

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Domácí příprava dítěte s handicapem na vyučování

Diplomová práce

České Budějovice 2013

Vedoucí diplomové práce:

PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

Vypracovala:

Pavla Václavíková

BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE

Název diplomové práce: Domácí příprava dítěte s handicapem na vyučování

Pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské
univerzity

Jméno a příjmení autora: Pavla Václavíková

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

Rok obhajoby: 2013

Anotace:

Diplomová práce se zabývá domácí přípravou dětí s handicapem na vyučování. Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se zabývá základními pojmy, které se týkají specifických poruch učení, etiologií a projevy jednotlivých specifických poruch učení. Dále pak poradenskou podporou pro děti se specifickými poruchami a jejich rodiče, diagnostikou a reedukací specifických poruch učení. V teoretické části je také uvedena domácí příprava. Zde jsem se snažila uvést koncepce domácí přípravy, jakou roli mají rodiče v domácí přípravě. Dále pak psychohygienu a metodiku domácí přípravy. Praktická část navazuje na část teoretickou. Praktická část je věnována samotnému výzkumu. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jak se děti s diagnózou specifické poruchy učení doma připravují na vyučování. Ke splnění cíle byla využita kvantitativní metoda šetření.

BIBLIOGRAPHICAL IDENTIFICATION

Thesis title: Prep child with handicap on tuition

Place of work: Department of Pedagogics and Psychology, Pedagogical Faculty,
University of South Bohemia

First name and surname of the author: Pavla Václavíková

Field of study: Elementary school teaching

Dissertation leader: PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

Year of defence: 2013

Abstract:

This thesis provides an overview of how students identified as having learning disabilities prepare for school at home. The thesis is divided into two parts: theoretical and practical. The theoretical part is focused on the general terms, which are related to the general learning disabilities, their aetiology and manifestations of each single specific learning disability. Furthermore, it deals with counselling support to parents and their children with learning disabilities, the diagnostics and the re-education of specific learning disabilities. The theoretical part also contains the concept how to work with these students at home and the importance of parent participation. This part is also focused on the psycho hygienic possibilities and methodology of home-preparation of the children with learning difficulties. The main objective of the practical part was to find out how children with learning disabilities prepare for school at home. The quantitative method of investigation was used in this research.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Domácí příprava dítěte s handicapem na vyučování vypracovala samostatně na základě vlastních zjištění a materiálů, které uvádím v seznamu použité literatury.

V souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této diplomové práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným stanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 16. 1. 2013

.....
Pavla Václavíková

Poděkování

Děkuji PaedDr. Heleně Havlisové, Ph.D. za poskytnutí podkladů a cenných rad při vypracování mé diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ZÁKLADNÍ PROBLEMATIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	10
1.1 Základní pojmy – definice SPU	10
1.2 Etiologie specifických poruch učení	11
1.3 Projevy jednotlivých poruch učení	13
2 PORADENSKÁ PODPORA	17
2.1 Legislativní možnosti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení	17
2.2 Možnosti vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení	19
2.3 Poradenský systém.....	21
3 DIAGNOSTIKA A REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	24
3.1 Diagnostika specifických poruch učení	24
3.2 Reedukace specifických poruch učení	25
3.2.1 Reedukace dyslexie.....	28
3.2.2 Reedukace dysgrafie	30
3.2.3 Reedukace dysortografie.....	32
3.2.4 Reedukace dyskalkulie.....	33
4 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA.....	35
4.1 Koncepce domácí přípravy	35
4.1.1 Forma zadávání domácích úkolů	36
4.1.2 Forma domácí přípravy	37
4.1.3 Hodnocení domácí přípravy.....	37
4.2 Role rodičů v přípravě do školy.....	38
4.3 Psychohygiena a metodika domácí přípravy.....	39
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	41

5 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	41
5.1 Cíl práce	41
5.2 Výzkumné otázky	41
6 METODIKA	42
6.1 Metody výzkumného šetření	42
6.2 Výzkumný soubor	43
7 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE	45
7.1 Rozhovory s třídními učiteli	45
7.1.1 Rozhovor č. 1	45
7.1.2 Rozhovor č. 2	47
7.1.3 Rozhovor č. 3	49
7.1.4 Rozhovor č. 4	51
7.1.5 Souhrn	53
7.2 Výsledky dotazníkového šetření pro děti	55
7.2.1 Souhrn	60
7.3 Výsledky dotazníkového šetření pro rodiče	62
7.3.1 Souhrn	69
8 DISKUSE	71
IV ZÁVĚR	74
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	76
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	80
SEZNAM PŘÍLOH	81
PŘÍLOHY	

ÚVOD

Specifické poruchy učení jsou různorodé skupiny poruch, které způsobují problémy a obtíže při nabývání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické počítání a usuzování.

Specifické poruchy učení se projevují u dětí, napříč celým spektrem rozložení inteligenčního kvocientu, tedy jak u dětí nadprůměrně inteligentních, tak i podprůměrně inteligentních. Přestože se tento problém týká vysokého procenta lidské populace, je dle mého názoru věnována malá pozornost domácí přípravě u dětí se specifickými poruchami učení. Tomuto tématu bylo věnováno málo badatelské činnosti.

Domácí příprava je každodenní a nedílnou součástí přípravy žáka na školní vyučování. Domácí příprava buduje odpovědnost žáka za plnění svých povinností.

Téma domácí příprava dítěte s handicapem na vyučování jsem si vybrala, protože moje maminka často přišla večer domů a opravovala domácí úkoly. Vždy jsem se jí jako studentka pedagogické fakulty ptala: „Píšou děti úkoly sami nebo s rodiči? Jak se mají správně učit? Mami, poznáš, že se dítě doma neučí?“ Další důvod proč jsem si téma vybrala, byl ten, že toto téma ještě nikde nebylo zpracováno. Jako malá jsem si veškeré úkoly psala sama, a tak jsem si nějak nedovedla představit, jak vypadá pomoc rodičů při domácí přípravě.

Hlavním cílem mé diplomové práce je zjistit, jak se děti s diagnózou specifické poruchy učení doma připravují na vyučování.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. První část mé práce je věnována teoretické části. Ta je pak rozdělena do čtyř podkapitol. V první podkapitole jsem se snažila vysvětlit základní problematiku specifických poruch učení. Jsou zde vysvětleny základní pojmy, týkající se specifických poruch učení, popsána etiologie a projevy jednotlivých specifických poruch učení. Druhá podkapitola vysvětluje poradenskou podporu pro děti se specifickými poruchami učení

a jejich rodiče. Zde jsem se snažila nastítnit legislativní podporu vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, možnosti jejich vzdělávání a poradenský systém. Třetí podkapitola je zaměřena na diagnostiku a reedukaci specifických poruch učení. Poslední, tedy čtvrtá podkapitola je věnována domácí přípravě. Zde jsem se snažila uvést koncepce domácí přípravy, jakou roli mají rodiče v domácí přípravě. Dále pak psychohygienu a metodiku domácí přípravy.

Praktická část navazuje na část teoretickou. Praktická část je věnována samotnému výzkumu. Během výzkumu jsem zvolila jak metodu kvantitativní – formou dotazníků pro rodiče a děti, tak metodu kvalitativní – formou rozhovoru se čtyřmi učiteli na základní škole. Snažila jsem se zjistit, jaký je rozdíl v domácí přípravě dětí se specifickou poruchou učení a bez ní. Jak přistupují děti a jejich rodiče k domácí přípravě. Výsledky ze šetření jsou uvedeny právě v praktické části.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ PROBLEMATIKA SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

1.1 Základní pojmy – definice SPU

Problematika specifických poruch učení je často velmi diskutovaným tématem nejen v odborné literatuře, ale také mezi laickou veřejností. Na základních školách se objevuje čím dál více dětí se specifickými poruchami učení. Pojem specifické poruchy učení označuje různorodou skupinu poruch, které se projevují obtížemi při nabývání základních vzdělávacích dovedností, mezi něž patří mluvení, čtení, psaní a počítání. Poruchy mají individuální charakter, mohou vznikat na podkladě dysfunkce centrální nervové soustavy.

Michalová (2001) uvádí, že specifické poruchy učení nazýváme vývojovými z toho důvodu, že se objevují jako vývojově podmíněný projev. Nevíme, zda všechny specifické poruchy učení mají skutečně biologický podklad. Víme ale, že provázejí člověka až do dospělosti.

V roce 1980 definovali experti ze Spojených států amerických specifické poruchy učení takto: „*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 například smyslové vady, mentální retardace, sociální a emoční poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (například kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*“ (PIPEKOVÁ, 1998, s. 145)

Poruchy učení způsobují problémy studentům. Ti pak neradi čtou, neradi pracují s textem nebo nestačí tempu svých spolužáků. Na základě toho pak může dojít k odporu ke škole. Tyto nedostatky se odráží na sebehodnocení, které je snižené. Student trpí pocity méněcennosti, může mít potíže se začleněním do skupiny spolužáků, mívá problémy s učiteli a rodiči. Ti pak mohou považovat jeho školní neúspěchy a negativní postoj k učení za projev lenosti. Pokud se specifické poruchy učení nediagnostikují a potíže studenta se neřeší, může dojít až k jeho neurotizaci.

Díky specifické poruše učení se pak jedinci mohou cítit nejisti, mohou mít snižené sebevědomí či hodnocení, mají obavu ze selhávání, trpí studem či strachem z odhalení, mají konflikty v rodině, trpí nedostatkem pozitivního očekávání, opakují se u nich pocity bezmocnosti.

1.2 Etiologie specifických poruch učení

Příčiny vzniku specifických poruch učení nejsou dodnes přesně známy. Existuje celá řada teorií, které se snaží tyto příčiny vysvětlit. Nejnovější výzkumy ukazují, že mezi hlavní příčiny vzniku specifických poruch učení patří ADHD, genetický faktor, faktory související s prostředím (vliv rodinného prostředí, vliv školního prostředí). Tyto výzkumy ukazují na komplexní pohled na žáka se specifickými poruchami učení. Prezентují ho jako člověka v jeho celistvosti se všemi podmínkami a okolnostmi, které ho ovlivňují a ve kterých žije.

ADHD

Pipeková (2006) uvádí, že ADHD je jedním z nejčastějších etiologických faktorů specifických poruch učení. Děti s ADHD jsou nápadné svými pohybovými projevy, motorickou neobratností, narušením zejména v jemné, hrubé motorice a senzomotorice. Mívají slabou vůli, oslabenou vrozenou neschopností soustředit se.

Mezi základní příznaky ADHD řadíme poruchu pozornosti a soustředěnosti (nedostatečná koncentrace, těkavost, neschopnost dokončit započatou činnost), poruchy

chování – impulsivita, hyperaktivita (bezmyšlenkovité a zbrklé jednání, vykřikování, potřeba neustálé činnosti, pobíhání, manipulace s předměty), neklid, výkyvy v náladách a výkonnosti (zvýšená dráždivost nebo naopak až nezájem), poruchy motorických funkcí (motorická neobratnost zejména v jemné motorice – psaní, úhlednost), poruchy řeči a sluchového vnímání, specifické poruchy učení. (ČERNÁ, 1995)

Genetické faktory

Vašutová (2008) uvádí, že významnou roli při vzniku specifických poruch hraje genetický faktor. Některé studie prokazují, že děti, jejichž příbuzní mají specifickou poruchu učení, trpí touto poruchou také. Závěry těchto studií však nejsou jednoznačně průkazné.

Dle Selikowitze (2000) je jediným důvodem pro domněnku, že genetické faktory hrají při specifických poruchách učení svou roli, zjištění častějšího výskytu potíží u dětí s určitými genetickými syndromy. V takových případech by mohly genetické faktory vysvětlit vyšší výskyt specifických poruch učení.

Faktory související s prostředím

Pokorná (2010) uvádí, že je nesporné, že emocionální klima rodiny má vliv na školní výkony dětí. Pokud rodiče spoluprožívají s dětmi jejich úspěchy a neúspěchy, pomáhají jim překonávat úskalí, zajímají se o práci svých dětí, pak se děti lépe rozvíjejí. Výrazně rizikovou skupinou jsou děti, které jsou vychovávány depresivními matkami. Ty nejsou schopné reagovat pozitivně na iniciativu dítěte. Takové děti jsou pak frustrovány, nezvládají náročnější situace a jejich nejistota se mimo jiné projevuje i poruchami koncentrace pozornosti. Výkon dítěte ve škole ovlivňuje i to, jaké výkony jeho rodiče očekávají. Již v předškolním věku má na dítě významný vliv, zda od něho rodiče očekávají, nebo neočekávají úspěch. Dítě musí plnit očekávání rodičů, jinak se dostává do neřešitelné situace.

Ne všechna úroveň škol je srovnatelná. Některé školy se zaměřují pouze na nadané a úspěšné děti. Některé školy naopak zřizují běžné třídy s různým podpůrným zaměřením na specifické poruchy učení. Je známou skutečností, že dětem s dyslexií

se v běžné třídě dostává méně příležitosti k nácviku než ostatním dětem. Jsou méně často během vyučování ke čtení vybízeny, což učitelé zdůvodňují různě. Někteří tvrdí, že se jejich čtení nedá poslouchat a druhé děti se při takovém čtení nemohou soustředit. Jiní učitelé zdůvodňují tuto praxi tím, že nechtějí dítě vystavovat náročné situaci, a tak ještě více snižovat jeho sebevědomí.

1.3 Projevy jednotlivých poruch učení

Mezi specifické poruchy učení patří dyslexie (porucha čtení), dysgrafie (porucha psaní), dysortografie (porucha pravopisu), dyskalkulie (porucha matematických schopností), dysmúzie (porucha schopností vnímání a reprodukce hudby), dyspinxie (porucha kreslení), dyspraxie (porucha obratnosti).

Dyslexie

Dyslexie je nejznámější pojem z celé skupiny specifických poruch učení. Začalo se o ní hovořit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte.

Profesor Matějček (1995), Kasíková (2007), Selitkowitz (2007) a Michalová (2001) se přiklání k definici Světové federace neurologické z roku 1968. Tato definice zní: *„Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučit se číst, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž tyto poruchy jsou často konstitučního původu.“*

Michalová (2001) uvádí, že mezi typické dyslektické projevy patří například obtížné rozlišování tvarů písmen, snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky, obtíže v rozlišování tvarově podobných písmen, nerozlišování hlásek zvukově si blízkých, obtíže v měkčení, nedodržování správného pořadí písmen ve slabice, či slově (tzv. inverze), přídavky písmen, slabik do slov, vynechávání písmen, slabik ve slovech, domýšlení si koncovky slova dle jeho správně přečteného začátku, nedodržování délek souhlásek, neschopnost čtení s intonací, nesprávné čtení

předložkových vazeb, nepochopení obsahu čteného textu, dvojí čtení (žák čte nejprve slovo, slabiku či jeho část šeptem pro sebe, pak teprve vyslovuje nahlas).

Dyslexie s sebou přináší i jisté důsledky, ty se mohou odrážet v osobnosti žáka. Přináší s sebou pocity napětí nejen ve výuce jazyka, ale i v ostatních předmětech, může vést ke snížení celkového školního výsledku.

Dysgrafie

Kasíková (2007) definuje dysgrafii takto: „*Dysgrafie je specifická porucha psaní, která se projevuje tak, že žák při učení nedovede napodobit tvary písmen, nepamatuje si je, zaměňuje je či zrcadlově obrací. Postižený píše toporně a křečovitě. Písmo je podle stupně postižení neúhledné až nečitelné.*“

Mezi základní znaky dysgrafie patří obecně nečitelné písmo, a to i přes dostatečný čas a pozornost věnovaný danému úkolu, tendence k směřování psacího a tiskacího písma, nepravidelná velikost, rozlišnost tvarů, nerovnost linií, nerovnoměrný sklon, častá neschopnost dodržet psaní na řádku, nedopsaná slova či písmena, vynechávání slov v souvislém textu, nepravidelné uspořádání na stránce vzhledem k řádkům a okrajům, nepravidelná hustota mezi slovy a písmeny, často atypický úchop psacího náčiní či křečovitý úchop prstů ve špetce s prolomeným ukazovákem přesto, že ruka se nám jeví celkově uvolněně, zvláštní držení těla při psaní, diktování si polohlasem sledu písmen, bedlivé pozorování vlastní píšící ruky, výrazně pomalé tempo práce, neskonalé úsilí při veškerém písemném projevu, obsah napsaného v časové tísní velice často na žádném stupni školního vzdělávání nekoordinuje se skutečnými žákovými či studentovými jazykovými dovednostmi a schopnostmi.

Dle Pipekové (2006) s sebou dysgrafie přináší i jisté školské důsledky. Dysgrafie přináší špatnou úpravu dětského písemného projevu. Dítě často nestačí průměrnému tempu ostatních žáků, dopouští se většího množství chyb, a to nejčastěji při diktátech nebo časově limitovaných úkolech. Dysgrafie zasahuje i do předmětu matematika. Žáci nedokáží provést správný zápis čísel, mají problémy v řešení slovních úloh.

Nejsou schopni úhledného psaní, ale ani přehledného rozvržení textu. Mají problémy s udržení horizontální roviny písma. Píší mimořádně velkými či naopak malými písmeny. Píší řadu slov foneticky, tedy tak, jak je slyší. Žák není schopen simultánně provádět opravy napsaného textu. Dysgrafie bývá někdy spojena i s dyspincií.

V praxi se odborníci setkávají velmi zřídka s výraznějšími případy dysgrafií, za to velmi často s obtížemi mírnějšími, charakterizovanými nápadně neúhledným, nejistým rukopisem. Dysgrafie bývá velmi často spojena s dysortografií a obtížemi při čtení. V jiných oblastech však může jedinec dosahovat dobrých či vynikajících výsledků.

Dysortografie

Zelinková (1994) uvádí, že dysortografie je porucha pravopisu. Vyskytuje se často spolu s dyslexií a dysgrafií. Děti s touto poruchou bývají též označovány jako děti s dyslexií. Porucha nepostihuje celou oblast gramatiky, týká se pouze tzv. specifických dysortografických jevů. Děti s touto poruchou nejčastěji zaměňují krátké a dlouhé samohlásky, nerozlišují slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, vynechávají, přidávají, zaměňují písmena či celé slabiky.

Díky dysortografii dítě nezvládá krátce limitované úkoly, zejména psaní diktátů a desetiminutovek. Obtíže se projevují i při výuce cizího jazyka. Daleko obtížněji rozlišuje některé grafické symboly. Při psaní písmen často zaměňuje pořadí.

Dyskalkulie

Dle Zelinkové (1994) je dyskalkulie specifická porucha matematických schopností. Jedinec mívá potíže ve zvládnutí početních výkonů. Dyskalkulie je porucha matematických schopností. Projevuje se mimo jiné obtížemi v orientaci na číselné ose, záměnami číslic (např. 6 – 9), záměnami čísel (např. 2008 – 2800), neschopností provádět matematické operace (sečítání, odečítání, násobení, dělení), poruchami v prostorové a pravolevé orientaci.

Simon (2006, s. 19) uvádí tuto definici dyskalkulie: „*Pojem dyskalkulie zní tak, jako by šlo o legastenii (poruchu čtení a psaní), ale v oblasti matematiky,*

což je v podstatě správné. Specifická vývojová porucha matematických schopností je částečnou poruchou školních dovedností. Znamená to, že dítě v matematice podává podstatně horší výkony, než by se vzhledem k jeho inteligenci dalo očekávat.“

Dysmúzie

Dysmúzie je specifická porucha hudebních schopností. Dítě mívá obtíže ve vnímání a reprodukci hudby, nerozlišuje tóny, nepamatuje si melodii, obtížně reprodukuje rytmus. Relativně patří mezi častější specifické poruchy, nemá ale tak závažný dopad na výuku jako dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.

Dyspinxie

Dyspinxie je označována jako vývojová porucha kreslení, která může být způsobená obtížemi motorického rázu. Dítě neumí správně držet tužku, štětec, není schopno vést správné pohyby. Příčinou může být i porucha zrakového vnímání v tom smyslu, že dítě není schopno analyzovat vnímavý předmět a přenést jej na papír ve formě kresby.

Dyspraxie

Pipeková (2006), Vítková (2004) definují dyspraxii jako specifickou poruchu obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony se může projevit jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování. Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí ji najdeme pod názvem specifická vývojová porucha motorické funkce. Tyto děti bývají pomalé, nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné, to často u dítěte vytváří nechuť k motorickým činnostem. Jejich obtíže se mohou projevit jak při psaní, v rámci jednotlivých výchov, ale i v řeči.

Dyspraxie zasahuje také emoční projevy žáka. Trpí pocity úzkosti, pocity, že jeho vynaloženému pracovnímu úsilí neodpovídá jeho výsledek. Je velmi citlivý na jakoukoli kritiku. Má problémy zvládat situace vyžadující vyšší míru frustrační tolerance.

2 PORADENSKÁ PODPORA

2.1 Legislativní možnosti vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

V současné době upravují tři základní právní normy vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení. Mezi tyto právní normy patří Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 27. 9. 2004 o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), Vyhláška č. 147/2011 Sb. ze dne 25. 5. 2011 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, Vyhláška č. 116/2011 Sb. ze dne 15. 4. 2011 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání

Tento zákon je považován za základní dokument, podle kterého se uskutečňuje vyučování v České republice. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je věnován §16. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na takové vzdělání, které odpovídá jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření vhodných podmínek při vzdělávání a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.

Ředitel školy může ve třídě, ve které je žák se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit se souhlasem krajského úřadu funkci asistenta pedagoga. Zákon stanovuje možnost a podmínky pro odklad povinné školní docházky a vzdělávání žáků podle individuálního vzdělávacího plánu.

Nedílnou součástí školského zákona je také klasifikace dětí se specifickou poruchou učení. V průběhu školního roku může učitel používat vedle klasifikace slovního hodnocení též jejich kombinaci či dalších funkčních způsobů hodnocení, které mají potřebnou výpovědní hodnotu pro žáka i jeho rodiče. Slovní hodnocení je alternativní formou hodnocení, které učitel volí na základě vlastního rozhodnutí (ovšem se souhlasem ředitele, zákonného zástupce a na doporučení poradenského

pracoviště) a používá je i jako formu závěrečného (pololetního) hodnocení. Obsah slovního hodnocení by měl být pozitivně motivační, ale samozřejmě objektivní a kritický.

Zelinková (1994) uvádí, že dalším důležitým dokumentem je Metodický návod pro hodnocení a klasifikaci žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a chování žáků ve vyrovnávacích třídách. Jeho součástí byla stručná charakteristika poruch učení a chování, postup při hodnocení a klasifikaci i způsob zjišťování vědomostí a dovedností. Zachycuje zkušenosti pedagogů i psychologů a přispívá k lepšímu povědomí učitelské veřejnosti i rodičů o těchto poruchách.

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

Vyhláška se zabývá zásadami, cíli a formami speciálního vzdělávání. Dle §5 této vyhlášky může být pro děti se specifickými poruchami učení zřízena základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení. Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení může být uskutečněno pomocí použití podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku v běžných školách.

Mezi podpůrná opatření patří například využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, využití kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, jiná úprava vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka. Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení do režimu speciálního vzdělávání.

Vyhláška č. 116/2011 Sb. ze dne 15. 4. 2011 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška upravuje poskytování poradenských služeb dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Vyhláška stanovuje typy, činnosti a personální zajištění školských poradenských zařízení a poradenských služeb na školách. Poradenské služby jsou ve školách zajištěny zpravidla výchovným poradcem a školním speciálním pedagogem. Tyto služby jsou zaměřené na prevenci školní neúspěšnosti, primární prevenci sociálně patologických jevů, kariérové poradenství, podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, péči o žáky mimořádně nadané, péči o žáky s neprospěchem a metodickou podporu učitelů v oblasti psychologie a speciální pedagogiky. Mezi základní poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

2.2 Možnosti vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení

Žáci se specifickou poruchou učení mají dle Vyhlášky č. 73/2005 Sb. možnost vzdělávat se formou individuální integrace, skupinové integrace nebo ve škole, která je speciálně zřízena pro děti se specifickou poruchou učení.

Individuální integrace probíhá v běžné škole. Skupinová integrace pak probíhá ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, která byla zřízena pro žáky se specifickou poruchou učení v běžné škole.

Pro zařazení do třídy pro žáky se specifickou poruchou učení musí být splněny podmínky pro jeho zařazení. Žáci musí být vyšetřeni v pedagogicko-psychologické poradně a mít doporučení pro zařazení do speciální třídy. Rodiče dále musí podat žádost o vřazení dítěte do speciální třídy. Této žádosti musí ještě vyhovět ředitel školy.

Speciální třídy jsou charakteristické malým počtem žáků ve třídě. Výuku vedou zkušení a kvalifikovaní pedagogové. Během výuky jsou využívány speciální pedagogické

přístupy, metody a formy práce, používají se speciální učebnice a pomůcky. Speciální třídy také zajišťují individuální reedukaci (nápravu) poruch pod vedením odborných asistentů pedagoga. Probíhají zde také pravidelné konzultace s pedagogicko-psychologickou poradnou či jinými odbornými institucemi. V individuálních případech je rodičům žáků se specifickou poruchou učení nabídnuta forma slovního hodnocení. Dětem navštěvující tyto třídy je věnována celodenní cílená péče. Materiál k osvojení a procvičování učiva je volen s ohledem na potíže žáků. Přizpůsobeno je také tempo práce, hodnocení je diferencované podle stupně vady. Přesto výuka ve speciálních třídách probíhá podle osnov v běžných třídách. Učivo není redukováno.

Individuální vzdělávací plán pro žáky se specifickými poruchami učení je vypracován s cílem zmírnit vliv postižení a podpořit postupnou kompenzaci prokázané poruchy, případně napomoci její nápravě a tím usnadnit žákovi přístup ke vzdělávání. V konečném důsledku pomáhá zvýšit konkurenceschopnost žáka se specifickou poruchou učení na trhu práce.

Hájková, Strnadová uvádí další možnosti vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení je individuální vzdělávací plán. *„Individuální vzdělávací plán je detailní plán sestavený týmem odborníků pro žáka, kterému se dostává speciálně-pedagogické podpory při vyučování.“*

Vyhláška stanoví, že vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu povoluje ředitel školy, a to na žádost rodičů a na základě doporučení školského poradenského zařízení.

Individuální vzdělávací plán obsahuje závěry a doporučení z pedagogicko-psychologické poradny, konkrétní způsoby reedukace, pomůcky, které se budou používat v případě potřeby při nápravě, způsob hodnocení a podmínky vzájemné spolupráce se zákonnými zástupci při nápravě.

Další možností vzdělávání žáků se specifickou poruchou učení je pomoc asistenta pedagoga. Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žáků při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné

a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.

2.3 Poradenský systém

V České republice je velmi dobře propracovaný poradenský systém, který má pomáhat dětem, mládeži, rodičům a pedagogům. Poradenský systém pro žáky se specifickými poruchami učení zajišťují subjekty ve škole (výchovní poradci, školní psychologové, školní metodik prevence, asistent pedagoga) a mimoškolní instituce (psychologicko-pedagogické poradny, střediska výchovné péče, DYS centra).

Výchovní poradci

Výchovný poradce působí na škole jako poskytovatel poradenských služeb. Výchovný poradce se věnuje zejména problematice kariérového poradenství a procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školách. Výchovní poradci se zaměřují na sociální oblast a prevenci, vyhledávají a provádí orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžaduje zvláštní pozornost, poskytuje poradenství při rozhodování o dalším vzdělávání a profesní cestě žáků, spolupracuje s mimoškolními poradenskými zařízeními, poskytuje metodickou, informační pomoc pedagogickým pracovníkům a rodičům.

Školní psycholog

Školní psycholog poskytuje radu a odbornou pomoc studentům, kteří se na něj obracejí z různých důvodů, ať už to jsou problémy se studiem, v rodině či v osobním životě. Školní psycholog provádí psychologickou diagnostiku u žáků s výukovými a výchovnými problémy, s mimořádným nadáním, rizikových chováním. Pomáhá učitelům sestavovat individuálně vzdělávací plán pro žáky se specifickými problémy učení, poskytuje osobní konzultace pro rodiče.

Školní metodik prevence

Školní metodik prevence vykonává činnosti metodické, koordinační, informační a poradenské. Školní metodik prevence se podílí na koordinaci a kontrole v oblasti prevence sociálně patologických jevů, koordinaci vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti preventivního programu, spolupráci s odpovídajícími odbornými pracovišti.

Asistent pedagoga

Průcha (2009) definuje asistenta pedagoga (asistent učitele) jako pomocníka pedagoga, který se může významnou měrou podílet na vzdělávacím procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Podílí se na podpůrném vzdělávání a integraci žáka se sociálním nebo s kulturním znevýhodněním, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a také žáka mimořádně nadaného.

Psychologicko-pedagogické poradny

Psychologicko-pedagogické poradny jsou školská zařízení. Jejich činnost je upravena Zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a Vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Psychologicko-pedagogické poradny vyšetřují děti na základě souhlasu zákonných zástupců a na jejich žádost.

Mezi hlavní činnosti psychologicko-pedagogických poraden patří zjišťování připravenosti dětí pro povinnou školní docházku a doporučování vhodné formy vzdělávání, provádění psychologických a speciálně pedagogických vyšetření pro zařazení žáků do škol, tříd, oddělení a studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy pro žáky se zdravotním postižením, zjišťují speciální vzdělávací potřeby žáků ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro děti se zdravotním postižením, poskytují poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky, poskytují poradenské služby zaměřené na vyjasňování osobních perspektiv žáků, jejich profesního vývoje, poskytují

metodické podpory školám, zajišťují prevenci sociálně patologických jevů, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence.

Střediska výchovné péče

Střediska výchovné péče zajišťují preventivně-výchovnou péči pro děti, žáky a studenty s rizikem vzniku a vývoje poruch chování, přičemž poskytují svou intervenci také rodičům nebo škole. Ve střediscích pracují pedagogičtí pracovníci, speciální pedagogové, na které se lze obracet v případě problémů v chování dětí, žáků a studentů.

DYS centra

DYS centra jsou občanská sdružení s regionální působností. Tým odborníků (speciálních pedagogů a zkušených praktiků) pomáhá dětem v předškolním i školním věku, jejich rodičům i pedagogům s problematikou specifických poruch učení.

Mezi základní činnosti DYS centra patří nápravná péče pro děti se specifickými vývojovými poruchami učení (problémy se čtením, psaním, počítáním, cizími jazyky), slouží také jako poradna pro rodiče (zaškolení a metodické vedení v nápravné péči). Dále působí jako poradna a vzdělávání pro pedagogické a výchovné pracovníky.

3 DIAGNOSTIKA A REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

3.1 Diagnostika specifických poruch učení

S otázkou diagnostiky přecházíme z oblasti víceméně teoretické do oblasti klinické a poradenské praxe.

Dle Vyhlášky ke školskému zákonu č. 256/2012 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních provádí diagnostiku specifických vývojových poruch učení pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Tato pracoviště mohou stanovit objektivní diagnózu specifické vývojové poruchy učení, a to na základě psychologického a speciálně pedagogického vyšetření.

Fischer, Škoda (2008) řadí specifické poruchy učení do vědního oboru speciální pedagogika, jejíž součástí je také speciálně pedagogická diagnostika. Jejím cílem je co možná nejlépe a nejpečlivěji rozpoznat a charakterizovat konkrétní handicap, a to v oblasti fyzické, psychické a sociální.

Dle Vališové a Kasíkové (2011) je diagnostika i vedení nápravy specifických vývojových poruch záležitostí zejména pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, ale orientačně by rozpoznání a hlavní zásady práce s postiženými žáky měli zvládat všichni učitelé prvního stupně a zvláště elementaristé. Napomůže to prevenci mnoha konfliktů, které vyčerpávají pedagogické pracovníky a rodiče, ale předejde se i zbytečnému dětskému strádání.

Rozlišujeme informace, na základě kterých je diagnostika zjišťována na nepřímé zdroje diagnostických informací (rozhovor s rodiči, rozhovor s učitelem, rozhovor s dítětem) a přímé zdroje diagnostických informací (hodnocení výkonu ve čtení, vyšetření rychlosti čtení, chyby při čtení a jejich analýze, porozumění čtenému textu, chování dítěte při čtení).

Pokorná (2010) uvádí, že pro stanovení příčin školního neúspěchu jsou učitelovy postřehy o práci dítěte nedocenitelnými informacemi. Učitelé jsou často vynalézaví v pomoci dětem a na poradenské pracovníky se obracejí až tehdy, když vyčerpali své metodické možnosti. Ty jsou zdrojem poučení pro psychologa. Učitel kromě toho umí popsat, jak dítě reaguje na svůj nezdar, čím se dá motivovat k práci apod. Některé učitelky docházely na kurz o specifických poruchách učení, kreativně rozvíjely nápravné metodiky, s nimiž byly seznámeny, a okamžitě byly schopny je používat při práci s celou třídou.

„Pro účinné řízení vzdělávacího procesu je nutné znát dobře nejen didaktickou strukturu učiva, problematiku komunikace se žáky nebo zákonitosti práce se skupinou dětí, ale i žákův duševní svět. Poznání tohoto světa je relativně obtížné. Jednou z možností, která k takovému poznání vede, je podle našeho názoru rozbor dětského výtvarného projevu. Druhou je vhodně řízený dialog se žáky.“ (HEJNÝ, KUŘINA, 2001, s. 80)

3.2 Reedukace specifických poruch učení

Reedukace je označení takových speciálně-pedagogických metod, které rozvíjejí nebo upravují porušené funkce a činnosti. Vztahují se též na odstraňování poruch čtení, psaní a počítání, jsou-li též podmíněny funkčními vadami analyzátorů.

Dle Jucovičové a Žáčkové (2008) reedukace ve své podstatě znamená převýchovu, znovu obnovenou výchovu. Tímto pojmem označujeme soubory speciálně-pedagogických postupů – metod práce zaměřených na rozvoj porušených nebo nevyvinutých funkcí. Reedukační proces tedy znamená postupné zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání. Jeho výsledkem však není pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, ale je zaměřen také na plnou nebo alespoň částečnou kompenzaci potíží plynoucích ze specifické poruchy učení.

Dle Bartoňové (2005) je efektivní reedukace specifických poruch učení týmovou spoluprací vyučujících, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání žáka. Sociální klima ve škole a vstřícný dialog jsou nezbytnou podmínkou pro fungování a předávání si informací směřujících k podpoře a pomoci žákům.

Slowik (2007) uvádí: *„Náprava poruch učení je zaměřena především na zmírňování jejich projevů. Při reedukaci se v současnosti využívá řada specifických technik, nebo vhodné běžné či speciální předměty, stejně jako specifické pomůcky. Při výuce se klade důraz na co největší využití multisenzoriálního přístupu. V souvislosti s reedukací je třeba vyzvednout důležitost počátku nápravy v mladším školním věku, protože dítě v této době ještě tolik nepocítilo pocit zklamání nebo neúspěchu z opakovaných nezdarů a šance na zlepšení je tedy vysoká.“*

Reedukační proces je tedy postupné zlepšování úrovně porušených nebo nevyvinutých funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání (např. funkcí zrakového vnímání). Jeho výsledkem však není pouze rozvoj těchto funkcí a vytvoření potřebné dovednosti na přijatelné úrovni, ale je zaměřen také na plnou nebo alespoň částečnou kompenzaci potíží plynoucích ze specifické poruchy učení.

Odborná literatura uvádí několik zásad při reedukaci specifických poruch učení. Reedukace je vždy individuální záležitostí, reedukace neznamena v žádném případě doučování, reedukaci začínáme vždy na té úrovni, jako ještě dítě s jistotou zvládá, teprve pak obtížnost postupně zvyšujeme. Tímto způsobem dítě od práce neodradíme a pomocí pozitivní motivace ho podněcujeme k další práci. Aktuální úroveň dosaženou při reedukaci specifických poruch učení je třeba respektovat nejen při reedukačních cvičeních, ale i během výuky a při hodnocení. Reedukaci začínáme vždy nácvikem percepčně-motorických funkcí. Tvoří podklad poruchy, takže je třeba z nich vycházet a průběžně je rozvíjet, a navíc se jedná o cvičení, která jsou ve své podstatě hravá, pro děti přitažlivá, motivují je k práci a nezatěžují je. Zařazujeme je vždy na začátek reedukačního cvičení, pak jím průběžně podle potřeby prolínají. Při reedukaci percepčních funkcí postupujeme – pokud jsou obtíže výrazné – od manipulace s konkrétními předměty k manipulaci s jejich zobrazením (od obrázků konkrétních

předmětů až k abstraktním obrazcům). Při reedukaci používáme co nejvíce tzv. multisenzorický přístup, při kterém je zapojeno co nejvíce smyslů zároveň v kombinaci se slovem, pohybem, rytmiizací. Podněty tak nejsou jednostranné. Při tomto způsobu práce má dítě možnost vnímat větším počtem analyzátorů, což umožňuje snadnější vštěpení do paměti, důkladnější uchování v ní a později i snazší a pohotovější vybavení. I když při reedukaci neexistuje jednotný přístup, můžeme si u každého dítěte připravit jednoduchý individuální program postupu reedukace, v něm zaznamenáme cíle reedukace, na které obtíže se u dítěte zaměříme, jak budeme postupovat, které metody práce a pomůcky budeme používat a dále přibližný časový harmonogram. Na reedukaci si rovněž vytváříme tzv. přípravy, kde zaznamenáváme, na které obtíže se v dané reedukační lekci zaměříme a které metody práce a pomůcky použijeme. Nejefektivnější je cílená, individuální reedukační činnost, kdy se můžeme konkrétně zaměřit na obtíže určitého dítěte. Pokud jsme z ekonomického hlediska nuceni používat skupinovou reedukaci, nemělo by být ve skupině více než 3 -5 dětí. Je nutné mít na mysli, že reedukační činnost bývá u závažnějších typů poruch poměrně dlouhodobou záležitostí. Po určité době je nutné zhodnotit efekt reedukace, použité metody, postupy. Nejsou-li efektivní, je třeba hledat nové, účinnější. Ačkoli se porucha zdá po absolvování reedukace z větší míry vyrovnána, je třeba vývoj těchto dětí průběžně sledovat a kontrolovat, zda u nich nedošlo k dekompenzaci. Základem úspěchu reedukace nejsou pouze odborné znalosti redukcujícího, ale i jeho osobní přístup. Jde také o pochopení situace dítěte se specifickou poruchou učení a jeho problémů a upřímné naslouchání jeho pocitům. Citlivý přístup k dítěti i jeho rodičům je nezbytnou podmínkou kvality práce odborníků.

Dle Jucovičové a Žáčkové (2008) je při reedukaci nejdříve nutné specifikovat, v jaké konkrétní oblasti má dítě nedostatky. Rozvoj této oblasti je základem reedukační činnosti, protože jinak pracujeme pouze s vnějšími projevy, ale nezabýváme se příčinou – reedukace je pak méně efektivní. V praxi dochází k vzájemnému prolínání porušených oblastí, stejně jako reedukační cvičení.

Práce s dyslektiky začíná motivací, následují přípravná cvičení. Příprava na čtení spočívá v rozvoji percepce, řeči, v nácviku soustředění na určitý úkol i v přiměřené motivaci dítěte. Zaměřujeme se individuálně na rozvíjení těch funkcí, které jsou zřejmě příčinou poruchy

Bartoňová (2004) uvádí, že cílem reedukace je tedy dosáhnout sociálně únosné úrovně čtení a pomoci dítěti daný handicap odstranit nebo alespoň eliminovat. V rámci reedukační péče je pozornost zaměřena na zvládnutí metod či technik nácviku správného čtení. Při výběru textu je důležité vycházet ze zájmu a zálib dítěte, které ho budou více motivovat v nápravě. Vzhledem k tomu, že neexistuje univerzální metoda čtení, která by byla efektivní pro všechny žáky, ale naopak existuje celá řada technik, které jsou charakteristické svým zaměřením na určitý handicap v dané oblasti.

3.2.1 Reedukace dyslexie

Mezi techniky nácviku čtení patří čtení s okénkem, metoda dublovaného čtení, metoda globálního čtení, metoda Fernaldové, porozumění čtenému textu a další.

Čtení s okénkem

Pokorná (2010) uvádí, že tato metoda dostala své jméno, dle pomůcky s níž se pracuje. Jde o kartičku s vystřiženým otvorem, ve kterém je vidět čtený text a zároveň jsou zakryty okolní řádky. Čtení s okénkem je velmi rozšířená technika nácviku čtení. Používá se u dětí, které čtou s velkými obtížemi. Proto je nutné tuto metodu doplnit i cvičeními perцепčních a kognitivních schopností. Hlavním účelem této metody je cvičit správné pohyby oka po řádku, odstraňovat tzv. dvojí čtení a dodávat čtení plynulosti.

Metoda dublovaného čtení

Pokorná (2010) uvádí, že se tato metoda používá u dětí, které již mají rozvinutou dovednost čtení, čtou však nepřesně, domýšlejí si nebo často chybují. Metoda spočívá ve společném čtení učitele nebo rodiče s dítětem. Rychlost čtení musí být přizpůsobena

možnostem dítěte, které má text aktivně sledovat. K tomu mají pomoci kontrolní chyby, které rodič nebo učitel dělá. Chybou je záměna slova, nejlépe slovem podobného významu, vynechání slova, zdvojnásobení, nebo naopak zrušení zdvojnásobení. Doporučuje se, aby společné čtení trvalo dvě až tři minuty a opakovalo se po krátkých přestávkách dvakrát až třikrát. Doporučuje se cvičit metodu dublovaného čtení po dobu tří až čtyř měsíců každý den, i o víkendu.

Matějček (1994) nazývá tuto metodu metodou čtení v duetu.

Metoda globálního čtení

Pokorná (2010) dále uvádí že metoda globálního čtení se používá u dětí, které setrvávají na sledování jednotlivých písmen a nejsou schopny postřehovat jejich shluky. Vyžaduje určitou přípravu, která dnes, v době počítačů, je jednodušší. Dítě čte určitou část textu celkem třikrát. Nejdříve mu předložíme část textu, který si má několikrát přečíst, nesmí se ho však naučit nazpaměť. Když si dítě úryvek nacvičilo, předložíme mu ho s vynechanými písmeny. Jakmile je dítě schopno přečíst úryvek z textu, ve kterém jsou vynechána jednotlivá písmena, předložíme mu konečnou variantu, kde jsou vynechána slova. Tato metoda je účinná, podobně jako každá jiná metoda, jen tehdy, když ji používám delší dobu, alespoň dva měsíce, a to systematicky, pokud možno každý den. Cvičený text by měl svou náročností a obsahem odpovídat schopnostem a zájmům dítěte.

Metoda Fernaldové

Další metodu, kterou uvádí Pokorná (2010) je metoda Fernaldové. Tato metoda je vhodná pro děti, které již mají dobrou strategii čtení, ale jejich čtení je pomalé. Metoda je vhodná proto nejen pro dospělé osoby s dyslexií, ale i pro pomalé čtenáře. Dítěti určíme část textu – asi 10 řádků, které tentokrát nemá číst nahlas, ani potichu, ale jen přelétnout zrakem. Zpočátku to bývá pro děti nesnadný úkol, protože je to úkol nezvyklý. Současně se sledováním řádků si tužkou podtrhává slova, o kterých si myslí, že by mu při čtení dělala potíže. Určí si ke čtení těžká slova. Když takovým způsobem přeběhne zrakem všech deset řádků, zkouší to znovu a opět náročná slova podtrhne. Když skončí, přečte si podtržená slova. Teprve po této přípravě čte určenou část textu.

Z letmého čtení již dítě zná text, nemusí se obávat obtížných slov, protože se s nimi již seznámilo, a proto čte s větší sebedůvěrou.

Porozumění čtenému textu

Porozumění čtenému textu je jedním z požadavků při nácviku čtení. Zvláště dítě s obtížemi ve čtení, které se příliš soustředí na technickou stránku výkonu, obsah textu často uniká. Obtíže se potom projeví nejen tím, že dítě není schopno vyprávět obsah přečteného článku, ale má obtíže například v matematice při řešení slovních úloh a ve všech předmětech, kde získává informace pomocí čteného textu.

Zelinková (1994) doporučuje při nácviku čtení s porozuměním provádět cvičení jako je přiřazování slov, popřípadě celých vět k obrázkům, ilustrace textu, pro počátek stačí jedné věty, překrývání spodní části písmen tak, aby ke čtení dítě muselo domýšlet text podle obsahu, zakrývání celých slov, zakrývání celých slov ve větě, čtení známého textu, ve kterém jsou vynechána slova.

Dále Zelinková (1994) uvádí, že dítě čte krátký text. Poté jej čte znovu, ale text je upraven tak, že jsou některá slova vynechána. Učitel může utvořit více variant textu, v každé následující je více vynechaných slov.

3.2.2 Reedukace dysgrafie

Reedukace dysgrafie 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.

Mezi postupy reedukace dysgrafie patří rozvíjení motoriky, držení psacího náčiní, uvolňovací cviky.

Žáky s dysgrafií nepřetěžujeme stálým psaním. Dáváme přednost cvičením krátkým, často a pečlivě prováděným.

Rozvíjení motoriky

Dle Bartoňové (2005) se při rozvíjení grafomotoriky zaměřujeme na motoriku hrubou i jemnou. Hrubá motorika je rozvíjena pohyby trupu, končetin, hlavy. Jemná motorika je rozvíjena při pohybech rukou a prstů, které jsou náročnější na přesnost.

Zelinková (1994) uvádí, že abychom zlepšili hrubou motoriku je důležité před psaním provádět cvičení paží, uvolnění pletence ramenního. Dítě tlačí na psací náčiní, křečovitě je svírá. Písmo není plynulé, ruka brzy bolí, dítě je unavené, ztrácí zájem o práci. Procvičení paže stejně jako svalů krku a trupu může být zařazeno i v průběhu psaní.

Dále Zelinková (1994) uvádí, že k rozvíjení jemné motoriky slouží řada cvičení prováděných v rámci jiných předmětů, např. modelování, vytrhávání a skládání z papíru, navlékání korálek, omalovánky. Toto cvičení je vhodné provádět i při vyučování čtení a psaní (například modelování písmen, vytrhávání písmen při čtení).

Držení psacího náčiní

Podle Zelinkové (1994) je správné držení psacího náčiní předpokladem plynulého psaní. Ruka se zlehka dotýká malíčkem papíru, psací náčiní drží dítě ve třech prstech. Ukazováček vede pohyb dolů (zapojení flexorů), prostředníček nahoru (extenzory) a palec podporuje pohyb vpřed. Pro nácvik správného úchopu lze použít násadku z moduritu. Vzhledem k písářskému vývoji dítěte je nutné utvářet správný nácvik držení psacího náčiní nejpozději od 1. ročníku.

Uvolňovací cviky

Při reedukaci dysgrafie Zelinková (1994) dále uvádí i uvolňovací cviky (podpůrné cviky) předcházejí nácviku psaní. Provádíme je nejprve na svislé ploše, protože pohyb směrem dolů je nejsnazší, potom na šikmé a nakonec na vodorovné podložce. Žáci mohou používat křídly, voskové pastely, uhlí, tužky s měkkou tuhou. Psací náčiní musí snadno zanechávat stopu. Cviky provádíme zpočátku na balící papír, či jinou velkou plochu papíru ve směru svislém. Dále se psací plocha zmenšuje, dítě

používá stále menší formát papíru, až je schopno provést nacvičený tvar do linek. (ZELINKOVÁ, 1994)

3.2.3 Reedukace dysortografie

Při reedukaci dysortografie Zelinková (1994) uvádí, že se individuálně zaměřujeme na nedostatečně rozvinuté funkce, které jsou pravděpodobně příčinou poruchy, na odstraňování specifických chyb, v menší míře na zvládnutí mluvnického učiva. Součástí reedukace je i rozvíjení těch psychických kvalit, které provázejí písemný projev (soustředění, dovednost aplikovat gramatická pravidla, návyk kontrol vlastní práce). Při reedukaci dysortografie děti rády píší na psacích strojích či na počítači jednak proto, že je to činnost nová a nezvyklá, a zřejmě i proto, že je odpadají problémy s vybavováním psacích písmen a vlastní psaní.

Jucovičová, Žáčková (2008) uvádí, že při reedukaci dysortografie vždy vycházíme z konkrétních obtíží dítěte. Další postupy stanovíme na základě psychologické a speciálně-pedagogické diagnostiky.

Při reedukaci dysortografie používáme rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek (s, c, z, š, č, ž).

Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

Nejzávažnější příčinou je zřejmě nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání a obtíže při vnímání a reprodukci rytmu. Dalšími příčinami mohou být chybějící návyk sebekontroly, nesoustředěnost, spěch popřípadě nedbalost. Při nácviku rozlišování kvantity samohlásek je nutné, aby si žáci vše, co píší, diktovali zřetelně nahlas nebo alespoň polohlasně a artikulačně zdůrazňovali délku samohlásek. Při psaní je lepší porušovat zásadu plynulého psaní slov a psát znaménka ihned.

Mezi doporučená cvičení patří například určit, zda jsou vymyšlená slova stejná či nikoliv, znázornění slov krátkými a dlouhými samohláskami pomocí stavebnice.

Rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni

Dle Zelinkové (1994) jsou chyby nejčastěji způsobeny nedostatky v oblasti sluchového vnímání. Dalšími příčinami může být snížená schopnost aplikovat učivo o tvrdých a měkkých slabikách, nedostatečné zařizování tohoto učiva i příčiny pramenící z psychických vlastností žáka. Opět je nutné, aby si žáci diktovali to, co píšou, a učili se napsané zkontrolovat.

Mezi doporučená cvičení patří: vyhledávání slov s danou slabikou, určování slabik ve slovech, rozlišování slov, která se liší tvrdostí slabik, procvičování slov, která obsahují více kritických slabik.

Rozlišování sykavek (s, c, z, š, č, ž)

Zelinková (1994) uvádí, že chyby v rozlišování sykavek bývají podmíněny nesprávnou výslovností a nedostatečně vyvinutým sluchovým vnímáním. Asimilace (připodobňování) sykavek patří mezi specifické logopedické nálezy charakteristické pro děti s lehkou mozkovou dysfunkcí. Nesprávná výslovnost a nedokonalé sluchové rozlišování se navzájem podmiňují. Obojí se negativně odráží v písemném projevu.

Mezi doporučená cvičení patří: rozlišování sykavek ve slabikách, rozlišování sykavek ve slovech, rozlišování sykavek, které mění smysl slova, rozlišování více sykavek v jednom slově.

3.2.4 Reedukace dyskalkulie

Vycházíme z manipulace s předměty doprovázené slovním komentářem, kdy dítě nahlas popisuje činnosti, které provádí. Jestliže dítě při práci „myslí nahlas“, můžeme kontrolovat jeho postup a v případě potřeby nesprávný krok ihned opravit. Složitější postupy se snažíme rozdělit na co nejmenší kroky. Postupně tak dochází k automatizaci kroků.

Mezi ověřené praktické postupy patří předčíselné představy, číselné představy, struktura čísla, poziční hodnota číslic v čísle, matematické operace, slovní matematické operace, chápání číselných řad a cvičení paměti, orientace v čase a další cvičení.

Předčíselné představy

Jedná se o třídění prvků podle tvaru, skládání tvaru z částí, upevňování pojmů malý, velký, větší, menší, stejný, silný, slabý, největší a nejmenší. Uspořádání prvků podle velikosti, cvičení pravolevé a prostorové orientace.

Číselné představy

Určování více, méně, stejně, nejvíce, nejméně. Vyhledávání čísel k danému množství prvků a naopak přiřazování odpovídajícího počtu prvků k dané číslici, orientace na číselné ose, porovnávání čísel, rozklad čísel s pomocí názorného materiálu i z paměti.

Struktura čísla, poziční hodnota čísli v čísle

Čtení číslic, vyhledávání číslic na vyšrafovaném či vytečkovaném podkladu, jejich zvýraznění a čtení, rozklad čísel na desítky, jednotky, psaní číslic do desítkové tabulky.

4 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA

Domácí příprava je nedílnou součástí každodenní přípravy žáka na vyučování. Žák si má nachystat pomůcky na druhý den, vypracovat domácí úkoly, popřípadě se naučit probranou látku. Rodina rozhodující vliv na výchovu dítěte. Právě rodiče jsou zodpovědní za vzdělávání svých dětí, proto je nezbytné, aby kontrolovali přípravu dětí do školy.

Domácí učení je velmi důležité. Děti nemusí probíranou látku ve škole pochopit. Doma si ji pak může v klidu znovu pročíst a procvičit na zadaném domácím úkolu. Někdy se domácí příprava ale neobejde bez pomoci rodičů. Pokud si dítě neví s úkolem rady, mělo by se obrátit na rodiče. Ti by pak měli umět dítěti pomoci s domácím úkolem, případně mu danou látku znovu vysvětlit.

4.1 Koncepce domácí přípravy

Domácí příprava žáků si klade za cíl procvičit učivo, poskytnout individuální čas na promyšlení nově získané informace, rozvíjet u žáků smysl pro povinnost, rozvíjet schopnost samostatně se učit, motivovat pro nové učivo, rozvíjet schopnost organizovat si vlastní čas, poskytnout zpětnou vazbu zda žák učivo pochopil a zda je dokáže samostatně aplikovat.

Celá řada odborníků uvádí, že domácí učení je bráno jako zásadní část učení. Očekává se, že učitelé budou žákům domácí úkoly zadávat a od žáků se očekává, že budou tyto úkoly plnit. Díky domácím úkolům si žáci učivo více osvojí a vytvoří si určité studijní návyky, které jim pomohou v samostatnosti při učení. Zlepší si poznávací schopnosti a mohou tak zjistit, jaké jsou jejich vlastní preferované způsoby učení. Domácí příprava je brána jako základ pro studijní úspěch a kvalitu vzdělávání.

Dle Carvalha (2001) domácího učení je i skutečnost, že zvyšuje dobu vzdělávání dítěte. Za dobu vyučování učitel není schopen pokrýt tolik učiva, díky domácímu učení

si pak dítě může najít na učení více času a rozšířit si tak i své obzory. Především méně schopní studenti potřebují více hodin k tomu, aby dohnali očekávané normy.

Zanedbání nebo podcenění domácí přípravy tak zvyšuje výrazně riziko žákova selhání ve školní práci. Od rodičů je očekáváno vytvoření příjemného a klidného prostředí pro vypracování úkolů a počáteční pomoc při organizaci času a motivační podpora. Nezanedbatelný pro žáka je i pocit zájmu o jeho práci a výsledky ze strany rodičů.

4.1.1 Forma zadávání domácích úkolů

Zadávání domácí přípravy a její frekvence je v kompetenci vyučujících. Vyučující mohou také požadovat podpis rodičů.

Zadávání domácích úkolů má několik podob. (Pospíšilová, 2011) Patří sem příprava pomůcek (probíhá dle rozvrhu a pokynů vyučujících jednotlivých předmětů – učebnice, cvičební úbor, materiál pro výtvarné a pracovní činnosti), ústní příprava (opakování učiva z předchozích roků – pravidla, vzorce, slovní zásoba do cizích jazyků, příprava na ústní vystupování – čtení, přednes, básně, výklad, referát), písemné úkoly (pravidelné – zejména v matematice a v českém jazyce, dále záznamy o četbě, výtah, výpisek, referát, protokol laboratorních prací) apraktické úkoly (projekt, vyhledávání informací, práce s tabulkami, grafy, výtvarné a jiné tvůrčí činnosti).

Aby bylo domácí učení efektivní, existuje celá řada doporučení jak pro učitele, tak pro rodiče. Učitelé by měli vytvářet takové úkoly, které budou spíše stimulující a provokativní, než všední. Painter (2003) uvádí, že tyto úkoly budou studenty více bavit a motivovat, na rozdíl od všedních úkolů, které je budou nudit.

Učitelé by se měli zamyslet nad tím, jak udělat domácí úkol zábavný, aby ho děti plnily rády. Učitelé by se tedy měli zajímat i o tom, co například děti dělají ve volném čase a zakomponovat to nějakým způsobem do domácího úkolu. Studenti musí cítit, že má domácí úkol nějaký cíl a musejí vnímat, že má jeho splnění nějaký význam.

4.1.2 Forma domácí přípravy

Celá řada knih se zabývá formou domácí přípravy. Pospíšilová (2011) uvádí, že úkoly mohou být povinné nebo dobrovolné, frontální, skupinové nebo individuální. Z hlediska zpracování pak mohou mít písemnou formu, elektronickou formu, mohou být praktické i ústní. Z hlediska náročnosti by měly být přiměřené schopnostem žáka. Četnost domácích úkolů by měla být úměrná potřebám procvičení učiva a časové náročnosti na vypracování úkolu. Do domácích úkolů spadá i příprava pomůcek na výuku. Pro ni se počítá s každodenním pravidelným cyklem.

4.1.3 Hodnocení domácí přípravy

Hodnocení domácích úkolů musí být vždy motivující. Při hodnocení lze využít klasifikaci, body, slovní hodnocení, grafické hodnocení symboly, ústní hodnocení či počet chyb. Hodnotit je možné také snahu žáka. Je možno použít i hodnocení spolužáky (např. při prezentaci projektu). Domácí příprava by měla být zahrnuta do sebehodnocení žáků.

U dlouhodobých úkolů a projektů je nutné etapovité hodnocení. Pokud žák nesplní domácí úkol, měla by být tato skutečnost oznámena rodičům v žákovské knížce. Žák by si měl úkol splnit dodatečně, a to po škole (k tomu by měli dát rodiče souhlas), nebo by měl přinést domácí úkol následující den.

Pokud žák nesplní domácí úkol, který byl na známky, je hodnocen stupněm nedostatečným. Opakované neplnění domácích úkolů a nenošení pomůcek je považována za porušování školního řádu s příslušnými sankcemi dle školního řádu (výchovní opatření), a v konečném důsledku může ovlivnit výslednou známku z předmětu.

4.2 Role rodičů v přípravě do školy

Autoři rozdělují role rodičů v přípravě do školy do šesti kategorií. Jednou z těchto autorek je také Šedová (2004). Do první kategorie patří povinnost rodiny podporovat dítě v přípravě do školy (rodiče mají povinnost zajistit bezpečí a zdraví svých dětí, rozvíjení jejich sociálních dovedností. Rodiče by měli zajistit dětem prostředí, které je bude podporovat v jejich vzdělávání. Úkolem školy je pak pomoci rodičům tyto úkoly plnit). Druhá kategorie definuje komunikaci mezi rodinou a školou (úkolem školy je pravidelně informovat rodiče, jak si jejich dítě ve škole vede). Třetí kategorie definuje zapojení rodičů do života školy (rodiče by se měli zapojit do různých školních aktivit – např. výletů, besídek). Čtvrtá kategorie definuje zapojení rodičů do domácí přípravy dětí do školy (rodiče by měli pomáhat svým dětem v domácí přípravě). Pátá kategorie se zabývá participací rodičů při rozhodování, řízení a obhajování činností školy. Šestá kategorie definuje partnerství mezi rodinou, školou a jinými institucemi.

Dospělí mohou dětem v efektivní přípravě do školy pomoci. Rodiče by měli sdílet svým dětem cíl domácí přípravy, to znamená, že k čemu by mělo učivo sloužit. Měli by dohlédnout, aby děti nenechávali přípravu na vyučování na poslední chvíli, u starších dětí podporovat vytváření učebních plánů, podle rozsahu a kalendáře, na kdy se má co naučit. Vždy by se měly zohledňovat volnočasové zájmové aktivity.

Další důležitou činností je pomoci dětem s organizací přípravy. Rodiče by měli dětem pomoci stanovit si pořadí toho, co je třeba se naučit nebo zopakovat, uvědomit si, co dnes musí děti splnit a co jen mohou ze zájmu. Nejtěžší učivo by si děti neměly nechávat nakonec. Nejlepší je zařazování učiva v podobě lehčí – těžší – lehčí – střední – lehčí. Práci do školy můžou děti zakončit přípravou pomůcek na další den, kontrolou rozvrhu a učebnic.

Na začátku přípravy by se dle Pospíšilové (2011) mělo dětem připomenout několika slovy, co už znají a na jaké učivo navazují. Rodiče mohou dále pomoci dítěti tím, že převedou obecné termíny z učebnic do pro dítě srozumitelných slov, případně

vysvětlit učivo na praktických příkladech. Rodiče mohou dále pomoci dítěti s výběrem nejdůležitějších poznatků, seřadit je podle důležitosti (např. podtrhávat barevně to, co musí dítě znát, případně co by mělo vědět a přečtení toho, co je navíc). Je možné podstatné informace vypisovat do zvláštního sešitu, který slouží pouze pro domácí přípravu. Jednou z podmínek pro domácí přípravu je vytvoření klidné, chápavé a vstřícné atmosféry, bez spěchu a nervozity. Rodiče by se měli snažit odbourávat strach dítěte z učiva, posilovat jeho sebedůvěru, chválit i za minimální pokroky, za snahu. Dítě by měly pozitivně citově podporovat.

4.3 Psychohygiiena a metodika domácí přípravy

Při domácí přípravě žáků se specifickými poruchami učení by měly být dodrženy určité psychohygienické zásady. Nyní bych ráda uvedla několik z nich. Důležité je zvolit vhodnou část dne pro učení. Útlumové časy, při kterých by se žáci neměli učit, jsou mezi 12. – 13. hodinou a mezi 18. – 20. hodinou. Domácí přípravu by měli děti vykonávat přibližně ve stejnou dobu a ve stejném prostředí. Počátek společné práce spojit s určitým stereotypem, rituálem (lehká svačina, krátká didaktická hra). Děti by měly dodržovat pitný režim, protože dehydratace zvyšuje nesoustředěnost. Nevhodným pitím při učení je Coca-cola a energetické nápoje. Žáci se specifickou poruchou učení by se neměli učit po velkém či těžkém jídle. Místnost, kde se děti učí, by měla být dobře osvětlena, nepřetopená a dobře větraná. Je nutné eliminovat rušivé vlivy (televize, sourozenci, hluk, kamarádi na ulici pod okny apod.). Při opakování a procvičování nevadí tichá hudba, při učení nového učiva by ale být puštěna neměla. Do učení je podstatné vkládat přestávky na osvěžení a protažení. Tyto přestávky by však neměly trvat déle než 5 – 10 minut. Není vhodné a efektivní věnovat se dvěma činnostem najednou. Dobré je střídat činnosti a tím i smysly, kterými dítě vnímá (čtení, mluvení, psaní, názorné pomůcky).

V článku v časopise Rodina a škola od Vody (2011) je uvedeno, že mezi hlavní zásady efektivní domácí přípravy patří posilování zájmu dítěte o školu tím, že se rodiče také angažují na jejich přípravě. Další velmi důležitou efektivní zásadou je vytvořit

klidné prostředí na učení bez nervozity a zmatku. Dítě by nemělo být přetěžováno. Nesoustředěnost a neklid jsou typickým projevem únavy. Za velkou chybu, kterou rodiče většinou dělají je to, že nechávají své děti psát úkoly nejdřív na nečisto. Děti by měly psát úkoly rovnou načisto. Nácvik cvičení by měl probíhat pravidelně a u knih, které dítě baví. Tím se podpoří jeho chuť ke čtení. Dále by měla být u dítěte rozvíjena jeho vyjadřovací schopnost. Tu lze rozvíjet tak, že dítě bude zapojováno do společného hovoru. V neposlední řadě by měla být u dítěte rozvíjena jeho samostatnost. Postupně by si dítě mělo zvykat na to, že domácí přípravu bude provádět sám a od rodičů si ji nechá pouze zkontrolovat.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V této části své diplomové práce uvedu cíl práce, výzkumné metody a popíši postupy, které jsou použita při výzkumném šetření.

5.1 Cíl práce

Hlavním cílem mé diplomové práce je zjistit, jak se děti s diagnózou specifických poruch učení doma připravují na vyučování.

5.2 Výzkumné otázky

1. Kolik času je věnováno domácí přípravě denně?
2. Kdo z rodiny pomáhá dítěti při domácí přípravě?
3. Na které předměty se dítě nejvíce připravuje a proč?
4. Jsou zařazována do domácí přípravy reedukační cvičení?
5. Jaký je poměr reedukačních cvičení a domácích úkolů zadávaných učitelem v každodenní domácí přípravě?
6. Jaké nejčastější problémy vznikají při domácí přípravě?

6 METODIKA

6.1 Metody výzkumného šetření

V kontextu se stanoveným cílem a vzhledem k formulovaným otázkám byl zvolen výzkum kvantitativní. Pro sběr dat jsem použila metodu dotazníkového šetření.

Dotazníkové šetření je metoda, která je založena na shromažďování údajů při písemném dotazování osob a je určena pro hromadné získávání dat. (Pelikán, 2011) Při tvorbě dotazníků je velmi důležitá přesná formulace otázek. Tyto otázky musí vystihovat podstatnou stránku zkoumaného jevu a zároveň směřovat k hlavnímu cíli celého výzkumného šetření.

Byly vytvořeny dva typy dotazníků pro sběr dat. Jeden byl určen rodičům a druhý dětem. Oba dotazníky byly rozdány rodičům, jejichž děti mají specifickou poruchu učení, rodičům, jejichž děti nemají žádnou specifickou poruchu učení, dětem se specifickou poruchou učení i dětem bez specifické poruchy učení. Dotazník pro rodiče obsahoval jak otázky uzavřené, tak otázky otevřené. U každé uzavřené otázky byla možnost výběru a u otevřených otázek jsem si připravila linky, kam rodiče mohli napsat svou odpověď.

Dotazník pro děti obsahoval celkem 10 otázek. Z toho tři otázky byly všeobecné a 7 otázek bylo uzavřených. Zde děti mohly vybrat jednu z daných možností.

Dále byla použita metoda rozhovoru, konkrétně šlo o rozhovory s učiteli základních škol. Rozhovor probíhal formou předem stanovených otázek. V otázkách jsem zjišťovala především názor učitelů na domácí přípravu. Díky tomu jsem získala ucelený pohled na problematiku týkající se domácí přípravy. Prvotní záměr při rozhovoru bylo jeho zaznamenání na nahrávací zařízení. S tím ale třídní učitelé nesouhlasili. Domluvili jsme se tedy na písemném zápisu k daným otázkám. Otázky byly třídním učitelům kladeny postupně v předem stanoveném pořadí. Třídní učitelé

měli dostatek času na odpovědi. S každým učitelem trval rozhovor téměř 40 minut. Odpovědi byly zaznamenávány do záznamových archů a následně analyzovány.

Všichni dotazovaní respondenti, kteří se zúčastnili mého výzkumného šetření, byli dopředu seznámeni s tím, jak budou využity informace, které mi poskytnou. Všichni souhlasili s jejich zveřejněním pro potřeby mé diplomové práce.

6.2 Výzkumný soubor

Do výzkumného šetření byli zařazeni rodiče dětí se specifickou poruchou učení, rodiče dětí bez specifické poruchy učení, třídní a děti se specifickou poruchou učení i děti bez specifické poruchy učení ve věku 9 a 10 let.

Dotazníkové šetření jsem prováděla celkem na čtyřech základních školách. Dvě Základní školy v Českých Budějovicích, jedna Základní škola v Táboře a jedna Základní škola v Milevsku.

Dotazník byl distribuován 100 rodičům (Tab. č. 1), z nichž 87 (73 %) vrátilo vyplněný dotazník. 47 rodičů bylo dětí bez specifické poruchy učení a 40 byli rodiče dětí se specifickou poruchou učení. Dále bylo rozdáno 120 dotazníků určené dětem (Tab. č. 2), z nichž dotazník vyplnilo 87 dětí. Z těchto 87 dětí mělo specifickou poruchu 40 z nich. Rozhovor jsem provedla se čtyřmi třídními učiteli.

Tabulka č. 1 Dotazníky rozdané rodičům

	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Rozdané	120	100%
Vrácené	87	73%

Zdroj: vlastní šetření

Tabulka č. 2 Dotazníky rozdané dětem

	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Rozdané	100	100%
Vracené	85	85%

Zdroj: vlastní šetření

7 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE

7.1 Rozhovory s třídními učiteli

Rozhovory byly provedeny se čtyřmi třídními učiteli. Dva třídní učitelé učí na Základní škole v Českých Budějovicích, jeden učitel učí na Základní škole v Táboře a jeden učitel učí na Základní škole v Milevsku.

7.1.1 Rozhovor č. 1

Pedagog: Žena
Základní škola: České Budějovice, 1. stupeň
Věk: 29 let
Vzdělání: Pedagogická fakulta Hradec Králové
Délka praxe: 3 roky

1. Jak je na vaší škole prováděna organizace péče o žáky se specifickými poruchami učení a jejich vzdělávání?

„U nás na škole není žádný dyslektický nebo podobný kroužek. Nebyl zřízen, protože o to rodiče neměli zájem. Pro děti se specifickou poruchou učení individuální vzdělávací plány. Jinak jsme malá škola, takže máme menší počet dětí ve třídě.“

2. Jakou formou probíhá podpora žáků se specifickými poruchami učení ve vašich vyučovacích hodinách?

„To je to, co mě štve. Děti nechodí na žádný reedukační kroužek a pak po mně rodiče chtějí, abych měla k jejich dítěti individuální přístup a dávala mu úlevy. To mi hodně vadí.“

3. Jaké způsoby hodnocení používáte u dětí se specifickými poruchami učení?

„Známkuji normálně.“

4. Zadáváte domácí úkoly na každý den?

„Ne. Kdybych dětem zadávala domácí úkoly každý den, ušila bych si bič sama na sebe.“

5. Liší se nějak (něčím) zadávání domácích úkolů od ostatních žáků a žáků se specifickými poruchami učení?

„Většinou dětem se specifickou poruchou učení dávám lehčí zadání. Tím se mu snažím ulevit.“

6. Domníváte se, že se s dítětem na vyučování připravují rodiče nebo se dítě učí samo?

„Velká většina dětí se učí s rodiči.“

7. Nosí děti domácí úkoly pravidelně? Vidíte nějaký rozdíl mezi dětmi se specifickou poruchou učení a bez této poruchy?

„Zdá se mi, že děti, které mají specifickou poruchu učení, nosí úkoly pravidelněji (že úkoly moc nezapomínají). Myslím si, že rodiče se s nimi doma snaží opravdu pracovat.“

8. Jaký je váš názor na domácí přípravu? Sledujete současnou diskuzi na téma domácí příprava? Myslíte si, že je pro některé děti domácí příprava zbytná a pro některé nezbytná? Které to jsou skupiny a proč?

„O této diskuzi vím. Přijde mi to jako hloupost rušit domácí přípravu. I když je dítě chytré, přesto se musí doma připravovat.“

9. Jak často komunikujete s rodiči a pedagogicko-psychologickou poradnou?

„S poradnou vůbec nekomunikuji a s rodiči tak minimálně jedenkrát týdně.“

7.1.2 Rozhovor č. 2

Pedagog:	Žena
Základní škola:	České Budějovice, 1. stupeň
Věk:	45 let
Vzdělání:	Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích
Délka praxe:	23 let

1. Jak je na vaší škole prováděna organizace péče o žáky se specifickými poruchami učení a jejich vzdělávání?

„U nás na škole máme dyslektický kroužek a výchovné poradce. Máme problém s úbytkem dětí. Výhoda pak spočívá v tom, že ve třídě je pouze 12 dětí. Můžeme se jim věnovat více.“

2. Jakou formou probíhá podpora žáků se specifickými poruchami učení ve vašich vyučovacích hodinách?

„Snažím se o individuální přístup. Používám tvrdé a měkké kostky a různé tabulky.“

3. Jaké způsoby hodnocení používáte u dětí se specifickými poruchami učení?

„U dětí se specifickou poruchou učení využívám slovní hodnocení. Píšu jim třeba místo známky počet chyb. Když se mu třeba nepovede prověrka, tak se na ní snažím najít něco hezkého. Tím se snažím dítě motivovat. Ta motivace je podle mě velmi důležitá. Každé dítě chce zažít úspěch.“

4. Zadáváte domácí úkoly na každý den?

„Dětem zadávám domácí úkoly čtyřikrát týdně. V pondělí úkoly nedávám, jelikož děti mají odpolední vyučování.“

5. Liší se nějak (něčím) zadávání domácích úkolů od ostatních žáků a žáků se specifickými poruchami učení?

„Jak kdy, záleží na tom, jak těžké je učivo.“

6. Domníváte se, že se s dítětem na vyučování připravují rodiče nebo se dítě učí samo?

„Záleží na typu rodiny – jak se staví ke vzdělání, ale jako obecně myslím, že se s dětmi doma rodiče učí.“

7. Nosí děti domácí úkoly pravidelně? Vidíte nějaký rozdíl mezi dětmi se specifickými poruchami učení a bez nich?

„Děti úkoly nosí pravidelně, skoro je nezapomínají.“

8. Jaký je váš názor na domácí přípravu? Sledujete současnou diskuzi na téma domácí příprava? Myslíte si, že je pro některé děti domácí příprava zbytná a pro některé nezbytná? Které to jsou skupiny a proč?

„Sleduji a myslím, že domácí příprava jde ruku v ruce s prací ve škole. Myslím si, že důležitá je i domácí příprava pro všechny děti, ať už mají poruchu nebo nemají.“

9. Jak často komunikujete s rodiči a pedagogicko-psychologickou poradnou?

„S pedagogicko-psychologickou poradnou komunikuji jen, když dítě posíláme na vyšetření. U nás na škole se vše řeší přes výchovného poradce a pak tedy hodně věcí jde přes ředitele. S rodiči je to individuální – dle potřeby.“

7.1.3 Rozhovor č. 3

Pedagog:	Žena
Základní škola:	Tábor, 1. stupeň
Věk:	25 let
Vzdělání:	Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích
Délka praxe:	2 roky

1. Jak je na vaší škole prováděna organizace péče o žáky se specifickými poruchami učení a jejich vzdělávání?

„Používáme názorné pomůcky, máme logopedický kroužek. Dále pak úzce spolupracujeme se Speciálně-pedagogickou poradnou v Týně nad Vltavou a v Českých Budějovicích. Na škole máme i výchovného poradce.“

2. Jako-u formou probíhá podpora žáků se specifickými poruchami učení ve vašich vyučovacích hodinách?

„K žákům se specifickou poruchou učení máme individuální přístup, využíváme individuální vzdělávací plán a také často po škole doučuji.“

3. Jaké způsoby hodnocení používáte u dětí se specifickými poruchami učení?

„Používám slovní hodnocení a i klasické známkování. Toto známkování je mírnější samozřejmě. Vše vychází z individuálního vzdělávacího plánu. Tam je návod, jak hodnotit přímo dítě se specifickou poruchou učení.“

4. Zadáváte domácí úkoly na každý den?

„Ano, většinou dávám. Vždy ho ale vysvětlím, aby ho dítě pochopilo. Úkoly z matematiky a z českého jazyka dávám kratší. Pokud dám úkol pouze z matematiky, tak je náročnější.“

5. Liší se nějak (něčím) zadávání domácích úkolů od ostatních žáků a žáků se specifickými poruchami učení?

„Tím, jak úkoly více vysvětluji, tak se musím přesvědčit, že dítě daný úkol chápe. Je to z toho důvodu, že dítě pak nemůže druhý den přijít do školy a říct, že úkol nevypracovalo, protože mu nerozumělo. Úkoly musí hlavně odpovídat možnostem dítěte.“

6. Domníváte se, že se s dítětem na vyučování připravují rodiče nebo se dítě učí samo?

„S dětmi se doma připravují rodiče – to poznám. Když se učí dítě samo, tak nic neumí. Děti potřebují hodně vést, nedokážou si sami rozvrhnout, co se mají naučit. Navíc rodiče je k tomu „dokopou“.“

7. Nosí děti domácí úkoly pravidelně? Vidíte nějaký rozdíl mezi dětmi se specifickými poruchami učení a bez nich?

„Úkoly nosí děti pravidelně. Děti se specifickou poruchou učení občas úkol zapomenou, ale je to opravdu zřídka. Děti jsou většinou z neúplných rodin, mám jednu holčičku, která bydlí střídavě u mámy a u babičky a zapomene notýsek – pendluje a zapomene. Ale obecně se s dětmi rodiče připravují.“

8. Jaký je váš názor na domácí přípravu? Sledujete současnou diskuzi na téma domácí příprava? Myslíte si, že je pro některé děti domácí příprava zbytná a pro některé nezbytná? Které to jsou skupiny a proč?

„Můj názor na toto téma je, že domácí příprava je nedostatečná. Proto taky často po škole doučuji, protože děti to fakt neumí. Kolikrát jim musím zapsat do úkolníčku, že druhý den budeme psát písemku, ale rodiče asi nemají čas. Poznám to podle toho, že není podepsaný a vidím, že si úkoly dělaly sami, že tam mají šílené hrubice. Určitě, ale pokud je dítě hloupatější, tak musí doma třeba počítat více příkladů. Dětem, kterým to nejde, musí doma pracovat více než ty děti, které to pochopí hned ve škole.“

9. Jak často komunikujete s rodiči a pedagogicko-psychologickou poradnou?

„S rodiči jsem v kontaktu velmi často. S pedagogicko-psychologickou poradnou v kontaktu moc nejsem. Spíše podle potřeby. Pracovnice z pedagogicko-psychologické poradny mají povinné návštěvy. Asi jednou za půl roku musí přijít k nám do školy. Když se jich pak zeptám, jak s dítětem pracovat, tak mi řeknou, že je to těžký no a navštívte knihkupectví a tam vyberte nějakou knížku pro zvláštní školu a nikdy mi pracovnice nepomohly. Spíš jen hodnotí, jestli se to dítě zlepšilo nebo ne.“

7.1.4 Rozhovor č. 4

Pedagog:	Žena
Základní škola:	Milevsko, 1. stupeň
Věk:	50 let
Vzdělání:	Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích
Délka praxe:	25 let

1. Jak je na vaší škole prováděna organizace péče o žáky se specifickými poruchami učení a jejich vzdělávání?

„Na škole máme reedukační kroužek, jak pro děti na 1. stupni, tak pro děti na 2. stupni. Dětem se tam ale moc chodit nechce, protože je to většinou ráno od 7:00. Sama ten kroužek vedu, tak vidím, že se dětem nechce vstávat. Jindy ho bohužel dát nemohu, protože to zase děti odpoledne nemají čas. Dále máme na škole výchovného poradce. Ten je docela akční ☺. U nás na škole je dětí s poruchami učení moc. Máme i individuální vzdělávací plány, i když teď se od nich zase ustupuje.“

2. Jakou formou probíhá podpora žáků se specifickými poruchami učení ve vašich vyučovacích hodinách?

„Dětem se specifickou poruchou učení se snažím vše názorně ukázat. Hlavně máme ve třídě pouze 10 dětí, takže je na to čas i prostor. Jinak těmto dětem dávám kratší texty nebo doplňovačky. Snažím se je zkusit spíše ústně. Pokud píšeme diktát, tak neopravuju červenou, ale jinou barvou a taky třeba píšu počet chyb.“

No a pak je taky velmi důležitá motivace. Když to dítě napíše blbě, tak to rozebereme a já se na jejich výkonu snažím najít i něco pozitivního.“

3. Jaké způsoby hodnocení používáte u dětí se specifickými poruchami učení?

„Známkuji normálně, nebo jak jsem říkala, napíšu počet chyb a docela často používám i slovní hodnocení.“

4. Zadáváte domácí úkoly na každý den?

„Určitě. Každý den alespoň z něčeho. Když ale píšeme druhý den písemku, tak úkol nedávám, aby se děti na ni mohly připravit.“

5. Liší se nějak (něčím) zadávání domácích úkolů od ostatních žáků a žáků se specifickými poruchami učení?

„Nedávám těžké úkoly. Jsou to spíše úkoly opakovací, aby si doma děti probrané učivo ve škole zopakovaly. Občas jim ty úkoly i zkracuji.“

6. Domníváte se, že se s dítětem na vyučování připravují rodiče nebo se dítě učí samo?

„Určitě se s nimi doma rodiče připravují. Poznám to i díky tomu, že chci, aby byli úkoly podepsané.“

7. Nosí děti domácí úkoly pravidelně? Vidíte nějaký rozdíl mezi dětmi se specifickými poruchami učení a bez nich?

„Jak kdy. Záleží na situaci. Když mají třeba nějaký výlet nebo je školní akce, tak žijou jen tou situací a úkoly kolikrát nepřinesou. Dost často se to horší před prázdninami, kdy děti lítají venku a už se jim úkoly nechce dělat.“

8. Jaký je váš názor na domácí přípravu? Sledujete současnou diskuzi na téma domácí příprava? Myslíte si, že je pro některé děti domácí příprava zbytná a pro některé nezbytná? Které to jsou skupiny a proč?

„Viděla jsem o tom i nějakou reportáž v televizi. Já vyrůstala v komunismu a my jsme se fakt museli učit. Dítě by si dle mého názoru mělo učivo zopakovat doma,

aby se mu ukotvilo v hlavě. Nezbytná je i pro všechny děti, to je jasné. Chytřejší dítě se nemusí tolik připravovat, ale učivo si musí také zopakovat. Tím se naučí i nějakému řádu a zodpovědnosti.“

9. Jak často komunikujete s rodiči a pedagogicko-psychologickou poradnou?

„S rodiči komunikuji docela často, s poradnou už tolik ne. Vše řeší výchovný poradce, protože si to pan ředitel takto přeje.“

7.1.5 Souhrn

Organizace péče o žáky se specifickými poruchami učení a jejich vzdělávání je na třech základních školách prováděna formou dyslektických, logopedických a reedukačních kroužků. Pouze jedna paní učitelka při rozhovoru uvedla, že u nich na škole není žádný dyslektický nebo podobný kroužek. Rodiče žáků neměli o tento kroužek zájem.

Všichni čtyři učitelé uvedli, že v jejich vyučovacích hodinách k dětem se specifickými poruchami učení přistupují individuálně. Někteří z těchto dětí mají také individuální vzdělávací plány. Paní učitelka, která uvedla, že nemají na škole reedukační kroužek, je rozhořčena z toho, že rodiče pak pro své děti vyžadují individuální přístup. Individuální přístup u většiny učitelů pak spočívá v tom, že je méně dětí ve třídě. Místo známkování diktátů píší dětem počet chyb a diktáty neopravují červeně.

Dvě paní učitelky používají stejnou klasifikaci jak pro děti bez specifických poruch učení, tak pro děti se specifickými poruchami učení. Další dvě paní učitelky uvedly, že u dětí se specifickými poruchami učení upřednostňují spíše slovní hodnocení oproti klasickému hodnocení. Pokud použijí klasické hodnocení, tak je mírnější než pro děti bez specifické poruchy učení.

Většinou se paní učitelky shodly, že zadávají domácí úkoly každý den. Pouze jedna paní učitelka uvedla, že dětem domácí úkoly každý den nedává. Domnívá se, že by si sama na sebe ušila bič.

Dětem se specifickými poruchami učení jsou většinou zadávány kratší domácí úkoly. Případně jsou jim dobře vysvětleny, aby věděly, co pak s nimi mají doma dělat. Všechny paní učitelky se snaží, aby úkoly odpovídaly možnostem dítěte a byly spíše opakovací.

Všechny paní učitelky se také domnívají, že se s dětmi na vyučování připravují rodiče. Některé z nich vyžadují, aby byly domácí úkoly podepsány rodiči.

Děti dle paní učitelek nosí domácí úkoly pravidelně, nezapomínají je. Pokud je zapomenou, tak se to většinou týká dětí, které pocházejí z neúplných rodin. Zde jedna paní učitelka uvedla, že dítě úkoly nezapomíná úmyslně. Úkol si zapíše do notýsku, který pak ale zapomene u matky. S otcem pak úkol neudělá. Další paní učitelka uvedla, že děti zapomínají dělat domácí úkoly převážně na konci roku, kdy se pořádají různé výlety. Děti pak těmito výlety žijí a nic jiného je nezajímá.

Všechny paní učitelky se jednotně shodly na tom, že zrušit domácí přípravu je nesmysl. Domnívají se, že každé dítě by se mělo doma připravovat na další den do školy. Doma by si měly děti zopakovat probranou látku, případně napsat domácí úkoly. Ve škole si vše nemůžou zapamatovat. Pokud si to zapamatují, tak by si to měly i procvičit, aby se jim daná látka v hlavě zažila.

Paní učitelky s pedagogicko-psychologickou poradnou přímo komunikují velmi málo. Pokud s ní komunikují, tak prostřednictvím výchovného poradce ve škole. S rodiči je komunikace častější.

7.2 Výsledky dotazníkového šetření pro děti

Tato kapitola je věnována výsledkům z dotazníkového šetření určené dětem.

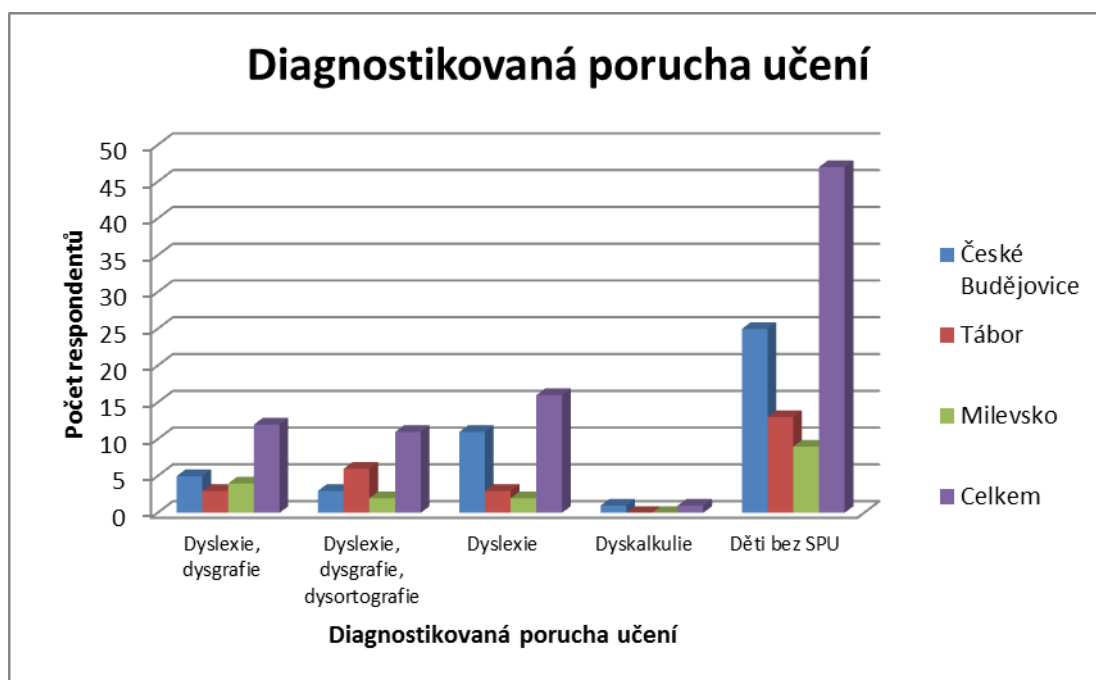
Tabulka č. 3 Rozdané a vrácené dotazníky

	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Rozdané	120	100%
Vrácené	87	73%

Zdroj: vlastní šetření

Celkem bylo rozdáno 120 (100 %) dotazníků určených dětem. Dotazníky byly rozdány dětem ve vybraných čtvrtých třídách Základních škol v Českých Budějovicích, Táboře a Milevsku. Z těchto dotazníků se mi vrátila nadpoloviční většina, tedy 87 (73 %). Výzkumu se zúčastnilo 47 (23 chlapců a 24 dívek) dětí bez specifické poruchy učení a 40 (23 chlapců a 17 dívek) dětí se specifickou poruchou učení.

Graf č. 1 Diagnostikovaná porucha učení



Zdroj: vlastní šetření

V grafu č. 1 je uveden počet dětí bez specifické poruchy učení a diagnostikované poruchy u dětí. Celkem 47 dětí nemá žádnou specifickou poruchu učení. U 40 dětí byla diagnostována nějaká specifická porucha učení. Nejčastěji se u dětí objevuje dyslexie. Ta byla diagnostikována u 16 dětí. Dále to jsou pak kombinace několika specifických poruch učení. Dyslexie a dysgrafie byla diagnostikována u 12 dětí. 11 dětí má diagnostikovanou dyslexii, dysgrafii a dysortografii. Pouze u jedné dívky byla diagnostikována dyskalkulie.

Otázka č. 1 Kdo se s tebou doma učí?

U této otázky mohli respondenti vybrat více správných odpovědí. Označena byla nejčastěji odpověď, že se doma učí děti s matkou.

Tabulka č. 4 Pomoc při učení

	Děti bez SPU		Děti se SPU	
	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Matka	12	26%	36	90%
Otec	6	13%	17	43%
Sourozenci	1	2%	3	8%
Učím se sám	31	66%	1	3%
Jiná možnost	0	0%	6	15%
CELKEM	50		63	

Zdroj: vlastní šetření

Ze zjištěných výsledků můžeme vidět, že se doma téměř většina dětí bez specifické poruchy učení učí nejčastěji sami – 66 %. Některým z nich pomáhá při učení matka – 12 dětí. 6 dětí uvedlo, že jim občas pomůže otec.

Z celkového počtu 40 dotazovaných dětí se specifickou poruchou učení je zřejmé, že nejvíce při učení dětem pomáhá matka. Pouze jeden chlapec se doma učí sám. Šest dětí uvedlo jinou možnost. Jednalo se o děti z dětského domova. S nimi se většinou učí tety.

Otázka č. 2 Učíš se každý den?

Tabulka č. 5 Pravidelnost učení

	Děti bez SPU		Děti se SPU	
	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Ano	35	74%	31	78%
Ne	12	26%	9	23%
CELKEM	47	100%	40	100%

Zdroj: vlastní šetření

Na otázku, zda se doma děti bez specifické poruchy učení učí každý den uvedlo 35 (74 %) z celkového počtu 47 (100 %), že se doma učí opravdu pravidelně. 12 (26 %) dětí uvedlo, že se doma pravidelně každý den neučí. Zajímavé na tomto výsledku bylo, že nepravidelně se učí převážně dívky.

U této otázky, kdy odpovídaly děti se specifickou poruchou učení, převažovala většina odpovědí ano. 31 (78 %) dotazovaných dětí se učí doma pravidelně. Pouze 9 (23 %) dětí se doma učí nepravidelně.

Otázka č. 3 Kolik času strávíš psaním domácích úkolů?

Tabulka č. 6 Čas strávený u učení

	Děti bez SPU		Děti se SPU	
	Počet	Vyjádřeno v %	Počet	Vyjádřeno v %
10 minut	4	9%	0	0%
20 minut	21	45%	2	5%
21 - 40 minut	22	47%	15	38%
Více než 40 minut	0	0%	23	58%
CELKEM	47	100%	40	100%

Zdroj: vlastní šetření

Z tabulky č. 6 je zřejmé, že se děti bez specifické poruchy učení učí nejčastěji 20 minut nebo pak 21 – 40 minut. Tuto odpověď uvedlo přes 20 dětí. 4 děti bez specifické poruchy učení tráví nad učením doma pouze 10 minut.

Celkem 23 dětí se specifickou poruchou učení uvedlo, že se učí doma více než 40 minut, což je z celkového počtu 58 %. Nikdo z dětí neodpověděl, že se doma učí pouze 10 minut. 15 (38 %) dětí uvedlo, že se doma učí 21 – 40 minut. Pouze 2 (5 %) děti uvedly, že se doma učí jen 20 minut.

Otázka č. 4 Na který školní předmět se doma musíš nejvíce připravovat?

U této otázky mohli opět dotazovaní vybrat více odpovědí. Nejvíce se objevovaly tyto kombinace odpovědí: český jazyk – matematika, český jazyk – matematika – cizí jazyk, český jazyk – cizí jazyk.

Tabulka č. 7 Příprava na předměty

	Děti bez SPU		Děti se SPU	
	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Český jazyk	19	40%	21	53%
Matematika	21	45%	15	38%
Cizí jazyk	13	28%	23	58%
Přírodověda	8	17%	18	45%
Vlastivěda	4	9%	17	43%
Jiná možnost	0	0%	0	0%
CELKEM	65		94	

Zdroj: vlastní šetření

Nejvíce se doma děti bez specifické poruchy učení musí připravovat na matematiku (21 odpovědí), dále pak na český jazyk (19 odpovědí), cizí jazyk (13 odpovědí). Dalším předmětem, na který se doma děti musí učit je vlastivěda (4 odpovědí).

U dětí se specifickou poruchou učení byly výsledky zcela jiné oproti dětem bez specifické poruchy učení. Nejvíce se děti musí připravovat na cizí jazyk

(23 odpovědí) a český jazyk (21 odpovědí). U dětí, které mají problémy se čtením a psaním, se jejich diagnostika promítne také do ostatních předmětů, jako je přírodověda (18 odpovědí) a vlastivěda (17 odpovědí).

Otázka č. 5 Jakým způsobem se učíš nebo děláš domácí úkoly?

Tabulka č. 8 Čas učení u dětí

	Děti bez SPU		Děti se SPU	
	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Všechny úkoly a povinnosti si udělám najednou, abych měl odpoledne volno	18	38%	12	30%
Dělám si pauzy a k učení se vracím	7	15%	17	43%
Po škole si vypracuji domácí úkoly a večer se učím	22	47%	11	28%
CELKEM	47	100%	40	100%

Zdroj: vlastní šetření

Nejvíce dětí bez specifické poruchy učení si po škole vypracují domácí úkoly a až večer se teprve učí – 22 dětí (47 %). 18 dětí (38 %) si všechny úkoly a povinnosti do školy udělají hned po škole najednou, aby měli odpoledne volno. Zbýlých 7 dětí (15 %) si dělá pauzy mezi a k učení se vrací.

Z celkového počtu 40. respondentů se specifickou poruchou učení (100 %) si 17 (42 %) z nich dělá pauzy a k učení se vrací. 12 (30 %) dotazovaných si všechny úkoly a povinnosti dělají najednou hned po škole, aby pak měli odpoledne volno. 11 (28 %) dětí uvedlo, že si po škole vypracují domácí úkoly a večer se učí.

**Otázka č. 6 Děláš doma i nějaké jiné cvičení, než to, které ti zadal ve škole učitel?
Například nějaké pracovní listy, které Ti doporučili v poradně?**

Tabulka č. 9 Doporučená cvičení z psychologicko-pedagogické poradny

	Děti se SPU	
	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Ano	29	73%
Ne	11	28%
CELKEM	40	100%

Zdroj: vlastní šetření

Když odečteme od celkového počtu 87 dětí 47 dětí bez specifické poruchy učení, tak dostaneme ty respondenty, kteří odpovídali na tuto otázku. 11 dotazovaných dětí uvedlo, že si nedělají žádná jiná cvičení navíc. 29 dotazovaných uvedlo, že si doma ještě dělají navíc cvičení. Jedná se především o ta cvičení, která jim byla doporučena v psychologicko-pedagogické poradně (doplňovačky, čtení s okénkem, matematické kartičky).

7.2.1 Souhrn

Z celkového počtu 87 dětí, které vyplnily dotazník, bylo 47 (23 chlapců, 24 dívek) dětí bez specifické poruchy učení a 40 (23 chlapců, 17dívek) dětí se specifickou poruchou učení. Dotazníkové šetření jsem prováděla na čtyřech základních školách - dvě Základní školy z Českých Budějovic, jedna Základní škola z Tábora a jedna Základní škola v Milevsku. Zaměřila jsem se na děti ve věku 9 – 10 let, tedy na děti z prvního stupně.

Nejčastější diagnostikovaná specifická porucha učení byla dyslexie. Ta byla diagnostikována celkem u 16 dětí. Dále se pak objevovaly různé kombinace specifických poruch učení, například dyslexie a dysgrafie, dyslexie, dysgrafie a dysortografie. U jedné dívky byla prokázána pedagogicko-psychologickou poradnou dyskalkulie.

Z průzkumu vyplývá, že se děti bez specifické poruchy učení učí nejčastěji sami. Pokud potřebují poradit s učivem, obrací se na matku, případně otce. Děti se specifickými poruchami učení se učí nejčastěji s matkou. Pouze jeden chlapec uvedl, že se učí doma sám.

Pravidelně se učí doma jak děti bez specifické poruchy učení, tak děti se specifickou poruchou učení. 22 (47 %) dětí bez specifické poruchy učení se učí doma 20 minut denně, 21 (45 %) dětí bez specifické poruchy učení se učí doma 21 – 40 minut denně. Děti se specifickými poruchami učení tráví nad přípravou doma více času. 23 (58 %) dětí se specifickou poruchou učení se doma učí více jak 40 minut denně. To znamená, že oproti dětem bez specifických poruch učení stráví jednou tolik času.

Děti bez specifických poruch učení uvedly, že se doma nejčastěji připravují na předměty jako je matematika, český jazyk a anglický jazyk. Děti se specifickými poruchami učení uvedly nejčastěji ty samé předměty jako děti bez specifických poruch učení. Děti se specifickými poruchami učení uvedly ještě navíc tyto předměty: přírodověda, vlastivěda. Jejich diagnostika se promítla i do předmětů, které vyžadují vyšší soustředěnost a čtení.

Přístup k učení je u dětí bez specifických poruch učení odlišný oproti dětem se specifickými poruchami učení. Děti bez specifických poruch učení – 22 (47 %) si po škole vypracují domácí úkoly a teprve večer se učí. Děti se specifickou poruchou učení – 17 (43 %) si dělá v učení pauzy a vrací se k učení v průběhu celého odpoledne. Zde si můžeme položit otázku, zda děti se specifickými poruchami učení nejsou přetěžovány.

Zajímavým výsledkem mého výzkumu je, že 29 (73 %) dětí se specifickými poruchami učení si doma vypracovává doporučená cvičení z pedagogicko-psychologické poradny.

7.3 Výsledky dotazníkového šetření pro rodiče

Nyní bych ráda vyhodnotila dotazníky, které byly určeny rodičům dětem.

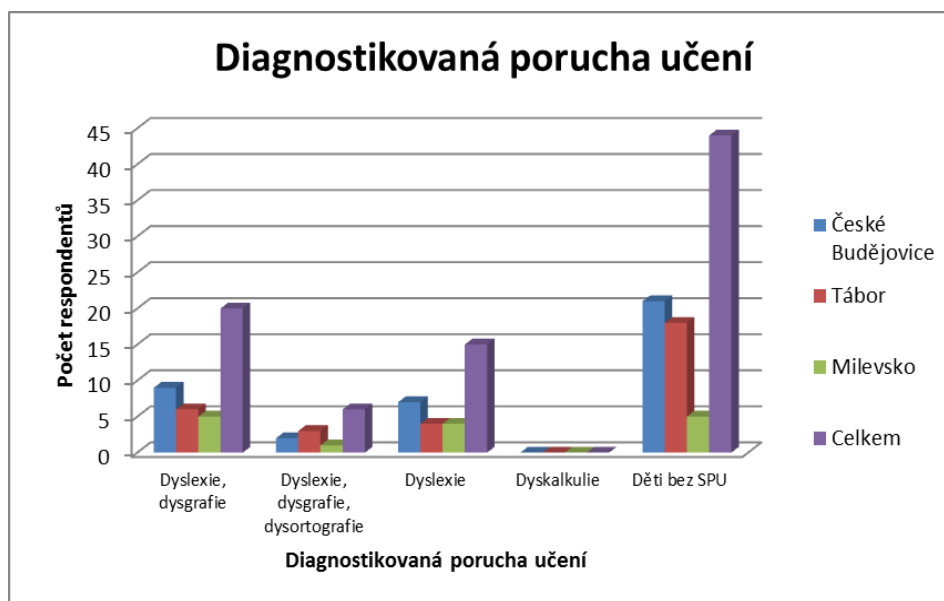
Tabulka č. 10 Rozdané a vrácené dotazníky

	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Rozdané	100	100%
Vrácené	85	85%

Zdroj: vlastní šetření

Z celkovéh počtu 100 (100 %) dotazníků pro rodiče mi jich byla vrácena nadpoloviční většina, tedy 85 (85 %). 44 (21 chlapců a 23 dívek) dětí bylo bez specicifké poruchy učení a 41 (16 chlapců a 25 dívek) dětí má specifickou poruchu učení.

Graf č. 2 Diagnostikovaná porucha učení



Zdroj: vlastní šetření

Graf č. 2 nám znázorňuje diagnostikovanou poruchu učení. Z celkového počtu 85 oslovených rodičů netrpí 44 jejich dětí žádnou poruchou učení. 41 rodičů uvedlo, že jejich dítě trpí některou ze specifických poruch učení. Nejčastěji byla zaškrtnuta odpověď dyslexie a dysgrafie. Další velmi častou odpovědí byla dyslexie. Dále pak byla nejvíce zašrtávána odpověď dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

Tabulka č. 11 Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů

	Matka		Otec	
	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Základní škola	0	0%	0	0%
Střední odborné učiliště bez maturity	14	21%	2	11%
Střední odborné učiliště s maturitou	4	6%	1	5%
Střední škola	39	59%	8	42%
Vyšší odborná škola	6	9%	1	5%
Vysoká škola	3	5%	7	37%
CELKEM	66	100%	19	100%

Zdroj: vlastní šetření

Nejčastější odpovědí na otázku nejvyšší dosažené vzdělání u matky, byla odpověď střední škola. Tuto odpověď zahrlo celkem 39 (59 %) žen. Další velmi častou odpovědí byla odpověď střední odborné učiliště bez maturity – 14 odpovědí (21 %). 6 (9 %) žen uvedlo, že jejich nejvyšší dosažené vzdělání je vyšší odborné. Střední odborné učiliště s maturitou vystudovaly 4 (6 %) matky a vysokou školu 3 (5 %) matky.

Střední školu vystudovalo 8 (42 %) otců a vysokou školu vystudovalo 7 (37 %) otců. Dvakrát byla zaškrtnuta odpověď střední odborné učiliště bez maturity. 1 (5 %) otec vystudoval střední odborné učiliště s maturitou a 1 (5 %) otec vystudoval vyšší odbornou školu.

Otázka č. 1 Kdo z rodiny pomáhá při domácí přípravě?

U této otázky mohli rodiče vybrat více odpovědí. Nejčastěji se doma děti bez specifické poruchy učení učí sami a s dětmi se specifickou poruchou učení se nejčastěji učí matka.

Tabulka č. 12 Pomoc při učení

	Děti bez SPU		Děti se SPU	
	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Matka	13	28%	35	88%
Otec	5	11%	16	40%
Sourozenci	2	4%	5	13%
Učím se sám	29	62%	3	8%
Jiná možnost	0	0%	0	0%
CELKEM	49		59	

Zdroj: vlastní šetření

Otázka č. 2 Kolik času denně zabere dítěti příprava do školy?

Tabulka č. 13 Čas strávený u učení

	Děti bez SPU		Děti se SPU	
	Počet	Vyjádřeno v %	Počet	Vyjádřeno v %
10 minut	1	2%	0	0%
20 minut	23	52%	2	5%
21 - 40 minut	17	39%	12	29%
Více než 40 minut	3	7%	27	66%
CELKEM	44	100%	41	100%

Zdroj: vlastní šetření

Podle rodičů se děti bez specifické poruchy učení učí nejvíce 20 minut denně. Tato odpověď byla zaškrtnuta celkem 23 krát (52 %). Další velmi frekventovanou odpovědí byla odpověď 21 – 40 minut. Tuto odpověď zahrlo 17 rodičů (39 %). Pouze 1 (2 %) dítě bez specifické poruchy učení se učí jen 10 minut denně.

Rodiče dětí se specifickou poruchou učení nejvíce zašrtávali odpověď více než 40 minut. Tato odpověď byla zaškrtnuta 27 krát (66 %). Další frekventovanou odpovědí byla odpověď 21 – 40 minut. Tu zaškrtnulo 12 rodičů (29 %). Dva (5 %) rodiče zaškrtnuli, že se jejich dítě učí 20 minut denně.

Otázka č. 3 Na jaké předměty se musí dítě doma připravovat?

Na otázku „Na jaké předměty se musí dítě doma připravovat?“ odpovídali téměř stejně jak rodiče dětí se specifickou poruchou učení, tak rodiče dětí bez specifické poruchy učení. Nejčastěji uváděli, že se jejich dítě musí připravovat na český jazyk, cizí jazyky, matematiku.

Otázka č. 4 Na který předmět se Vaše dítě připravuje nejvíce?

Rodiče opět vybírali z více nabízených možností. Jak již bylo zmíněno výše, nejčastější odpovědí byl český jazyk, matematika a cizí jazyky.

Tabulka č. 14 Příprava na předměty

	Děti bez SPU		Děti se SPU	
	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Český jazyk	32	68%	38	95%
Matematika	18	38%	29	73%
Cizí jazyk	25	53%	31	78%
Přírodověda	9	19%	17	43%
Vlastivěda	12	26%	9	23%
Jiná možnost	0	0%	0	0%
CELKEM	96		124	

Zdroj: vlastní šetření

Otázka č. 5 Poskytuje Vám učitel rady, jak s dítětem pracovat a jaké při domácí přípravě používat pomůcky?

Rodiče, jejichž děti mají některou ze specifických poruch učení uvedli, že jim třídní učitel moc rad ohledně domácí přípravy jejich dětí a reedukačních pomůcek nedávají. Tyto rady dostávají spíše v pedagogicko-psychologické poradně.

Otázka č. 6 Jak často se radíte s třídním učitelem?

Téměř všichni dotazovaní rodiče odpověděli, že s třídním učitelem se radí převážně na třídních schůzkách. Pokud se jim zdá, že jejich dítě se ve škole zhoršuje nebo má problémy, sjednají si individuální schůzku a zajdou za třídním učitelem do školy.

Otázka č. 7 Jaký nejčastější problém řešíte, když se doma připravujete na vyučování se svým dítětem?

Při této otázce mohli rodiče dětí zaškrtnout více odpovědí. Nejčastěji se u dítěte bez specifické poruchy učení při učení doma vyskytuje únava, u dětí se specifickou poruchou učení pak nesoustředěnost.

Tabulka č. 15 Potíže při učení doma u dětí

	Děti bez SPU		Děti se SPU	
	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Nesoustředěnost dítěte	13	28%	31	78%
Hyperaktivita	5	11%	19	48%
Únava dítěte	39	83%	29	73%
Špatné zapsání úkolu do úkolníčku	4	9%	11	28%
Dítě neví, jak má DÚ vypracovat	2	4%	6	15%
Jiná možnost	0	0%	0	0%
Žádné problémy nemáme	29	62%	5	13%
CELKEM	92		101	

Zdroj: vlastní šetření

Rodiče dětí bez specifické poruchy učení si u svých dětí při učení doma stěžují nejvíce na únavu dítěte. Dále si stěžují na nesoustředěnost dítěte, hyperaktivitu, špatné zapsání úkolu do úkolníčku a nejméně odpovědí získala odpověď, že dítě neví, jaký domácí úkol má vypracovat.

Z tabulky č. 15 je zřejmé, že největší problémy při učení doma dětem bez specifické poruchy učení podle jejich rodičů dělá nesoustředěnost, pak únava, hyperaktivita. Skoro stejný počet odpovědí bylo uvedeno u odpovědi, že dítě neví, jak má domácí úkol vypracovat a žádné problémy nemáme.

Otázka č. 8 Používáte doma nějaká reedukační (nápravná) cvičení, která Vám doporučili v pedagogicko-psychologické poradně?

Graf č. 3 Procvičování navíc u dětí se SPU



Zdroj: vlastní šetření

Z grafu č. 3 je patrné, že 31 (76 %) rodičů doma s dětmi se specifickou poruchou učení používá reedukační (nápravná) cvičení, která jim byla doporučena v psychologicko-pedagogické poradně. 10 (24 %) dětí při učení doma tyto pomůcky nepoužívají.

Otázka č. 9 Popište jaká cvičení a pomůcky doma používáte?

Rodiče dětí nejčastěji při této „Jaká reedukační cvičení a pomůcky doma používají?“

uváděli, že doma při učení používají nejčastěji různé doplňovačky, které jim byly doporučeny v psychologicko-pedagogické poradně.

Otázka č. 10 Používáte reedukační pomůcky a cvičení denně. Pokud ano, kolik času věnujete této reedukační činnosti?

Tabulka č. 16 Použití reedukačních pomůcek a cvičení

	Děti se SPU	
	Počet odpovědí	Vyjádřeno v %
Ano	27	66%
Ne	14	34%
CELKEM	41	100%

Zdroj: vlastní šetření

Z celkového počtu 41 dotazovaných rodičů, uvedlo 27 (66 %) rodičů, že používají reedukační pomůcky a cvičení doma se svými dětmi. 14 (34 %) rodičů uvedlo, že doma žádné reedukační pomůcky a cvičení nepoužívají.

Otázka č. 11 Myslíte si, že je pro Vaše dítě důležitější domácí příprava na vyučování nebo spíše náprava (reedukace) specifické poruchy učení a proč?

35 (88 %) rodičů dětí se specifickou poruchou učení se domnívá, že důležitější pro jejich děti jsou reedukační cvičení.

Otázka č. 12 Jaký je Váš osobní názor na domácí přípravu?

Všichni rodiče se jednotně shodli na tom, že je pro dítě důležitá domácí příprava. Jsou stejně jako učitelé přesvědčeni o tom, že si nemůžou ve škole vše zapamatovat. Doma by si danou látku měli procvičit, aby jim utkvěla v paměti.

7.3.1 Souhrn

Dotazníky určené rodičům mi vrátilo celkem 85 rodičů z toho bylo 44 rodičů dětí bez specifické poruchy učení a 41 rodičů dětí se specifickou poruchou učení. Nejčastější diagnostikovanou specifickou poruchou učení byla dyslexie a dysgrafie.

Rodiče dětí bez specifické poruchy učení uvedli, že jejich děti se učí sami. Oproti tomu rodiče dětí se specifickou poruchou učení uvedli, že se s jejich dětmi učí doma nejčastěji matka.

Stejně jako v dotazníků určené dětem vyšlo z mého výzkumu, že se děti bez specifické poruchy učení učí 20 minut denně – 23 (59 %) dětí. Děti se specifickými poruchami učení se pak učí delší čas a to více jak 40 minut denně – 27 (66 %) dětí.

Na otázku „Na jaké předměty se musí doma děti připravovat? Odpovídali téměř všichni rodiče stejně. Nejčastěji uváděli, že se jejich dítě doma musí připravovat hlavně na český jazyk, matematiku a cizí jazyk.

Z výsledků dotazníkového šetření bylo zjištěno, že rodiče dětí se specifickou poruchou učení nedostávají moc rad od třídních učitelů. Pokud se s třídním učitelem radí, tak převážně na třídních schůzkách. Rady jak přistupovat k dětem získávají spíše z pedagogicko-psychologické poradny.

Nejčastějším problémem u dětí bez specifické poruchy učení je únava dítěte, dále pak nesoustředěnost dítěte. Děti se specifickými poruchami učení mají problémů při učení více. Největšími problémy při učení je nesoustředěnost dítěte, únava dítěte a hyperaktivita.

Ze zjištěných výsledků vyšla odpověď na otázku: „Používáte doma nějaká reedukační (nápravná) cvičení, která vám doporučili v pedagogicko-psychologické poradně?“. 31 (76 %) rodičů uvedlo, že s dětmi doma dělají reedukační cvičení, která jim byla doporučena v pedagogicko-psychologické poradně. Mezi nejčastější

reedukační cvičení patří různé doplňovačky. Tyto reedukační cvičení se snaží rodiče dětí se specifickou poruchou učení používat denně. Závisí ale na únavě dětí. Snaží se je nepřetěžovat. Většina rodičů se také domnívá, že reedukační činnosti jsou pro jejich děti důležité. Díky reedukačním činnostem je u dětí jejich diagnostikovaná porucha zmírněna, případně časem úplně odstraněna.

Všichni rodiče se jednotně shodli na tom, že domácí příprava dětí je velmi důležitá. Jsou přesvědčeni o tom, že ve škole si nemůžou vše zapamatovat.

8 DISKUSE

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jak se děti s diagnózou specifické poruchy učení doma připravují na vyučování.

K tomu, aby byl cíl zjištěn, jsem si zvolila několik výzkumných otázek. Odpovědi na tyto otázky jsem se snažila zjistit pomocí rozhovoru se čtyřmi učiteli základních škol a dvou typů dotazníků pro rodiče a pro děti.

Výzkumná otázka č. 1: Kolik času je věnováno domácí přípravě denně?

Všichni dotazovaní učitelé jsou toho názoru, že by se děti jak se specifickou poruchou učení tak bez ní měly připravovat každý den na další den do školy. Z tohoto důvodu zadávají dětem ve škole domácí úkoly denně. Dětem se specifickou poruchou učení jsou úkoly zadávány kratší, případně jsou jim důkladně vysvětleny, aby je pochopily. Na základě vyhodnocení výsledků jsem zjistila, že děti bez specifické poruchy učení se učí zhruba 20 minut denně. Přitom se učí převážně sami bez pomoci rodičů. Děti se specifickou poruchou učení tráví u učení více času oproti dětem bez specifické poruchy učení. Jejich čas strávený nad učením je delší než 40 minut denně. Dětem se specifickou poruchou učení pomáhají při učení nejvíce matky. Učitelé se domnívají, že s domácími úkoly doma pomáhají dětem jejich rodiče. Občas si to také ověřují tím, že domácí úkoly musejí být podepsány.

Ze zjištěných výsledků tedy vyplývá, že děti se specifickou poruchou učení musejí oproti dětem bez specifické poruchy učení věnovat učení více času.

Výzkumná otázka č. 2: Kdo z rodiny pomáhá dítěti při domácí přípravě?

Z výzkumného šetření vyplynulo, že děti bez specifické poruchy učení si připravují veškeré domácí úkoly hned po škole a učení se věnují večer. Děti se specifickou poruchou učení se učí v průběhu celého odpoledne. Mezi učením a úkoly si dělají krátké pauzy. V těchto pauzách se věnují činnostem, při kterých si odpočinou. Pokud bych měla tyto výsledky prezentovat procentuálně, tak 47 % dětí bez specifické

poruchy učení si po škole vypracují domácí úkoly a večer se pak učí. 43 % dětí se specifickou poruchou učení si mezi učním dělá pauzy.

Zásadní rozdíl mezi dětmi bez specifické poruchy učení a dětmi se specifickou poruchou učení je ten, že děti bez specifické poruchy učení se učí sami. Na rodiče se obracejí pouze v případě, že si neví s daným učivem rady. Děti se specifickými poruchami učení se učí zásadně s rodiči, nejvíce pak s matkou.

Výzkumná otázka č. 3: Na které předměty se dítě nejvíce připravuje a proč?

Děti bez specifické poruchy učení se doma nejvíce připravují na matematiku, český jazyk a anglický jazyk. Děti se specifickými poruchami učení se doma připravují také na matematiku, český jazyk a anglický jazyk. Děti se specifickými poruchami učení se navíc připravují také na vlastivědu a přírodovědu. Tyto předměty jim dělají problémy, protože se na ně musí velmi soustředit a probranou látku si musejí číst.

Z výzkumu tedy vyplývá, že rozdíl v předmětech, na které se děti bez specifických poruch učení a děti se specifickými poruchami učení doma nejvíce připravují není.

Výzkumná otázka č. 4: Jsou zařazována do domácí přípravy reedukační cvičení?

Reedukace ve své podstatě znamená nápravu jednotlivých funkcí. K této nápravě se používají reedukační postupy. 29 (73 %) dětí se specifickou poruchou učení z celkového počtu 41 dotazovaných dětí se specifickou poruchou učení uvedlo, že doma dělá s rodiči doporučená cvičení z pedagogicko-psychologické poradny. 27 (66 %) rodičů dětí se specifickou poruchou učení uvedlo, že při reedukaci používají různé reedukační postupy. Při používání reedukačních cvičení by dítě nemělo mít pocit, že je znovu nuceno do učení. Reedukační činnosti by měly být prováděny formou hry. Děti v dotaznících uvedly, že doplňují různé pracovní listy, které dostaly v psychologicko-pedagogické poradně. Pracovní listy jsou koncipovány do zábavné formy. Mají za úkol s dětmi procvičit různé oblasti učiva formou her a obrázků. Na dětech, které pracovní listy doma mají a vyplňují je, bylo patrné, že je baví a dělají je rádi.

Rodiče dětí se specifickými poruchami učení zařazují reedukační cvičení do domácí přípravy.

Výzkumná otázka č. 5: Jaký je poměr reedukačních cvičení a domácích úkolů zadávaných učitelem v každodenní domácí přípravě?

Učitelé zadávají pouze domácí úkoly, nikoliv reedukační cvičení. Reedukační cvičení dostávají rodiče pro děti v pedagogicko-psychologických poradnách. Domácí úkoly dělají děti denně, zatímco reedukační cvičení se snaží rodiče s dětmi dělat alespoň čtyřikrát týdně.

Výzkumná otázka č. 6: Jaké nejčastější problémy vznikají při domácí přípravě?

Na tuto otázku, odpovídali jak rodiče dětí bez specifických poruch učení, tak rodiče dětí se specifickými poruchami učení. Více problémů při domácí přípravě mají děti se specifickou poruchou učení. Děti trpí především nesoustředěností na danou práci, dále pak hyperaktivitou a špatným zapsáním úkolu do úkolníčku. Děti bez specifické poruchy učení mají problémy s únavou a nesoustředěností.

Mezi nejčastější problémy, které vznikají při domácí přípravě, tedy patří nesoustředěnost a únava.

IV ZÁVĚR

Úspěch dítěte nezávisí pouze na něm, ale na všech členech rodiny. Děti se specifickou poruchou učení, ale také bez ní, by domácí přípravu neměly vnímat jako trest. Domácí příprava by měla být důsledná a systematická. Na důslednost a systematickost by měli dohlížet především rodiče dětí. Domácí příprava by měla být strukturována do několika menších časových intervalů. Dětem by měl být dopřán během domácí přípravy odpočinek. Rodiče by se měli snažit motivovat a vést k samostatnosti.

Rodiče dětí se specifickou poruchou učení nejsou plně informováni o možných reedukačních pomůckách. Častokrát také zaměňují domácí přípravu s reedukační činností. Reedukační činnost by měla navazovat na domácí přípravu dětí se specifickou poruchou učení.

Díky výzkumnému šetření jsem měla možnost porovnat domácí přípravu dětí se specifickou poruchou učení a domácí přípravu dětí bez specifické poruchy učení. Tato příprava je u dětí bez specifických poruch učení a u dětí se specifickými poruchami učení trochu rozdílná. Děti bez specifické poruchy učení tráví nad učením méně času. Děti bez specifické poruchy učení si dělají domácí úkoly hned po škole a učení nechávají na večer. Oproti tomu děti se specifickou poruchou učení tráví nad učením a reedukací času více. Domácí přípravu mají rozdělenou po celé odpoledne. Mezi učením si dělají pauzy a v průběhu celého odpoledne se k němu vrací.

Jak učitelé, tak rodiče dětí jsou si vědomi toho, že domácí příprava je pro jejich děti nezbytná. Díky domácí přípravě si jejich děti učivo dom procvičí a ucelí.

Z mého výzkumného šetření vyplynuly další otázky. Například „Kolik úkolů je vhodné dávat dětem, aby nebyly přetěžovány?, Jaký poměr by měl být domácích úkolů a reedukační činnosti?“ Domnívám se, že děti by si měly doma denně probrané učivo procvičit. A jaký by měl být poměr domácích úkolů a reedukační činnosti? Zde si myslím, že poměr reedukačních cvičení a domácích úkolů by měl být stejný. Díky reedukačním činnostem může být diagnostikovaná porucha zmírněna,

případně zcela odstraněna. To pak vede k snazšímu učení a zpracovávání domácích úkolů.

Souhlasím s tím, aby se domácí úkoly zadávaly ve škole každý den. Tyto úkoly by ale neměly být dlouhé. Děti by se měly naučit dodržovat určitý řád a zodpovídat za svoje povinnosti. Víkend by měl být pro děti odpočinkový. Co se týče reedukace, tak ta by měla být prováděna soustavně každý den, tedy i o víkendu.

Důležité je si také uvědomit, že děti provozují po škole různé zájmové kroužky, musejí psát domácí úkoly, pomáhají rodičům s domácími pracemi. Děti nemají tak bezstarostný život, jak si většina z nás myslí. Je tedy třeba, aby děti neměly těchto činností moc. Pokud by jich měly moc, může se stát, že budou přetěžovány.

Díky této práci jsem měla možnost zjistit, jak se liší domácí příprava dětí bez specifické poruchy učení oproti domácí přípravě dětí se specifickou poruchou učení. Zjistila jsem, že děti se specifickou poruchou učení tráví nad učením a reedukační činností více času než děti bez specifické poruchy učení.

Reedukační cvičení jsou náročné jak pro děti se specifickými poruchami učení, tak pro jejich rodiče. Rodiče dělají s dětmi se specifickými poruchami učení domácí úkoly, poté by se ještě měli věnovat reedukačním cvičením. Rodiče musejí být při reedukaci důslední a záleží především na nich, jak se k ní postaví.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II. Reeducace specifických poruch učení*. Brno: MU, 2005. 152 s. ISBN 80-210-3822-5.

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: MU, 2004. 128 s. ISBN 80-210-3613-3.

BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 128 s. ISBN 978-80-210-5299-4.

CARVALHO, M., E. *Rethinking family – school relations: a critique of parentel involvement in schooling*. London: Lawrence erlbaum associates publishers, 2001. ISBN 0-8058-3496-6.

ČERNÁ, M. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha: Karolinum, 1999. 224 s. ISBN 80-7184-880-8.

FISCHER, S., ŠKODA, F. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním zvýhodněním*. Praha: Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

HEJNÝ, M., KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika*. Praha: Portál, 2001. 192 s. ISBN 80-7178-581-4.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reeducace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, s.r.o., 2008. 176 s. ISBN 978-80-7367-474-8.

KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

KOZEL, R. a kol. *Moderní marketingový výzkum*. Praha: Grada, 2005. 280 s. ISBN 978-80-247-6978-3.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy učení*. Praha: Nakladatelství a vydavatelství H&H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-x.

MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tiskárny Havlíčkův Brod, 2001. 103 s. ISBN 80-7311-000-8.

NOVOTNÁ, M., KREMLÍČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1997. 116 s. ISBN 80-85937-60-3.

PAINTER, L. *Homework*. Oxford: Oxford university press, 2003. ISBN 0 19 437574 9.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu jevů pedagogických*. Praha: Karolinum, 2011. 270 s. ISBN 978-802-246-191-63.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010. 336 s. ISBN 978-80-7367-817-3.

POSPÍŠILOVÁ, R. *Role rodičů v domácí přípravě do školy*. [online]. 2011. [cit. 2013-05-22]. Dostupné z: <<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/237>>

POSPÍŠILOVÁ, Z. *Hrajeme si s písničkou*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 148 s. ISBN 978-80-247-1709-8.

PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a využití v praxi*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1997. 89 s. ISBN 80-210-1595-0.

SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.

SIMON, H. *Dyskalkulie: jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*. Praha: Portál, 2006. 168 s. ISBN 80-7367-104-2.

SLOWIK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi. Komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

Školský zákon č. 561/2004 Sb.

TOMICKÁ, V. *Vybrané kapitoly z logopedie – Metodika a reedukace specifických asimilací*. Liberec: TU Liberec, 2002. 69 s. ISBN 80-7083-658-x.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, M. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Repronis, 2008. 278 s. ISBN 978-80-7368-525-6.

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika – Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, spol. s r.o., 2004. 248 s. ISBN 80-86633-22-5.

VODA, J. *Domácí úkoly nemusejí být domácím utrpením*. Rodina a škola, 2012, č. 2, s. 25.

Vyhláška MŠMT č. 291/1991 Sb. o základní škole

Vyhláška ke školskému zákonu č. 256/2012 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Adalbert Praha s.r.o., 1996. 196 s. ISBN 80-7178-096-0.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy učení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

SEZNAM TABULEK

- Tabulka č. 1 Dotazníky rozdané rodičům
- Tabulka č. 2 Dotazníky rozdané dětem
- Tabulka č. 3 Rozdané a vrácené dotazníky
- Tabulka č. 4 Pomoc při učení
- Tabulka č. 5 Pravidelnost učení
- Tabulka č. 6 Čas strávený u učení
- Tabulka č. 7 Příprava na předměty
- Tabulka č. 8 Čas učení u dětí
- Tabulka č. 9 Doporučená cvičení z pedagogicko-psychologické poradny
- Tabulka č. 10 Rozdané a vrácené dotazníky
- Tabulka č. 11 Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů
- Tabulka č. 12 Pomoc při učení
- Tabulka č. 13 Čas strávený u učení
- Tabulka č. 14 Příprava na předměty
- Tabulka č. 15 Potíže při učení doma u dětí
- Tabulka č. 16 Použití reedukačních pomůcek a cvičení

SEZNAM GRAFŮ

- Graf č. 1 Diagnostikovaná porucha učení
- Graf č. 2 Diagnostikovaná porucha učení
- Graf č. 3 Procvičování navíc u dětí se specifickými poruchami učení

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Rozhovor pro učitele základních škol

Příloha č. 2 Dotazníky určené dětem

Příloha č. 3 Dotazníky určené rodičům

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Rozhovor s učiteli základních škol

Rozhovor pro učitele základních škol

Jméno:

Věk:

Vzdělání:

Délka pedagogické praxe:

1. Jak je ve Vaší škole prováděna organizace péče o žáky se specifickými poruchami učení a jejich vzdělávání?
2. Jakou formou probíhá podpora žáků se specifickými poruchami učení ve Vašich vyučovacích hodinách?
3. Jaké způsoby hodnocení používáte u dětí se specifickými poruchami učení?
4. Zadáváte domácí úkoly na každý den?
5. Liší se nějak (něčím) zadávání domácích úkolů od ostatních žáků a žáků se specifickými poruchami učení?
6. Domníváte se, že se s dítětem na vyučování připravují rodiče nebo se dítě učí samo?
7. Nosí děti domácí úkoly pravidelně? Vidíte nějaký rozdíl mezi dětmi se specifickými poruchami učení a bez nich?
8. Jaký je Váš názor na domácí přípravu? Sledujete současnou diskuzi na téma domácí příprava? Myslíte si, že je pro některé děti domácí příprava zbytná a pro některé nezbytná? Které to jsou skupiny a proč?
9. Jak často komunikujete s rodiči a s pedagogicko-psychologickou poradnou?

Dotazník pro děti

Pohlaví:

Věk dítěte:

Diagnostikovaná porucha (pokud dítě netrpí žádnou poruchou, nechat tento řádek volný):

1. Kdo se s Tebou doma učí? (lze vybrat více odpovědí)

- a) Mamka
- b) Otec
- c) Sourozenci
- d) Učím se sám
- e) Jiná možnost.....

2. Učíš se každý den?

Ano-Ne

3. Kolik času strávíš psaním domácích úkolů?

- a) 10 minut
- b) 20 minut
- c) 30 minut
- d) 40 minut
- e) Více než 40 minut

4. Na který školní předmět se musíš doma nejvíce připravovat? (lze vybrat více odpovědí)

- a) Český jazyk
- b) Matematika
- c) Cizí jazyk
- d) Přírodověda
- e) Vlastivěda
- f) Jiná možnost.....

5. Jakým způsobem se učíš nebo děláš domácí úkoly?

- a) Všechny úkoly a povinnosti si udělám najednou, abych měl odpoledne volno
- b) Dělám si pauzy a k učení se vracím
- c) Po škole si vypracuji domácí úkoly a večer se učím

POKUD MÁŠ PORUCHU UČENÍ, POKRAČUJ OTÁZKAMI č. 6 a 7

6. Děláš doma i nějaké jiné cvičení, než to, které ti zadal ve škole učitel?

Například nějaké pracovní listy, které Ti doporučili v poradně?

Ano-Ne

7. Pokud ano, co doma děláš podle tebe navíc? (napíš)

.....

.....

Dotazník pro rodiče

Jméno dítěte:

Pohlaví dítěte: muž - žena

Věk dítěte:

Třída:

Diagnostikovaná porucha:

Sourozenci (pohlaví a věk):

Matka nejvyšší dosažené vzdělání:

Otec nejvyšší dosažené vzdělání:

Bydliště: město – vesnice

1. Kdo z rodiny pomáhá při domácí přípravě? (lze vybrat více odpovědí)

- Otec
- Matka
- Starší sourozenci
- Dítě si dělá úlohy samo
- Jiná možnost:

2. Kolik času denně zabere dítěti příprava do školy?

- a) 10 minut
- b) 20 minut
- c) 30 minut
- d) 40 minut
- e) Více než 40 minut (kolik).....

3. Na jaké předměty se musí dítě doma připravovat?

.....

.....

4. Na který předmět se připravujete nejvíce a proč?

.....

.....

5. Poskytuje Vám třídní učitel rady jak s dítětem pracovat a jaké při domácí přípravě používat pomůcky? (napíšte rady...)

.....

.....

.....

6. Pokud ano, jak často se radíte s třídním učitelem?

.....

.....

.....

7. Jaký nejčastější problém řešíte, když se doma připravujete na vyučování? (lze vybrat více možností)

- Nesoustředěnost dítěte
- Hyperaktivita
- Únava dítěte
- Špatné zapsání úkolu do úkolníčku
- Dítě neví jak má DÚ vypracovat (ve škole se špatně soustředí, když učitel zadával pokyny k vypracování
- Jiná možnost.....
- Žádné problémy nemáme

POKUD MÁ VAŠE DÍTĚ SPECIFICKOU PORUCHU UČENÍ, POKRAČUJTE
PROSÍM NÁSLEDUJÍCÍMI OTÁZKAMI.

**8. Používáte doma nějaká reedukační (nápravná) cvičení, která Vám doporučili
v pedagogicko-psychologická poradně?**

Ano-Ne

9. Pokud ano, popište jaká cvičení a pomůcky doma používáte.

.....
.....

10. Používáte je denně?

Ano-Ne

Pokud ano, kolik času věnujete této reedukační činnosti?

.....
.....

11. Myslíte si, že je pro Vaše dítě důležitější domácí příprava na vyučování nebo spíše náprava (reedukace) SPU? A proč?

.....
.....

12. Jaký je Váš osobní názor na domácí přípravu?

.....
.....
.....