítěte se čas od času může stát, že tzv. ztratí nervy. Stačí k tomu problém v práci. Když je potom dítě neklidné, roztěkané a často chybuje i ve věcech, které včera dobře zvládalo, maminka či tatínek vylítne a na dítě se rozzlobí. I já si dodnes pamatuji, jak na mě moje máma křičela, když jsem nebyla schopná spočítat jednoduchý příklad ani po hodině, kdy mi vysvětlovala, jak se doberu správného výsledku. Bylo to náročné pro nás obě. Nikdy předtím takto nereagovala. Ale rodiče jsou také jenom lidé a mohou mít slabší chvílku. Někdy pravděpodobně nastane situace, kdy rodič nabyde dojmu, že veškerá jeho snaha o to, něco své dítě naučit se mine účinkem a že je to vlastně ztráta času. Není! V těchto situacích je nutné snažit se zachovat klid a vysvětlit dítěti správný postup znova, případně se k němu vrátit později. Nic se nesmí uspěchat. Ne každý den se podaří, ale důležité je nezapomínat ani na úspěchy, kterých dítě za pomoci svých rodičů dosáhlo. Ty totiž mohou být motivací nejen pro dítě, ale i pro samotné rodiče, když začnou někdy propadat beznaději.

3.3 Spolupráce rodiny a školy

Jak už jsem zmínila, nezbytnou úlohu při práci s dětmi se SPU hraje spolupráce mezi školou a rodinou žáka. Chtějí-li všichni zúčastnění co nejvíce malému žáčku jeho znevýhodnění ulehčit a připravit co možná nejlepší podmínky pro jeho vzdělávání také v předmětu, který mu činí potíže, je kooperace základem celé práce.

Na některých školách se osvědčilo obstarat dítěti deníček, do kterého mu pedagog zapisuje látku, kterou s dítětem ve škole probíral. Zaznamená zde i pokroky, které dítě učinilo či naopak, co je potřeba s žáčkem ještě doma procvičit. Každý den pak rodič tento deníček dítěti podepisuje, aby měl pedagog jistotu, že dítě na zadaný úkol nezapomnělo, ale hlavně, že s ním všechny zadané úkoly rodič doma vypracoval. Forma deníčku je dobrým pomocníkem při kontrole a zpětné vazbě na práci dítěte doma i ve školním prostředí.

„Cílená podpora a pomoc rodičů závisí na některých faktorech:

Akceptování problému – Rodiče se učí, co je dyslexie, učí se akceptovat, že jejich dítě je dyslektik, jsou vždy připraveni dítěti pomoci.

Vysvětlení dyslexie – Rodiče dítěti vysvětlí, co je dyslexie, že nemá nic společného s hloupostí, že s sebou přináší potíže ve čtení, psaní, které mu pomohou společně překonat.

Vytvoření atmosféry – Dítě nesmí být pod tlakem, nenutit ho k činnosti, dítě by se mělo naučit akceptovat pomoc rodičů či odborníků.

Zvyšovat motivaci – U dítěte musí převládat pocit úspěchu (uznat jeho píli, zvyšovat sebedůvěru, zvyšovat postupně náročnost úkolů, počítat s malými pokroky).

Dítě nepřetěžovat – Úkoly rozdělit po malých částech. Učební látku při vysvětlování přehledně znázornit.

Krátkodobé cíle - U dítěte stanovovat krátkodobé cíle. Dlouhodobé cíle a plány vzbuzují u dětí strach.

Multisenzoriální přístup – Zjistit, který smysl dítě při učení nejvíc preferuje, snažit se zapojit všechny smysly.

Kontakt se školou – Vést pravidelné rozhovory s učiteli (co dítě zvládá, v čem má problém, co je třeba procvičit).

PC programy – Jsou velmi motivujícím faktorem.“ (Bartoňová, 2005, s. 38)

Těchto několik bodů je možná vztáhnout na kteroukoli ze specifických poruch učení, nikoli jen na dyslexii. Domnívám se, že jsou v nich shrnuta základní pravidla, kterými rodiče sobě i dětem práci doma mohou usnadnit.

Prvním a velmi zásadním krokem je bezesporu přijetí toho, že dítě má v některém předmětu problém s učební látkou. Ani pro rodiče není často snadné přijmout, že syn či dcera už od prvních ročníků základní školy, přináší domů jiné známky než jen jedničky a dvojky. Zvláště u rodičů ambiciózních se může stát, že dysfunkci u svého dítěte považují za nepřijatelnou. Těžko se s takovou situací potom vyrovnávají. Naštěstí dnes jsou již informace o poruchách učení natolik rozšířené, že valná většina rodičů své dítě z jeho znevýhodnění neobviňuje. Po tom, co si rodič uvědomí, že dys-poruchu dítěte musí přijmout jako fakt, otevírají se před ním možnosti, jak účinně může svému dítěti pomoci.

Předtím ho však čeká nelehký úkol, a to vysvětlit dítěti, co jeho porucha učení v praxi znamená a hlavně, že nevypovídá nic o skutečné inteligenci malého žáka. Rodič by k dítěti v tuto chvíli měl přistupovat velmi citlivě a podat mu vysvětlení o situaci takovým způsobem, aby jej dítě dokázalo pochopit vzhledem k jeho věku a mentální vyspělosti. Nesmí mít pocit, že je hloupé nebo že jej rodiče z dysfunkce obviňují. Je třeba dítě ujistit, že společnými silami lze s poruchou učení úspěšně bojovat.

Dítě si postupně zvyká na režim práce doma i ve škole a také na to, že je mu rodič či pedagog nablízku a pomáhá mu s učením a běžnými úkoly. Nemělo by být vystavováno psychickému ani časovému nátlaku, vše je možné dítěti vysvětlit v klidu, rodič by neměl dítě nutit k činnosti, jestliže je dítě unavené či nesoustředěné. Jeho stav by výsledek práce zcela jistě ovlivnil.

Každý člověk chce zažít pocit úspěchu, rád slyší uznání a pochvalu za dobře odvedenou práci. Dítě se specifickou poruchou učení nemá tolik příležitostí tento pocit okusit, proto je důležité vyzdvihovat i jeho malé pokroky, chválit ho za vše, co si pochvalu zaslouží. Pro dítě je to mimo jiné i skvělá motivace pro další práci. Ve chvílích, kdy si

uvědomí, že se mu podařilo uspět, získá ke školní práci pozitivnější vztah a je pyšné samo na sebe.

V žádném případě by rodiče neměli dítě vystavovat tlaku a napětí ani se snažit „nacpat“ do něj kvanta informací najednou, dítě je poté unavené, neklidné a nesoustředěné. Mnohem efektivnější je pomalá a systematická práce s dítětem, kterou střídáme s krátkými přestávkami.

Odborníkům se jeví jako nevhodné plánovat dítěti dlouhodobé cíle, jichž by mělo dosáhnout. Vhodné je naopak stanovovat kratší časové úseky, během nichž má dojít k naplnění stanoveného plánu, tento způsob práce je pohodlnější a přehlednější jak pro samotné dítě, tak i pro jeho učitele a pedagogy.

Při výuce doma (stejně jako ve škole) by si rodiče měli všimnout, který smysl používá nejvíce a dbát na to, aby byla pozornost rozdělena i mezi zbývající smysly.

Nezbytný je pravidelný kontakt se školou žáka, rodiče by měli vědět, co dítě za dané období zvládlo, kde jsou jeho mezery a co je třeba ještě zlepšit, příp. jakým způsobem. Pedagogičtí pracovníci mohou být rodičům v tomto ohledu velmi nápomocni.

Počítačové programy jsou u mnoha žáků oblíbené a umožňují poznat i jiný způsob výuky než ten, na který jsou zvyklí.

Je v zájmu každého dítěte, aby byli jeho rodiče v neustálém kontaktu s pedagogy. Je to jediný způsob, jak může být jeho pomoc a podpora efektivní. Péče o žáka je tak totiž mnohem komplexnější. Dítě se projevuje jinak doma a jinak ve škole, kde není pod dozorem rodičů. Prostředí a vnější podmínky jej ovlivňují, a tak je možné, že za jistých okolností se dopouští větších chyb doma, zatímco ve škole by podobný úkon zvládlo bez větších obtíží. To samozřejmě platí i naopak. Proto je žádoucí, aby měly obě strany přehled o tom, co se osvědčilo doma a co ve škole či naopak, kterým technikám práce s dítětem je lepší se vyvarovat. Každému žákovi vyhovuje jiný způsob práce – někdo dosahuje dobrých nebo obstojných výsledků při činnosti ve skupině, jiný raději pracuje samostatně, dalšímu nejvíce pomůže pomoc rodičů v domácím prostředí. Na tyto okolnosti je vhodné brát zřetel, jedině tak potom může dojít k takovému stylu učení, které povede u žáka k úspěšnému zvládnutí učební látky. Jestliže nefunguje propojení mezi školou a rodinou, pravděpodobně se to odrazí i na výkonu a prospěchu žáka.

Zkušení pedagogové, kteří se během své praxe setkali s dětmi, jež mají některou z poruch učení pravděpodobně budou připraveni poskytnout rodičům nejen podporu a informace, ale i materiály a cvičení, které mohou doma s dítětem procvičovat. Může jít o nejrůznější hry, doplňovací cvičení či počítačový program, který je možné si ve škole zapůjčit. Jestliže není tato možnost ve škole k dispozici, může pomoci např. speciální pedagog v pedagogicko-psychologické poradně či ve speciálně pedagogickém centru. Taktéž může doporučit rodičům celou řadu činností a knih, ty jsou zpravidla již více směřovány na konkrétní poruchu učení. (Martin, Waltmanová-Greenwoodová, 1997)

„Učitelé informují rodiče o stavu vědomostí, chování o jejich vlastnostech a zájmech. Radí, vysvětlují, jaké výchovné metody a prostředky použít. Učitelé, kteří mají se svými žáky dobré vztahy, snaží se dětem poskytovat demokratickou výchovu, pomáhají dětem, aby měly školu rády. Opak vede k tomu, že se děti do školy netěší. Z toho plyne, že právě vztah učitel – žák je velice důležitý. Učitel se setkává s dětmi, které jsou v rodině vystavovány různým zátěžovým situacím, a ty naopak mohou způsobit deprese u dětí a vyčerpání. Takové děti nejsou schopny účastnit se vyučování. Tu je důležité, aby se učitel ztotožnil s problémy dítěte, porozuměl mu, a tak byl schopen mu podat pomocnou ruku.“ (Bartoňová, 2005, s. 58)

Zde jasně vidíme, jak nepostradatelnou úlohu v životě dítěte hraje pedagog. O to důležitější bývá v situacích, kdy rodina dítěti neposkytuje zázemí a vhodné podmínky pro jeho rozvoj a vzdělávání. Zvláště při poruchách učení je nezbytné, aby mělo dítě dostatek podnětů a podpory ze strany rodičů. Jestliže se mu této podpory nedostává, bývá frustrováno a zažívá pocit méněcennosti. Zkušený pedagog je natolik vnímavý, aby při jakémkoli náznaku nefungující rodiny, dokázal dítěti pomoci a dodat mu jistotu, že všechny nesnáze ve svém vzdělávacím procesu dokáže s jeho pomocí zvládnout.

„Pro dítě je velice důležité, když vidí zájem rodičů o jeho vzdělání a vzdělávání. Dávají tím najevo, jaký význam přisuzují jeho dobrému školnímu prospěchu a tím zároveň i jeho osobě. Důsledné sledování školní docházky je pro rodiče důležité, protože tak mají možnost odhalit případné selhání dítěte, mají ho možnost správně motivovat. Může ovšem nastat situace, kdy se postoje a normy rodičů neztotožňují s postoji a normami školy. Tato situace se může rozvinout až v konflikt mezi rodinou a školou. U dítěte to může vyvolat názorový i citový konflikt.“ (Bartoňová, 2005, s. 59)

V případě, že dojde k výrazným rozdílům mezi představami rodičů a školy, dítě se dostává do stresové situace, která ovlivní jeho psychiku a dost možná i výkon ve školních předmětech. Obě strany by se tedy hlavně v zájmu dítěte měly snažit dospět alespoň ke kompromisu a k takové formě vzdělávání, která dítěti co nejvíce usnadní život v problematických oblastech jeho edukačního procesu. Důležitá je komunikace a snaha se dohodnout. Jestliže rodiče projevují dostatečný zájem o dítě a jeho školní výsledky, spolupráce se školou má velmi často kladný dopad jak na vnímání jedince, tak i jeho prospěch. Rodiče si dnes velmi často nechávají poradit od pedagogů, kteří již mají s poruchami učení zkušenost a vědí, které metody práce s dětmi se jim osvědčily. Všichni zúčastnění tedy mají stejný cíl, a to, najít pro dítě takový způsob vzdělání, který pro něj bude nejvhodnější, pomůže mu a dokáže mobilizovat jeho schopnosti, aby dokázalo poruchu učení zvládnout a neztratilo chuť do školy chodit.

Ve školách také existuje možnost doučování. Nabízí ho většinou pedagog předmětu, v němž má dítě potíže. Podstatou doučování je individuální přístup k žákovi a procvičování takových úkonů, které dítě těžko zvládá. Přitom se pedagog snaží o to, aby dítě zvládlo problém za pomoci dovedností, které dobře zvládá. Při doučování dítě nevyrušují okolní podněty ani ostatní spolužáci jako při vyučování v klasické výuce, proto se daleko lépe může soustředit. Doučování nejčastěji probíhá v ranních hodinách ještě před začátkem výuky nebo přímo ve vyučovací hodině, kdy žák několikrát během hodiny opustí kmenovou třídu a nacvičuje problémové dovednosti jen za přítomnosti pedagoga, který doučování poskytuje. Jestliže škola nenabízí doučování, na řadu mohou přijít soukromé doučovací lekce. (Serfontein, 1999)

Dítěti také problémový předmět pomůže pochopit, jestliže pedagog pokyny opakuje, případně je pro něj napíše na tabuli. Snaží se udržet pozornost žáka, používá názorné pomůcky, jako jsou obrázky apod. Žádoucí je i průběžné ujišťování se, zda dítě výklad chápe. (Bartoňová, 2005)

Znovu zde připomenou, že spolupráce mezi školou a rodinnou spočívá také v přípravě individuálního plánu žáka. Ten by měl zohledňovat jeho silné a slabé stránky a rovněž potřeby, které dítě má. Zahrnuje také krátkodobé a dlouhodobé cíle ve vzdělávání žáka, na jejichž plnění se spolu s pedagogy podílejí i rodiče, např. domácí přípravou, které se

věnují s dítětem doma. Rodiče jsou rovnocennými partnery školy ve snaze o zlepšení kvality vzdělání dítěte se SPU. (Kerrová, 1997)

3.4 Dílčí závěr

Na každého člověka kromě vrozených vlastností jeho osobnosti působí i sociální prostředí, v němž se pohybuje – v první řadě jeho rodina, přátelé, spolužáci. Ke každému je nutno přistupovat individuálně právě s ohledem na tuto skutečnost. Rodina předává dítěti od útlého dětství vzorce chování, které si jedinec zvnitřňuje a přenáší do svého dalšího života. U dětí se SPU hraje rodina o to důležitější roli, že právě na rodinném prostředí z velké části závisí i to, jak se dítě vyrovná se svým znevýhodněním a jak s ním bude nadále pracováno. Jestliže dítě vyrůstá v harmonickém prostředí, kde se mu rodiče věnují, pomáhají mu se školní přípravou a dohlížejí na jeho povinnosti a prospěch, je v mnohém snazší i samotná práce s dítětem, vyskytuje-li se u něj porucha učení. Spolupráce mezi rodiči a školským zařízením je základ pro vhodnou péči o dítě, správné postupy při jeho reedukaci a všichni zúčastnění tak snáze dosahují společného cíle, tj. pomoci dítěti, aby i přes svůj handicap dokázalo ve škole uspět a výuka ho bavila.

4. Praktická část

4.1 Metody, cíle výzkumu a stanovení hypotéz

V praktické části jsem provedla výzkum pomocí dotazníku. Obsahuje 29 otázek a jako cíl jsem si stanovila zjistit, *jakým způsobem pracují učitelé se žáky se SPU na konkrétní základní škole*. Hledala jsem odpovědi na otázky, jak diagnóza specifických poruch učení ovlivní práci pedagogů; dotazník poukazuje na konkrétní způsoby vzdělávání těchto dětí a zaměřuje se též na kooperaci rodičů, dětí a školy. Výzkum se uskutečnil na 3. základní škole ve Žďáře nad Sázavou.

Hypotéza 1: Rodiče dětí se SPU volí pro své děti častěji slovní hodnocení než hodnocení číselné.

Hypotéza 2: Pedagogičtí pracovníci a rodiče při vzdělávání žáků se SPU preferují specializované třídy více než integraci žáků do běžných tříd.

Hypotéza 3: Žáci rádi při výuce využívají kompenzačních a učebních pomůcek.

4.2 Výběr respondentů

Při výzkumu jsem oslovila rodiče, pedagogy a asistenty pedagoga. Použila jsem metodu náhodného výběru. Můj výzkumný vzorek čítal 50 respondentů. Zajímaly mě názory rodičů, pedagogů a asistentů pedagoga na základní škole a základní škole speciální, které spadají do areálu 3. ZŠ ve Žďáře nad Sázavou. Tato škola zřizuje běžné třídy a třídy pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.3 Analýza výsledků a prezentace

Tabulka č. 1 – otázka č.1 - Pohlaví

Pohlaví	Počet respondentů	Vyjádřeno v %
muž	7	14
žena	43	86

Tabulka č. 1 uvádí mezi respondenty značnou převahu žen nad muži. Zdá se, že SPU a problematiku školních potíží těchto žáků řeší s dětmi více maminky, příp. pedagožky.

Tabulka č. 2 – otázka č. 2 - Věk

Věk	Počet respondentů	Vyjádřeno v %
25-35	13	26
36-45	24	48
46-55	10	20
56 a více	3	6

Tabulka č. 2 značí, že nejvíce dotázaných respondentů se pohybuje ve věkové hranici 36-45 let (48 %). Nejmenší zastoupení zde má věková kategorie 56 a více let (6 % dotázaných).

Tabulka č. 3 – otázka č. 3 -Vztah k dítěti

Vztah k dítěti	Počet respondentů	Vyjádřeno v %
pedagog	15	30
asistent pedagoga	7	14
rodič	28	56

Podle tabulky č. 3 bylo mezi respondenty nejvíce rodičů (56 %), dále pedagogů se zastoupením 30 % a nejmenší skupinou byli asistenti pedagoga (14 %).

Tabulka č. 4 - otázka č. 4 - Mají rodiče na vaší škole možnost vybrat si způsob hodnocení svého dítěte?

Možnost volby	Počet respondentů	Vyjádřeno v %
ano	43	86
ne	6	12
neví	1	2

Tabulka č. 4 ukazuje, škola poskytuje rodičům možnost volby při rozhodování, jakou formou budou jejich děti hodnoceny. 86 % respondentů je o této možnosti informováno, 12 % se domnívá, že hodnocení u žáků se SPU zde není volitelné a 2 % respondentů nemají v této otázce jasno.

Otázku č. 5 – „Jaké výhody a nevýhody spatřujete ve slovním a číselném hodnocení dětí?“ neuvádím graficky v tabulce, důvodem je široké spektrum odpovědí, které by se touto formou do tabulky špatně zaznamenávalo. Respondenti shodně tvrdí, že slovní hodnocení komplexněji hodnotí celou osobnost dítěte, zaměřuje se na jeho silné stránky, na to, co dítě již zvládlo a jaké dělá v učení pokroky. Taktéž mírnější formou upozorňuje na oblasti, které je třeba ve výuce ještě zlepšit a procvičit. Je pro děti motivující. Naproti tomu číselné hodnocení se rodičům jeví jako jasnější, stručnější, jsou na něj víc zvyklí. Pro děti je číselné hodnocení srozumitelnější a lépe se v něm

orientují a mohou se porovnávat se spolužáky. Mezi odpověďmi bylo často uváděno, že tato forma klasifikace je pohodlnější pro pedagogy, není tolik náročná na čas.

Tabulka č. 5 – otázka č. 6 (pro pedagogické pracovníky) - Jakou formu klasifikace volí častěji rodiče vašich žáků?

Častější klasifikace	Počet respondentů	Vyjádřeno v %
slovní hodnocení	6	27,28
číselné hodnocení	16	72,72

Tabulka č. 5 ukazuje, že pedagogičtí pracovníci se častěji u rodičů svých žáků setkávají s rozhodnutím klasifikovat děti číselně, tj. klasickou známkou.

Tabulka č. 6 – otázka č. 6 (pro rodiče) - Jakou formu hodnocení jste pro své dítě zvolili?

Častější klasifikace	Počet respondentů	Vyjádřeno v %
slovní hodnocení	7	25
číselné hodnocení	21	75

Tabulka č. 6 znázorňuje, že 75 % rodičů zvolilo pro své dítě formu číselného hodnocení, pouze 25 % rodičů se přiklonilo k hodnocení slovnímu. **Hypotéza 1 se nepotvrdila.**

Otázka č. 7- Z jakého důvodu jste se přiklonili právě k tomuto hodnocení?

Rodiče, kteří pro své dítě zvolili slovní hodnocení shodně uvedli, že toto hodnocení děti více motivuje (nejsou demotivovány špatnými známkami), lépe vyjadřuje, co už dítě ve výuce zvládlo, v čem udělalo pokroky. Slovní hodnocení vyzdvihuje klady dítěte.

Naopak rodiče, kteří se přiklonili k číselnému hodnocení tvrdí, že je přehledné a srozumitelné jak pro děti, tak např. pro starší generaci, stručnější, obvyklejší a pro rodiče přijatelnější.

Tabulka č. 7 - otázka č. 8 - Domníváte se, že způsob hodnocení žáků ovlivňuje jejich motivaci k práci?

Hodnocení ovlivňuje motivaci žáka	Počet respondentů	Vyjádřeno v %
ano	22	44
ne	27	54
neví	1	2

Otázku č. 9. opět vyhodnotím pouze slovně. Někteří respondenti u této otázky zakroužkovali více odpovědí, vyjádření v tabulce se mi tudíž jeví jako numericky nepřesné. Domnívám se, že slovní vyjádření je v tomto případě vhodnější.

Na dané škole jsou k dispozici (a rodiči využívány) tři formy vzdělávání žáků. Jde o individuální péči prováděnou učitelem kmenové třídy v rámci vyučování, druhá je individuální péče prováděná učitelem – absolventem speciálního kurzu a dále jsou pro děti zřizovány specializované třídy pro děti s poruchami učení a chování. V takových třídách je snížen počet žáků, výuka probíhá individuálně a je vedena speciálním pedagogem.

Tabulka č. 8 – otázka č. 10 - Zajišťuje vaše škola dyslektické kroužky pod vedením speciálního pedagoga?

Možnost dyslektických kroužků	Počet respondentů	Vyjádřeno v %
ano	40	80
ne	6	12
neví	4	8

Tabulka č. 8 vyjadřuje, že 80 % respondentů má přehled o tom, že škola zajišťuje dětem dyslektické kroužky, 12 % respondentů si myslí, že na škole dyslektické kroužky nejsou dětem k dispozici a 8 % respondentů o této možnosti neví.

Tabulka č. 9 – otázka č. 11 - Děti se SPU jsou:

	Počet respondentů	Vyjádřeno v %
integrovány	40	80
jsou jim vytvořeny specializované třídy	22	44
jiný způsob výuky	1	2

U této otázky respondenti označili mnohdy i více než jednu variantu odpovědí, proto konečný součet nedává dohromady 100 %. Variantu „jiný“ zvolil jeden respondent s odkazem na to, že dětem se SPU je poskytnuto individuální doučování.

Tabulka č. 10 – otázka č.12 (pro rodiče) - Přikláníte se k integraci do běžných tříd, nebo ke zřízení speciálních tříd pro děti se SPU?

Přikláním se k	Počet respondentů	Vyjádřeno v %
integraci	3	10,714
spec. třídám	24	85,714
nevím	1	3,571

Z tabulky č. 10 vyplývá, že přes 85 % rodičů se přiklání k vytváření speciálních tříd pro děti se SPU.

Tabulka č. 11 – otázka č. 12 (pro pedagogické pracovníky) - Přikláníte se k integraci, nebo ke zřízení speciálních tříd pro děti se SPU?

Přikláním se k	Počet respondentů	Vyjádřeno v %
integraci	5	23,8
spec. třídám	11	52,388
jiné	5	23,8

Tabulka č. 11 ukazuje, že přes 52 % pedagogů se přiklání k vytváření speciálních tříd pro děti se SPU. Respondenti volili i možnost „jiné“, a to případně, kdy se domnívali, že zařazení dítěte do speciální či do běžné třídy by se mělo posuzovat individuálně, podle závažnosti znevýhodnění. Pedagogičtí pracovníci a rodiče při vzdělávání žáků se SPU preferují specializované třídy více než integraci žáků do běžných tříd, **hypotéza 2 se potvrdila.**

Otázka č. 13 - Z jakého důvodu?

Respondenti, kteří se přikláněli spíše k integraci, uváděli jako důvod především to, že dítě zapadne do kolektivu, není vyčleňováno, diskriminováno. Naproti tomu zastánci speciálních tříd tvrdili, že speciální třída je pro dítě výhodnější, je „mezi svými“, mezi menším počtem dětí, což pedagogovi umožňuje individuální přístup a děti ve speciální třídě nejsou centrem posměchu, nepodléhá zde takovému stresu jako v běžné třídě, kde jsou na něj kladeny vyšší nároky a kde se porovnává s „lepšími“ spolužáky.

Tabulka č. 12 – otázka č. 14 - Konzultujete své postupy při práci s dětmi se SPU s PPP nebo SPC?

Konzultace s odbornou institucí	Počet respondentů	Vyjádřeno v %
ano	42	84
ne	8	16

Tabulka č. 12 ukazuje, že 84 % respondentů využívá možnosti konzultace s poradenskou institucí, 16 % dotázaných nikoli.

Otázka č. 15 - Do jaké míry škola a rodiče dětí spolupracují s poradenskou institucí?

Respondenti se shodují, že spolupráce školy a rodiny s poradenskou institucí probíhá podle potřeby každého dítěte, někteří spolupracují s institucí pravidelně, intenzivně formou pohovorů a konzultací, jiní jen, když se u dítěte aktuálně vyskytne nějaký problém. Spolupráce se odehrává také v rovině přípravy sportovních aktivit.

Otázka č. 16 - Jak velkou roli hraje doporučení PPP o zařazení dítěte do speciální třídy či doporučení k integraci na konečné rozhodnutí rodičů a pedagogů?

Téměř všichni respondenti poukazují na zásadní souvislost mezi doporučení poradenské instituce a konečným rozhodnutím školy a rodičů. Jen v osmi případech respondenti

uváděli, že vyslechnou doporučení odborníků a dále se o zařazení dítěte do kolektivu rozhodují individuálně.

Otázka č. 17 - Jaké kompenzační a výukové pomůcky používáte?

Pedagogové a rodiče dětí na této konkrétní základní škole používají pomůcky podle konkrétní diagnózy dítěte. Jmenovali shodně ve velké míře PC programy, kalkulačky, počítač, pracovní listy, pexesa, dyslektická okénka, tabulky, kostky, karty s písmeny, modelínu, stavebnice, video či audio, bzučák, skládačky, algoritmy postupů, názorné pomůcky, pomůcky ke zlepšení motoriky a režim dne pomocí piktogramů, program VOKS a pomůcky vlastní výroby.

Otázka č. 18 - Jakým způsobem usnadňují tyto pomůcky dětem práci?

Vždy záleží na konkrétní dysfunkci daného žáka. Většinou tyto kompenzační pomůcky šetří čas, je díky nim možná rychlá kontrola provedené činnosti (např. při výpočtech). Výukové a kompenzační pomůcky stimulují děti po psychické stránce, ale také v oblasti motoriky (hry, stavebnice, modelína...)

Tabulka č. 13 – otázka č. 19 - S jakou odezvou se setkáváte u dětí, které kompenzační a učební pomůcky používají?

Odezva dětí na komp. pomůcky	Počet respondentů	Vyjádřeno v %
práce s nimi děti baví	46	92
s pomůckami nepracuje	1	2
neví	3	6

Tabulka č. 13 ukazuje, že podle 92 % respondentů práce s kompenzačními pomůckami baví, pracují s nimi rády. **Hypotéza č. 3 byla potvrzena.**

Tabulka č. 14 - otázka č. 20 - Mají děti možnost půjčit si pomůcky domů?

Možnost půjčení komp. pomůcek domů	Počet respondentů	Vyjádřeno v %
ano	22	44
ne	28	56

Z tabulky č. 14 vyplývá, že ve většině případů nejsou pomůcky domů dětem půjčovány.

Tabulka č. 15 - otázka č. 21 - Myslíte si, že bez kompenzačních pomůcek by bylo možné děti se SPU vzdělávat s obdobnými výsledky jako s nimi?

Obdobné výsledky bez komp. pomůcek	Počet respondentů	Vyjádřeno v %
ano	3	6
ne	47	94

Podle tabulky č. 15 si 94 % dotázaných myslí, že bez kompenzačních pomůcek by děti nemohly být vzdělávány s obdobnými výsledky, 6 % se domnívá, že ano, ale bylo by to náročnější.

Tabulka č. 16 – otázka č. 22 - Hrajete s dětmi při vyučování nějaké stimulační hry, které mohou mít podobný efekt jako práce s kompenzačními pomůckami?

Stimulační hry	Počet respondentů	Vyjádřeno v %
ano	22	44
ne	28	56

Tabulka č. 16 ukazuje, že 56 % dotázaných s dětmi stimulační hry nehraje, nejčastějším důvodem je nedostatek času. 44 % respondentů, kteří s dětmi hry hrají, uvádělo např. slovní kopanou, tichou poštu, hry na orientaci v čase a prostoru, pexeso, domino, slabikové hry, karty, cvičení na pozornost a soustředění, cvičení paměti a rychlosti, psaní písmen na záda, kostky.

Otázka č. 23 - Jak na ně děti reagují?

Všichni respondenti, kteří hrají s dětmi stimulační hry (44 %) se shodují, že tato činnost děti baví, je pro ně zábavná a mohou při ní relaxovat.

Tabulka č. 17 - otázka č. 24 - Pro pedagogické pracovníky: Spolupracují rodiče se školou na vzdělávání svých dětí?

Spolupráce rodičů se školou	Počet respondentů	Vyjádřeno v %
ano	14	63,63
ne	1	4,54
jiné	7	31,81

V tabulce č. 17 je uvedeno, že 63,63 % rodičů dle mínění se školou spolupracuje, 4,54 % nespolečně. K možnosti „jiné“ se přiklonili pedagogičtí pracovníci, jež odpověď doplnili tím, že „spolupracují pouze někteří rodiče.“

Otázka č. 24 (pro rodiče) - Spolupracujete se školou na vzdělávání Vašeho dítěte?

28 rodičů (100 %) odpovědělo, že se školou spolupracují.

Tabulka č. 18 – otázka č. 25 (pro rodiče) - Jak hodnotíte úroveň (kvalitu) spolupráce se školou/rodiči?

Rodiče

Úroveň spolupráce	Počet respondentů	Vyjádřeno v %
velmi dobrá	21	75
dobrá	7	25
špatná	0	0

Tabulka č. 18 znázorňuje, že 75 % rodičů považuje spolupráci se školou za velmi dobrou, 25 % za dobrou.

Tabulka č. 19 – otázka č. 25 (pro pedagogické pracovníky) - Jak hodnotíte úroveň (kvalitu) spolupráce se školou/rodiči?

Pedagogičtí pracovníci

Úroveň spolupráce	Počet respondentů	Vyjádřeno v %
velmi dobrá	3	13,63
dobrá	18	81,818
špatná	1	4,54

Tabulka č. 19 ukazuje, že přes 81 % pedagogických pracovníků vnímá spolupráci s rodiči jako dobrou, 13, 63 % jako velmi dobrou a 4,54 % respondentů má se spolupráci s rodiči špatnou zkušenost.

Otázka č. 26 - V jakých oblastech spolupráce probíhá?

Odpovědi na tuto otázku byly u všech respondentů podobné. Jedná se o konzultace o prospěchu žáků a jejich motivaci k učení, přípravu na výuku, kompenzační pomůcky, přípravu mimoškolních akcí (divadla, výlety, soutěže, účast na přednáškách o SPU, sportovní aktivity apod.) Škola spolu s rodiči dětí často řeší problémové situace v prospěchu či chování dítěte, konzultována bývá také možnost účasti rodičů na výuce.

Otázka č. 27 - Motivujete dítě k lepším výsledkům?

Všichni rodiče i pedagogové dítě k lepším výsledkům motivují (28 rodičů a 22 pedagogických pracovníků, tj. 100 %).

Motivace převážně formou pochvaly (před třídou i do deníčku), odměnou (sladkosti, výlety, drobné dárky, samolepky) návštěvou babičky, dobrou známkou či obrázkem.

Otázka č. 28 - Myslíte si, že spolupráce rodiny a školy hraje roli ve školním prospěchu žáka?

Všichni respondenti (100 %) odpověděli, že spolupráce mezi školou a rodinou vliv na prospěch žáka má.

Všichni mají stejný cíl (pomoci dítěti), dítě pracuje podle stejných pokynů doma i ve škole, to je pro něj přehlednější a jasnější. Rodina i škola si vzájemně pomáhají při řešení problémů, vychází si vstříc, když je to potřeba. Při spolupráci dítě dosahuje mnohdy daleko lepších výsledků. Rodiče se včas dozví, když je někde problém.

Otázka č. 29 - Bere učitel ohledy na možnosti žáka?

Opět všech 50 respondentů (100 %) odpovědělo, že ano. Z odpovědí vyplynulo, že dítě má na vypracování úkolů, diktátu či samostatné práce více času. Není zkoušeno u tabule, ale v lavici, diktáty dostává formou doplňování. Pedagog k dítěti přistupuje individuálně, věnuje mu více času, přizpůsobuje tempo výkladu možnostem žáka, poskytuje individuální doučování, nepřetěžuje žáka, když mu daná činnost nejde. Děti se SPU dostávají zredukované zadání úkolů apod.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala tématu Práce s dětmi se specifickými poruchami učení na základní škole.

Cílem práce bylo přiblížit čtenářům problematiku specifických poruch učení u žáků základních škol a zejména jednotlivé způsoby a formy práce pedagogických pracovníků s těmito dětmi. Dále jsem také chtěla upozornit na důležitost komunikace mezi rodiči a pedagogy v otázkách vzdělávání žáků v předmětech, které jsou pro ně z důvodu dysfunkce náročné.

Charakterizovala jsem jednotlivé specifické poruchy učení, uvedla příčiny jejich vzniku i to, jak se konkrétní dysfunkce projevují a odrážejí na školní úspěšnosti žáků.

Uvedla jsem zde zákony a vyhlášky, které upravují školní vzdělávání žákům se specifickými poruchami učení a z nichž vycházejí jak rodiče, tak pedagogičtí pracovníci.

Na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu spolupracují pedagogičtí pracovníci s rodiči dítěte na doporučení psychologa z pedagogicko-psychologické poradny. Na tomto odborném pracovišti dochází nejprve k rozhovorům s rodiči i dítětem a poté podstoupí dítě psychologické vyšetření. Na jeho základě může pracovník pedagogicko-psychologické poradny stanovit přesnou diagnózu dítěte. Od ní se potom odvíjí způsob další práce se žákem, ale také s jeho rodinou. Nezbytná je proto komunikace všech zúčastněných. Snahou pedagogů i rodičů bývá zejména ulehčit dítěti jeho školní docházku v těch předmětech, ve kterých je z důvodu poruchy učení znevýhodněno a stanovit mu takové podmínky edukace, při nichž je schopno ve školním prostředí podat výkon, který odpovídá jeho individuálním schopnostem.

Jak jsem již několikrát v práci poznamenala, klíčovou roli ve vzdělávání žáků hraje spolupráce mezi školou a rodiči dítěte. Jestliže nedochází oboustranně ke zpětné vazbě mezi zmíněnými, může se špatná nebo žádná komunikace negativně odrazit na školních výsledcích žáka. Pomoci by se mu měli snažit všichni, kteří se podílejí na jeho edukačním procesu.

Jako cíl praktické části jsem si stanovila zjistit, *jakým způsobem pracují učitelé se žáky se SPU na konkrétní základní škole*. Hledala jsem odpovědi na otázky, jak probíhá příprava na výuku a samotná výuka ve třídách, kde se nachází více dětí s konkrétní specifickou poruchou učení a jakým způsobem se učitelům daří či nedaří provádět u žáků reedukaci. Průzkum proběhl na základní škole ve Žďáře nad Sázavou a jeho výsledky jsou také součástí mé bakalářské práce.

Ukazuje se, že k tomu, aby dítě ve školním prostředí obstálo i se specifickou poruchou učení, je třeba přistupovat k němu jako k individuální osobnosti a snažit se vyzdvihnout momenty, kdy dítě úspěšně splnilo zadaný úkol. Motivace k práci a pochvala s osobností žáčka udělají své.

Spolupráce rodičů a školy, případně pedagogicko-psychologické poradny by neměla být v žádném případě podceňována. Čím lépe funguje komunikace mezi všemi těmito subjekty, tím snadnější pro dítě je dosáhnout ve výuce úspěchu, jelikož všichni mají stejný cíl a snaží se dítěti vytvořit takové podmínky, které mu umožní ve výuce uspět i navzdory jeho znevýhodnění.

Resumé

Bakalářská práce je rozdělena do čtyř částí. První tři části jsou teoretické a pojednávají o základních pilířích problematiky specifických poruch učení.

První kapitola je věnována příčinám vzniku specifických poruch učení. Dále charakterizuje projevy jednotlivých dysfunkcí. Neméně důležitou podkapitolou je diagnostika specifických poruch učení. Včasná a důkladně provedená diagnostika je těžištěm pro další práci s malými žáky.

Druhá kapitola je zaměřena na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Do této části spadá legislativní rámec a ukotvení právních předpisů v problematice vzdělávání dětí, kterým byla porucha učení diagnostikována. Klíčovou roli zde hrají i formy vzdělávání, které bývají u daných žáků používány. Neopomenutelné místo v edukaci dětí mají i poradenské instituce, ty se spolu s pedagogy a rodiči dětí podílejí na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu pro konkrétního žáka. Možnostem dítěte bývá přizpůsobeno i hodnocení a klasifikace jeho školních výkonů. Závěr druhé kapitoly je zaměřen na možnosti a způsoby reedukace, kterou s dítětem provádí pedagogičtí pracovníci.

Třetí kapitola začíná charakteristikou osobnosti žáka se specifickými poruchami učení, upozorňuje na projevy jeho osobnosti a chování, které lze u dítěte pozorovat. Porucha učení dítěte ovlivňuje i fungování celé jeho rodiny, je nutné zaujmout individuální přístup k žákovi a vhodně mu přizpůsobit podmínky jeho vzdělávání. To by nebylo zcela možné bez spolupráce rodiny a školských zařízení.

V praktické části jsem hledala odpovědi na otázky, jakými formami probíhá výuka se žáky se specifickými poruchami učení, zda pedagogům dané formy vyhovují také, jak se s dětmi na školní vyučování připravují doma jejich rodiče.

Anotace

Práce se věnuje diskutovanému tématu posledních let – poruchám učení. Upozorňuje na příčiny, které vedou ke vzniku SPU, charakterizuje jednotlivé poruchy učení. Zaměřuje se na vzdělávání a možnosti práce se žáky, které postihla některá z dysfunkcí a dále na jejich reedukaci.

V praktické části práce byl proveden průzkum hledající odpovědi na otázky, jak diagnóza specifických poruch učení ovlivní práci pedagogů; poukazuje na konkrétní způsoby vzdělávání těchto dětí a zaměřuje se též na kooperaci rodičů, dětí a školy.

Klíčová slova

Specifické poruchy učení, jedinec se specifickou poruchou učení, lehká mozková dysfunkce, reedukace, diagnostika, vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, rodina, pedagog, spolupráce.

Abstract

This bachelor thesis deals with discussed topic of last few years – learning disabilities. The thesis highlights the causes which lead to the specific learning disabilities and it characterizes the individual learning disabilities. It is focused on education, reeducation and possibilities of working with students, who are affected by some of the dysfunction.

There has been made the survey in the practical part of the thesis which is trying to find the response on question how the diagnosis of specific learning disabilities affects the work of the teachers; it points out the specific types of education of these children and it also targets the cooperation of parents, children and the school.

Key words

Specific learning disabilities, person with the specific learning disability, brain disfunction, reeducation, diagnostics, education of students with specific learning disabilities, family, pedagogue, cooperation.

Seznam použité literatury

Zákony

- 1) Zákon č. 561/2004 Sb.
- 2) Vyhláška č. 147/2011 Sb.
- 3) Vyhláška č. 116 /2011 Sb.

Literatura

- 4) Bartoňová, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. Brno: MU, 2005, 128 s. ISBN 80-210-3613-3
- 5) Bartoňová, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. Brno: MU, 2005, 152 s. ISBN 80-210-3822-5
- 6) Bartoňová, M. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2008, 225 s.
- 7) Černá, M. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Karolinum, 2002, 224 s. ISBN 80-7184-880-8
- 8) Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004, 228 s. ISBN 80-7178-888-0
- 9) Jůva, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, 118 s. ISBN 80-85931-95-8
- 10) Kerrová, S. *Dítě se speciálními potřebami*. Praha: Portál, 1997, 165 s.
ISBN 80-7178-147-9
- 11) Kirbyová, A. *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky*. Praha: Portál, 2000, 206 s. ISBN 80-7178-424-9
- 12) Kohoutek, R. *Pedagogická psychologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2006, 267 s.

- 13) Kraus, B., Sýkora, P. *Sociální pedagogika I*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009, 63 s.
- 14) Kucharská, A. ed. *Specifické poruchy učení a chování: sborník 1996*. Praha: Portál, 1997, 203 s. ISSN 1211-670X
- 15) Langer, S. *Problémový žák v době dospívání na základní škole a v nižších třídách gymnázia*. Hradec Králové: Kotva, 2001, 398 s. ISBN 80-902210-0-9
- 16) Martin, M., Waltmanová-Greenwoodová, C. *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. Praha: Portál, 1997, 322 s. ISBN 80-7178-125-8
- 17) Mazánková, L. *Základy didaktiky*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2006, 35 s.
- 18) Michalová, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií...Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001, 102 s. ISBN 807311000-8*
- 19) Mühlpachr, P. *Sociopatologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009, 194 s.
- 20) Müller, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001, 289 s. ISBN 80-244-0231-9
- 21) Ouroda, K. *Základy pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2003, 163 s.
- 22) Pokorná, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001, 333 s. ISBN 80-7178-570-9
- 23) Pokorná, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál, 2007, 153 s. ISBN 978-80-7367-350-5
- 24) Radvan, E., Vavřík, M.. *Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009, 57 s.
- 25) Řehoř, A. *Metodologie I*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2009, 74 s.

- 26) Serfontein, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999, 149 s. ISBN 80-7178-315-3
- 27) Schimunek, F.-P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994, 54 s. ISBN 80-85282-00-3
- 28) Zelinková, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 80-7178-800-7

Seznam příloh

Příloha č. 1 – dotazník

Příloha č. 1

Dobrý den,

jmenuji se Monika Navrátilová a jsem studentkou sociální pedagogiky na UTB ve Zlíně (IMS Brno). Ve své bakalářské práci se věnuji tématu Práce s dětmi se specifickými poruchami učení na ZŠ.

Dotazník, který máte před sebou, obsahuje otázky týkající se vzdělávání, reedukace dětí se specifickými poruchami učení a spolupráce rodiny a školy. Jeho vyplnění by Vám nemělo zabrat více než 15 minut Vašeho času. Prosím Vás proto, abyste si těchto 15 minut našli a pomohli mi tak tuto důležitou problematiku zmapovat. Svě odpovědi zakroužkujte nebo doplňte slovně.

Za Váš čas a pozornost předem děkuji.

- 1) Pohlaví
 - a) muž
 - b) žena

- 2) Věk
 - a) 25-35
 - b) 36-45
 - c) 46-55
 - d) 56 a více

- 3) Váš vztah k dítěti
 - a) pedagog
 - b) asistent pedagoga
 - c) rodič

- 4) Mají rodiče na vaší škole možnost vybrat si způsob hodnocení svého dítěte?
 - a) ano
 - b) ne

- 5) Jaké výhody a nevýhody spatřujete ve slovním a číselném hodnocení dětí?
Doplňte.

slovní hodnocení

číselné hodnocení

- 6) Otázka pro pedagogické pracovníky: Jakou formu klasifikace volí častěji rodiče vašich žáků?
- a) slovní hodnocení
 - b) číselné hodnocení

Otázka pro rodiče: Jakou formu hodnocení jste pro své dítě zvolili?

- 7) Z jakého důvodu jste se přiklonili právě k tomuto hodnocení?
- 8) Domníváte se, že způsob hodnocení žáků ovlivňuje jejich motivaci k práci?
- a) ano (doplňte jak)
 - b) ne
- 9) Jaké formy vzdělávání žáků se SPU využíváte?
- a) individuální péče prováděná učitelem kmenové třídy v rámci vyučování
 - b) individuální péče prováděná učitelem – absolventem speciálního kurzu
 - c) třídy individuální péče při ZŠ (dítě dochází do třídy v průběhu dne, poté se vrací do své)
 - d) cestující učitel (pracovník PPP či SPC, který do školy za žáky dochází)
 - e) specializované třídy pro děti s poruchami učení a chování (hodiny jsou vedeny speciálním pedagogem, ve třídě je snížen počet žáků, a to umožňuje věnovat žákům intenzivní a individuální odbornou péči)
 - f) speciální školy pro děti s poruchami učení (o dítě se stará tým odborníků, péče probíhá soustavně po dobu celého roku)
 - g) individuální a skupinová péče v PPP, SPC nebo SVP (skupinová péče je prováděna formou edukativních a stimulačních skupin či individuálně vedené reedukace. Do této aktivity jsou vtaženi i rodiče, zúčastňují se společných skupinových sezení)
- 10) Zajišťuje vaše škola dyslektické kroužky pod vedením speciálního pedagoga?
- a) ano
 - b) ne
- 11) Děti se SPU jsou:
- a) integrovány
 - b) jsou jim vytvořeny specializované třídy
 - c) jiný způsob výuky (uved'te jaký)
- 12) Přikláníte se Vy osobně k integraci dětí do běžných tříd, nebo ke zřízení speciálních tříd pro žáky se SPU?

- 13) Z jakého důvodu?
- 14) Konzultujete své postupy při práci s dětmi se SPU s PPP nebo SPC?
- a) ano
 - b) ne
- 15) Do jaké míry škola a rodiče dětí spolupracují s poradenskou institucí?
- 16) Jak velkou roli hraje doporučení PPP o zařazení dítěte do speciální třídy či o integraci na konečné rozhodnutí rodičů a pedagogů?
- 17) Jaké kompenzační a výukové pomůcky používáte?
- 18) Jakým způsobem tyto pomůcky usnadňují dětem práci? Uveďte příklad.
- 19) S jakou odezvou se setkáváte u dětí, které kompenzační a učební pomůcky používají?
- 20) Mají děti možnost půjčit si pomůcky i domů?
- a) ano
 - b) ne
- 21) Myslíte si, že bez kompenzačních pomůcek by bylo možné děti se SPU vzdělávat s obdobnými výsledky jako s nimi?
- a) ano
 - b) ne
- 22) Hrajete s dětmi při vyučování nějaké stimulační hry, které mohou mít podobný efekt jako práce s kompenzačními pomůckami?
- a) ano (uveďte jaké)
 - b) ne
- 23) Jak na ně děti reagují?

24) Otázka pro pedagogické pracovníky: Spolupracují rodiče se školou na vzdělávání svých dětí?

- a) ano
- b) ne

Otázka pro rodiče: Spolupracujete se školou na vzdělávání Vašeho dítěte?

- a) ano
- b) ne

25) Pokud ano, jak hodnotíte úroveň (kvalitu) spolupráce se školou / rodiči?

- a) velmi dobrá
- b) dobrá
- c) špatná

26) V jakých oblastech spolupráce probíhá? (Popište, uveďte příklad)

27) Motivujete dítě k lepším výsledkům?

- a) ano (uveďte prosím, jakou formou)
- b) ne

28) Myslíte si, že spolupráce rodiny a školy hraje roli ve školním prospěchu žáka?

- a) ano
- b) ne

Odpověď prosím, zdůvodněte:

29) Bere učitel ohledy na možnosti žáka?

- a) ano (uveďte jak)
- b) ne