

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: Pedagogiky a psychologie
Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň. ZŠ
Kombinace: Učitelství pro 1. Stupeň, SPUCH

**SPOLUPRÁCE MEZI RODINOU A ŠKOLOU U
DĚTÍ S VÝVOJOVÝMI PORUCHAMI UČENÍ A
CHOVÁNÍ NA 1.STUPNI ZŠ**

**COOPERATION BETWEEN PRIMARY
SCHOOL AND FAMILY CONCERNING
CHILDREN WITH LEARNING AND
BEHAVIOUR DISABILITIES**

Autor: Iveta Šantrůčková
Iveta ŠANTRŮČKOVÁ

Podpis:

Adresa
Kolínská 2649
Česká Lípa

Vedoucí práce: Mgr: Radka Harazinová

Počet stran		tabulek	pramenů	příloh
97		50	10	2

V České Lípě 19. Dubna 2006

.....

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V České Lípě 19. dubna 2006

Iveta Šantrůčková

Poděkování

Jsem ráda, že mohu touto cestou poděkovat mé vedoucí diplomové práce *Mgr. Radce Harazínové* za pozornost, kterou věnovala mé činnosti. Velmi si vážím její ochoty a vstřícnosti kdykoliv mi pomoci. Díky jejím cenným radám a podnětům jsem mohla zdárně dokončit diplomovou práci.

Dále bych chtěla poděkovat rodině za trpělivost, toleranci a podporu, kterou projevovala po celou dobu mého studia.

Iveta Šantrůčková

Téma: Spolupráce mezi rodinou a školou u dětí s vývojovými poruchami učení a chování

Anotace

Tématem mé diplomové práce je komunikace a spolupráce mezi školou a rodinou. Týká se dětí se specifickými poruchami učení a chování. Hodnotí úroveň spolupráce rodiny a školy a zjišťuje, které faktory tuto spolupráci pozitivně nebo negativně ovlivňují.

Stěžejní metodou mého zkoumání se staly dotazníky určené učitelům a rodičům. Pro větší přehlednost a orientaci v tématu jsem je doplnila volnými rozhovory, které jsem vedla s oběma zkoumanými stranami, tedy rodiči a učiteli.

Cílem mé práce bylo zjištění, zda spolupráce a komunikace mezi školou a rodinou je na takové úrovni, že vede ke vzájemnému porozumění, vstřícnosti a shodě ve výchově a výuce dětí s vývojovými poruchami učení.

Klíčová slova: specifické poruchy učení, komunikace, spolupráce, rodina, škola.

Subject: Cooperation between family and school concerning the children with learning disabilities and behaviour disorders

Abstract

The subject of my work is cooperation between school and family. The work concerns children with specific learning disabilities and behaviour disorders. We evaluate the level of cooperation between family and school and ascertain factors influencing the cooperation in a positive or negative manner.

The fundamental method of the survey were the checklists for teachers and parents. This information was enhanced by interviews with both sides under examination, parents and teachers.

The goal of my work was the ascertainment, whether the cooperation and communication between school and family is on such a level, that it leads to bipartisan understanding, partnership and agreement on the upbringing and education of children with learning disabilities and behaviour disorders.

Key words: specific learning disabilities, communication, cooperation, family, school.

Le sujet : la coopération de la famille et de l'école concernant les enfants aux troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires

Le résumé

La communication et la coopération de la famille et de l'école sont le sujet de mon travail. Le travail s'occupe des enfants aux troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires et du comportement, il évalue cette coopération et il cherche les facteurs qui l'influencent positivement ou négativement.

Les questionnaires destinés aux enseignants et aux parents étaient la méthode principale de ma recherche. Pour mieux comprendre le sujet, j'ai rapporté les entrevues que j'avais eues avec les parents et les enseignants.

Le but de mon travail était apprendre, si la communication et la coopération de la famille et de l'école se trouvaient à tel niveau qu'elles menaient à la conformité et compréhension réciproques et qu'elles leur permettaient de tomber d'accord sur l'éducation et l'enseignement des enfants aux troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires et du comportement.

Les mots clefs : troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires, la communication, la coopération, la famille, l'école.

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST.....	1
1. Úvod.....	1
2. Vymezení základních pojmů.....	5
2.1.Historie specifických poruch učení.....	6
2.2.Dyslexie.....	9
2.3.Dysgrafie.....	9
2.4. Dysortografie.....	9
2.5. Dyskalkulie	9
2.6. Dymúzie.....	10
2.7. Dyspinxie.....	10
2.8. Dyspraxie.....	10
2.9. Lehká mozková dysfunkce.....	10
2.10. Integrace.....	10
2.11. Komunikace.....	11
3. Charakteristika dětí mladšího školního věku.....	12
3.1. Charakteristika raného školního věku.....	13
3.2.Charakteristika středního školního roku.....	13
3.3. Rozvoj poznávacích procesů.....	13
3.4. Socializace dítěte ve škole.....	14
3.5.Socializace dítěte v rodině.....	16
3.6. Příznaky a příčiny SPU u dětí mladšího školního věku.....	18
4. Diagnostika specifických poruch učení.....	20
4.1. Diagnostická kritéria.....	21
4.2. Diskrepanční kritérium.....	22
4.3. Diagnostika v běžné třídě ZŠ.....	25
5. Příčiny speciálních poruch učení.....	26
5.1. Druhy příčin.....	26
6. Význam spolupráce mezi rodinou a školou	28
6.1. Vstup dítěte do školy.....	28
6.2. Požadavky učitele vůči rodičům.....	29

6.3. Postoj učitele vůči žákům.....	31
6.4. Pedagogicko-psychologická poradna.....	31
6.5. Spolupráce rodiny s pracovníkem který provádí nápravu....	32
PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
7. Stanovení cíle výzkumu.....	34
8. Popis použitých metod.....	35
9. Popis zkoumaného prostředí.....	37
9.1. Prostředí školy.....	37
9.2. Prostředí rodiny.....	38
10. Realizace výzkumu.....	40
10.1. Získávání dat	40
10.2. Vyhodnocení dat.....	40
10.2.1. Vyhodnocení dotazníku určeného pro učitele.....	43
10.2.2. Vyhodnocení dotazníku určeného pro rodiče.....	56
10.2.3. Porovnání a vyhodnocení názorů učitelů a rodičů	71
11. Vyhodnocení otázek	82
12. Závěr.....	87
Seznam literatury.....	88
Přílohy.....	89

Prohlášení o původnosti práce

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla veškerou použitou literaturu.

Česká Lípa 19. dubna 2006

Iveta Šantrůčková

Vysvětlivky ke zkratkám

SPUCH	specifické poruchy učení a chování
LMD	lehká mozková dysfunkce
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
ZŠ	základní škola
ZvŠ	zvláštní škola
atd.	a tak dále
aj.	a jiné
apod.	a podobně

TEORETICKÁ ČÁST

1. Úvod

Motto:

„Nad zlato dražší klenot je dítě, ale nad sklo křehčí. Snadno se může ublížit a škoda odtud nesmírná.“

Jan Amos Komenský

Předpokládáme, že vývojové poruchy učení a chování existují zřejmě tak dlouho jako lidská vzdělanost sama. Víme však, že konkrétně pojmenovány byly na přelomu 19. a 20. století.

V mnoha státech se však staly závažným sociálním problémem až v 50. letech minulého století. Objeveny byly zřejmě i díky stále více rostoucím nárokům na žáka, který, ač nezřídka inteligentní, nezvládal nejjednodušší úkony, jako je například tvoření slabik, napsání slova či vypočítání, pro ostatní velmi jednoduchého matematického příkladu.

Nyní, na začátku třetího tisíciletí, však není problém zdaleka vyřešen. Existuje spousta faktorů, jež ovlivňují vývoj a vzdělání těchto handicapovaných dětí: rodina, škola, sociální zázemí, média, vrozené či získané indispozice.

Postupy, metody a formy jak pracovat s těmito dětmi a především jak spolupracovat s rodinou, aby to bylo ku prospěchu a užitku všech tří zainteresovaných stran, mě velice zajímá. Z dlouholeté praxe mi je jasné, že nedílnou součástí tohoto dlouhodobého procesu je i přístup a komunikaci mezi těmito elementy. Chtěla bych hlouběji proniknout do problematiky práce

s rodinou handicapovaného žáka - a samozřejmě i s žákem samotným – a prostudovat ji. Najít optimální cestu, která by vedla k uspokojení všech tří stran, především z hlediska výsledků žáka ve škole, jeho zájmu o vzdělání, přístupu učitele a spolupráce rodiny.

O metodách se tvrdí, že přinášejí úspěch tehdy, je-li o jejich správnosti přesvědčen učitel. Metody práce se žáky s vývojovými poruchami je třeba stále doplňovat, oživovat svou vlastní zkušeností, novými poznatky a individuálně přizpůsobovat žákovi samotnému.

Domnívám se, že tyto děti potřebují natolik individuální přístup, že vytvoření speciálních tříd s omezeným počtem žáků je zatím nejlepší řešení. Sebelepší učitel ve třídě, kde jsou dva, tři či více integrovaní žáci, jim často nemůže věnovat takovou péči, jako je tomu právě ve speciálních třídách. Rodiče dětí ze speciálních tříd se cítí na třídních schůzkách „mezi svými“ a neostýchají se o problému svého dítěte hovořit před ostatními. Svou zkušeností sami mohou pomoci, či poradit jiným rodičům. Dobře vědí, že porucha učení je často spojena s poruchou chování a přistupovat k dětem s hyper- či hypoaktivitou, případně jiným projevem LMD je mnohdy nadlidský úkol. O to těžší je přinutit takto postižené děti k tomu, aby kladně přistupovaly k učení, které jim nejde, a proto je ani nebaví.

Víme však, že integrování žáci se necítí nijak separovaní, jsou zařazováni do běžného kolektivu a okolí jim nedává najevo jejich handicap.

V praxi se já i moje kolegyně s touto problematikou často setkáváme. Nezřídka si klademe otázky, jakým způsobem a do jaké míry zvládnout učivo, předepsané osnovami, jak optimálně zatěžovat rodiny a žáka. Jsme totiž přesvědčeny a z praxe víme, že díky každodennímu domácímu procvičování se výkon žáka znatelně zlepšuje. Bohužel ne v každé rodině jsou naše požadavky přijímány pozitivně, jsou-li přijímány vůbec. Těžko lze přesvědčit některé rodiče, že dobro jejich dětí je naším společným cílem a že rodina a škola jsou rovnoprávní partneři. Ze statistik se dovídáme, že poruchy učení se objevují častěji u dětí, jejichž rodiče mají nižší stupeň vzdělání. Rodiče nás mnohdy

odbyvají, že naučit děti číst, psát a počítat je naše práce. Občas mluví i tom, že oni nebyli jiní, a co tedy vlastně po jejich dětech můžeme chtít...

Vzdělanější rodiče si však handicap svých dětí plně uvědomují, jsou ochotni spolupracovat, ale mnohdy vše selže na jejich nadměrné zaměstnanosti. Chodívají pak s prosbou, zda by raději jejich potomek nemohl na nápravu chodit do školy dvakrát i třikrát týdně. Také nezřídka bývají zklamáni, že očekávané zlepšení je buď nevýrazné případně žádné. Neuvědomují si, o jak dlouhodobý proces se jedná. V této souvislosti se však musím zmínit o tom, že nevhodný způsob komunikace a nedůvěra nepřichází pouze vždy ze strany rodičů.

Mohu ze své praxe uvést příklad, kde skutečně spolupráce s matkou byla na takové úrovni, že se denně svému synovi věnovala, často chodila do školy, vzájemně jsme si sdělovaly poznatky, vypořizované při jeho pracovních výkonech a v jeho chování. Jednalo se třeba o to, jak dlouho se dokáže soustředit, v jaké sedící poloze vydrží nejdéle v klidu, který druh činnosti mu nejvíce vyhovuje a který naopak ne, co ho ruší při práci, co ho unavuje a mnoho jiných různých aspektů. Taková spolupráce pak byla nejen radostná, ale i naplněna tím, že skutečně došlo u žáka k pomalému, ale značnému zlepšování jak výkonů, tak i soustředěnosti a celkové koncentrovanosti. Jsem plně přesvědčena, že bez vynikající spolupráce s rodinou by k tomu nikdy nedošlo v tak značné míře.

Existuje více důvodů, proč bych se tomuto tématu chtěla věnovat. Chci pomoci najít cestu nejen tápajícím rodičům, ale i učitelům, kteří se často předem vzdávají snahy dovést tyto žáky ke kýženým výsledkům a bohužel nezřídka nad nimi lámou hůl. V neposlední řadě chci podpořit děti, které kvůli poruchám učení nechodí rády do školy, neboť logicky je nebaví to, co jim nejde.

Jsem přesvědčena, že mnohé problémy a nedorozumění vycházejí z vážnoucí komunikace mezi lidmi. Spousta otázek by se snadněji a rychleji vyřešila, kdyby nebylo nedostatečného dorozumívání. Je potřeba hledat ta správná a vhodná slova, která povedou rodiče, učitele i dítě na společné cestě za

jednotným cílem, kterým je schopnost žáka zapojit se do vzdělávacího procesu za maximální pomoci, podpory a povzbuzování svého okolí. Důraz kladu na to, aby proces probíhal bez psychické újmy, jako je strach, stres, obava ze zesměšňování, pocit méněcennosti, ponižování, zklamání, trpkost.

2. Vymezení základních pojmů

Pro práci s dětmi, trpícími vývojovými poruchami učení, je nezbytné znát tuto problematiku a hlavně ji umět pojmenovat. Učitel je první, který by měl upozornit rodiče a pedagogicko-psychologickou poradnu na případné potíže při zvládání základního učiva a je tedy prvním, kdo diagnostikuje, i když pouze v rámci svých pravomocí. Jedná se o tzv. „Diagnostiku ve třídě.“ Integraci však určuje pouze pedagogicko-psychologická poradna. V této kapitole se budu zabývat definicemi jednotlivých poruch učení.

Na úvod však je nutno pojmenovat specifické poruchy učení a chování jako celek. Víme, že existuje fenomén specifických poruch učení, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací a osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince. Tento jev je natolik různorodý, že jej nelze jednoznačně definovat. Je však nutné o něm v úvodu mluvit neboť nás nejen vtahuje do problému, ale upozorňuje nás na takovou různorodost a rozličnost, že nutí všechny badatele respektovat i jiné postoje. Přivádí je k pluralitním přístupům s následným obohacením výzkumu specifických poruch učení a přínosem nových vlastních impulzů vedoucích k nápravě.

(Pokorná, V. 2001)

2.1. Historie specifických poruch učení

Rozvoj civilizace a kultury je možný předáváním poznatků a zkušeností z jedné lidské generace na druhou. Vynález písma je proto nejdůležitějším vývojovým mezníkem. Psaní samozřejmě předpokládá čtení a obě tyto dovednosti jsou nadále dějinami lidské kultury ruku v ruce. Číst a psát se učíme pod vedením svých učitelů. Specifickou poruchou těchto školních dovedností však neobjevili učitelé, nýbrž lékaři. Závažným přínosem byl případ **Jacquesa Lordata** (1773-1870), profesora lékařské fakulty v Montpellier. Utrpěl mozkový úraz, po kterém ztratil možnost vyjadřovat se slovy i schopnost rozumět psaným slovům. Po určité době se jeho porucha upravila a profesor Lordat vyučoval až do pozdního věku. Jako lékař dovedl svou poruchu dobře popsat Vlastní objev vývojové dyslexie byl záležitostí anglickou. Podmět vyšel od **Jamese Hinshelwooda**, očního chirurga z Glasgowu, který v prosinci 1895 v Lancetu uveřejnil stať o zrakové paměti a slovní slepotě. Článek zaujal **Pringle Morgana**, lékaře z pobřežního městečka Seafordu a pojmenoval ji „ztrátou slovní paměti“. V roce 1896 popsal případ čtrnáctiletého chlapce, který se nemohl naučit číst. Jeho poruchu nazval „vrozenou slovní slepotou.“

Nesporně nejvýznamnější osobou dyslektického bádání je považován **Samuel Torrey Orton** (1879-1948). Byl objevitelem teorie o vztahu vývojových poruch čtení k nejasně vyjádřené dominanci jedné mozkové hemisféry nad druhou.

Naše domácí historie specifických poruch učení je úzce spojena s pozoruhodnou osobností **Antonína Heverocha**, který uveřejnil v roce 1904 článek „O jednostranné neschopnosti naučit se číst při znamenité paměti.“ Profesor Heveroch definuje dyslexii jako jednostrannou poruchu, která se nápadně a překvapivě odráží na pozadí inteligence. Obrací se k pedagogům, aby si více všímali podobných případů ve své praxi.

Nápravou specifických poruch učení se začal zabývat až v roce 1952 psycholog

J. Langmajer a psychiatr **O. Kučera**. Na dětském oddělení Psychiatrické léčebny v Havlíčkově Brodě začínali prakticky i teoreticky řešit problémy čtení a psaní. O dva roky později tento úkol přebrala Dětská psychologická léčebna v Dolních Počernicích.

Dalším krokem bylo zbudování ambulantního systému péče o děti s poruchami učení a psaní v Liberci (1961), o rok později byla v Brně při dětské nemocnici otevřena první třída pro děti s těmito poruchami. Další dvě třídy byly otevřeny v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích (1964) a ve školním roce 1966/1967 bylo v Praze otevřeno sedm dyslektických tříd.

V roce 1966 vychází kniha s názvem „Poruchy čtení a psaní.“ **J. Jirásek, Z. Matějček a Z. Žlab** v této knize shrnuli základní informace o tomto problému.

Porucha specifických poruch učení se postupně dostala do povědomí učitelů i rodičů. I když objev těchto vývojových poruch učení byl záležitostí lékařskou, může nás těšit, že náprava těchto poruch nyní leží v rukou učitelů, kteří denně s takovými dětmi přicházejí do styku a pracují s nimi. Můžeme tedy říci, že prorocká slova Antonína Heverlocha, týkající se neschopnosti tuto vadu odstranit, konečně po tolika letech ztrácí svou platnost.

(Matějček, Z. 1995)

Ještě považuji za nezbytné krátce nahlédnout do nedaleké historie vymezující pojmy *specifické poruchy učení*.

Definice, kterou v roce 1976 vydal Úřad pro výchovu v USA zní: „Specifické poruchy učení jsou poruchami v jednom nebo více psychických procesech, které se účastní v porozumění řeči nebo v užívání řeči, a to mluvené i psané. Tyto poruchy se mohou projevovat v nedokonalé schopnosti naslouchat, myslet, mluvit, číst, psát nebo počítat. Zahrnují stavy jako je například narušené vnímání, mozkové poškození, lehká mozková dysfunkce, dyslexie, vývojová dysfázie atd.“

Druhá definice z roku 1980 je formulována skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu, USA spolu s experty Ortonovy společnosti a zní

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 může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“

(Kaprová,Z. 2000)

2.2. Dyslexie - porucha čtení

Dyslexie je nejznámější pojem z celé skupiny poruch učení. Začalo se o ni mluvit nejdříve, protože nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. Ze starších definic víme, že při této poruše je úroveň čtení výrazně nižší než všeobecná inteligence.

2.3. Dysgrafie - porucha psaní

Často bývá zahrnuta pod pojmem dyslexie. Postihuje písemný projev, který bývá nečitelný, dítě si obtížně pamatuje písmena a obtížně je i napodobuje.

2.4. Dysortografie - 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 a dysortografických jevů. Děti s touto poruchou často zaměňují krátké a dlouhé samohlásky, nerozlišují slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, vynechávají, přidávají, zaměňují písmena či celé slabiky atd.

2.5. Dyskalkulie – porucha matematických schopností

Projevuje se mimo jiné obtížemi v orientaci na číselné ose, záměnami číslic, např. 6 a 9, záměnou čísel např. 2008 a 2800, neschopností provádět matematické operace (sčítání, odčítání, násobení, dělení), poruchami prostorové a pravolevé orientace.

2.6. Dysmúzie – porucha hudebních schopností

Patří zřejmě mezi relativně nejčastější specifické poruchy, nemá však tak neblahé společenské důsledky jako poruchy předchozí. Může jít o poruchu v perceptivní složce (neschopnost správně rozeznat tóny a melodie poslechem) nebo ve složce expresivní (nesprávné hlasové vyjadřování tónů, melodií a písní), což se samozřejmě může kombinovat.

2.7. Dyspinxie – porucha kreslení

V jejím pozadí bývá buď porucha v oblasti vizuální (dysгноzie) nebo motorická (dyspraxie) nebo v obou, anebo v jejich integraci.

2.8. Dyspraxie – motorická neobratnost

Je hlubším podkladem některých specifických poruch učení, jako celková charakteristika ve značné míře spoluutvářející pohybové charakteristiky chování je součástí syndromu specifických poruch chování. Příčinou nemusí být jen primární deficity v oblasti motorické, nýbrž též poruchy percepční.

2.9. Lehká mozková dysfunkce

Jedná se o drobné dyfúzní poruchy mozku, které mohou vzniknout během vývoje a zrání centrálního nervového systému. Nevelké funkční odchylky mohou vést k různorodým projevům v oblasti psychické, pohybové a vegetativní, v závislosti na jejich lokalizaci. Příznaky LMD mívají určité společné základní rysy. Jsou to:

- poruchy dynamiky psychiky
- poruchy emocionality
- poruchy motoriky a senzomotorické koordinace
- poruchy vnímání
- poruchy řečového projevu
- poruchy učení
- poruchy biorytmu a vegetativních funkcí

Na podkladě lehké mozkové dysfunkce bývá u dítě diagnostikována častější hyperaktivita a méně častá hypoaktivita.

Projevy hyperaktivity: neklidnost, neposednost, impulzivnost, zbrkllost, jednání bez zábran a hlubšího uvažování, zvýšená podrážděnost, přecitlivělost. V následku toho všeho dochází k menší koncentrovanosti a snadnější unavitelnosti.

Projevy hypoaktivity: neprůbojnost, plachost, apatie, tiché a pomalé vyjadřování, neschopnost řešit problémy, či na ně poukazovat, dlouhé rozvažování nad odpovědí.

(Vágnerová,M. 1995)

2.10. Integrace

Integrace, která je postupně nahrazována výstižnějším slovem inkluze, znamená zařazení dětí se specifickými vzdělávacími potřebami do škol běžného typu a poskytnutí tak dětem pocit rovnoprávnosti v pravém slova smyslu.

(Vítková,M. 1998)

2.11.Komunikace

Komunikace je prostředkem výměny informací, názorů a postojů dvou nebo více lidí. Ve škole jde hlavně o kontakt mezi učitelem a žáky, z nichž každý má svou specifickou roli, která určuje i charakter komunikace, především verbální.

(Vágnerová, M. 1995)

3. Charakteristika dětí mladšího školního věku

V této kapitole nelze opomenout charakteristiku mladšího školního věku hlavně z důvodu pochopení psychiky a mentality dítěte, uvědomit si a respektovat jeho možnosti, způsob uvažování, vyjadřování, chápání, a hlavně schopnost nejen se zařadit do nového sociálního prostředí, ale i orientovat se v něm. Osvojit si takový způsob chování, aby mu umožnilo přizpůsobit se škole a bylo pozitivně přijímáno. Je nutné se zde věnovat i otázce týkající se rodiny, tedy sociálního prostředí ve kterém dítě vyrůstá, získává základní návyky, vytváří si citové vztahy, uspokojuje své životní potřeby a příslušnost ke své rodině považuje za samozřejmost.

Školní věk dělíme na mladší školní věk, kam patří raný a střední školní věk a starší školní věk (žáci 2. stupně ZŠ). V mé práci se budu věnovat pouze žákům 1. stupně ZŠ, tedy ranému a střednímu školnímu věku, a to v těchto oblastech:

- charakteristika raného školního věku
- charakteristika středního školního věku
- rozvoj poznávacích procesů mladšího školního věku
- socializace dítěte ve škole
- socializace dítěte v rodině
- vliv médií
- příznaky a příčiny specifických poruch učení u dětí mladšího školního věku

3.1.Charakteristika raného školního věku

Tento věk trvá dva roky a je charakteristický především změnou životní situace a adaptací na školu. Je pro dítě velice zásadním a nezapomenutelným obdobím. Zde si vytváří veškeré vztahy ke svému novému okolí, hledá a nachází. Přicházejí povinnosti, které žák doposud neznal nebo alespoň ne v takové míře. Jeho doposavadní způsob života se v tomto období mění naprosto zásadně.

3.2.Charakteristika středního školního věku

V tomto věku dochází k mnoha dalším změnám daným nejen sociálně, ale i biologicky. Lze jej z mnoha hledisek považovat za přípravu na dobu dospívání. Trvá přibližně 3 roky od osmi až devíti do jedenácti až dvanácti. Zde nedochází k žádným závažným změnám v sociálním prostředí, dítě prožívá poměrně klidové období.

3.3. Rozvoj poznávacích procesů

V době mladšího školního věku začnou děti uvažovat jiným způsobem než dřív. V jejich myšlení se objeví některé, dosti zásadní změny, které jim umožní zvládnout nároky učiva a na druhé straně je působení školy dále rozvíjí.

Pro první polovinu školního věku je typická úroveň konkrétních logických operací. Lze ji charakterizovat respektováním základních zákonů logiky a vázaností na realitu. Nová úroveň myšlení je podmíněna třemi základními změnami:

1. Školní dítě je ve svém poznávání schopné decentrace, dovede posuzovat skutečnost podle více hledisek najednou.

2. Dítě je schopné pochopit podstatu určité skutečnosti a rozeznat její totožnost za různých okolností, přestože se mu může jevit jinak. Konkrétní logické operace jsou charakteristické chápáním proměnlivosti jako základní vlastnosti reality.
3. Významným znakem logického myšlení je schopnost toho, že logické operace jsou vratné (reverzibilita). Změna není chápána jako definitivní. Dítě ví, že opačná operace by znamenala návrat do původního stavu.

Jedním z důsledků rozvoje logických operací je i změna ve způsobu manipulace se znaky a symboly. Významná je i změna představy. Děti tohoto věku mají tendenci přičítat veškeré dění nějakou, pokud možno jednoznačnou příčinu. Ve školní práci se uplatní hlavně takový způsob myšlení, kdy dítě hledá především jednu správnou odpověď na daný problém. Dítě je v tomto období už schopné uvažovat o vlastním poznávání.

Decentrace, která je nezbytná pro rozvoj logických operací se vztahuje k hodnocení sebe sama i jiných lidí. Dítě je schopné chápat roli školáka jako jeden aspekt své identity. Realistický přístup mladšího školního věku vede k tomu, že dítě akceptuje skutečnost jako danost.

3.4. Socializace dítěte ve škole

Role školáka má určité znaky, které by měly alespoň přibližně respektovat všechny děti, které ji získají. Ve škole jsou vystaveny očekáváním, které z této normy vyplývají. Školní období je pro dítě přípravou na dvě významné životní role: profesní roli a symetrickou vrstevnickou roli.

Z hlediska socializace školáka lze rozlišovat:

1. Proměnu sociálních rolí. To znamená, že dítě ve škole získá podřízenou roli žáka a souřadnou roli spolužáka.
2. Rozvoj komunikačních dovedností, týkající se především rozlišení způsobu komunikace s učitelem a s dětmi.
3. Vývoj v oblasti regulace vlastního chování, které je závislé na zvládnutí norem. Nejde jen o rozvoj v oblasti obecných společenských norem vztahených k roli žáka. Na konci mladšího školního věku si svoje vlastní normy začíná vytvářet i dětská skupina.

Role žáka zahrnuje nutnost emancipace od potřeby zdůraznění vlastní osoby. Nástup do školy je spojen s tlakem na osamostatnění a přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání. Žák musí přijmout novou autoritu učitele, která nemá takový individuálně osobní význam jako rodiče. Motivace k plnění povinností zatím zůstává individuálně emocionální a je spojena s osobním vztahem k učiteli. Škola a dětská skupina představuje novou oblast, v níž je dítě nějakým způsobem hodnoceno. Toto hodnocení bývá objektivnější, ale často také tvrdší. Dítě potřebuje být akceptováno a oceňováno i ve škole a mezi vrstevníky. Subjektivní pocit zátěže, který ve škole zažívá, je užitečný, protože v určitém směru stimuluje jeho rozvoj. Školní období je fází pílě a snaživosti, v níž se dítě prosazuje především svým výkonem. Subjektivní význam školního výkonu je dán jeho sociální hodnotou.

Dalším úkolem sociální adaptace pro dítě je zvládnout roli spolužáka. Spolužáci jsou rovnocennými partnery, které dítě nezískává zpravidla vlastním výběrem. Na počátku školní docházky je třída nediferencovanou sociální skupinou. Teprve později dochází k rozlišení a hierarchizaci rolí jednotlivých dětí. Třída je také referenční skupinou, se kterou je srovnáván výkon i chování dítěte. Pokud zde dítě získá přijatelnou pozici, může tak uspokojit svou potřebu citové jistoty a bezpečí i potřebu seberealizace. Malý školák hodnotí ostatní děti ze svého subjektivního hlediska. I v tomto směru je pro něj důležitý názor

učitele. Skupina dětí ve třídě je pro měj zatím příliš velká, než aby mohl mezi tolika dětmi ve větší míře diferencovat.

3.5.Socializace dítěte v rodině

Rodiče

Rodina je součástí identity školáka. Otec i matka jsou samozřejmou součástí rodiny. Slouží dítěti jako model určité role, vzor určitého způsobu chování, jsou zdrojem jistoty a bezpečí. Dítě věří, že tento svět bude beze změny trvat navždy. Role školáka může i měnit jeho roli v rodině a postoje rodičů k tomuto dítěti. Role žáka je pro rodinu profesní rolí dětského věku.

Role matky se v tomto věku nejeví nijak nápadná, zdá se, jako by neprošla žádnou podstatnou změnou. Role otce představuje určitou alternativu bezpečného vztahu. Může sloužit jako zdroj jiných informací a zkušeností. Otec často představuje větší autoritu než matka. Otec je také významným modelem mužské role. Ve školním věku se posiluje tendence k identifikaci s rodičem stejného pohlaví. Interakce mezi otcem a matkou slouží dětem jako model vzájemného vztahu mužské a ženské role. Pro dítě je velmi důležité, aby výchova rodičů a přístup k povinnostem dítěte byl jednotný.

Pro dětský vývoj je nejvýhodnější kompletní funkční rodina. Ze statistik víme, že takových rodin bohužel ubývá. Rozvodem resp. rozpadem rodiny ztrácejí děti možnost mnoha pozitivních zkušeností, především jistotu existence rodinné jednotky. Vztah dítěte k rodiči, který s ním trvale nežije, se mění . Vztah k rodiči, se kterým dítě žije, se mění také. Častěji děti z rozpadlých rodin zůstávají s matkou, a těm pak chybí model mužské role.

Odlišnost rodičovských postojů k dětem různého pohlaví

Rodiče mívají ve vztahu k chlapcům nižší očekávání než je tomu u dívek. Vědí, že chlapci bývají ve škole méně úspěšní a mají zde více problémů. Projevy chlapců bývají nápadnější a rušivější, rodiče u nich shledávají více odchylek. Chlapci mívají ze začátku zpravidla i slabší školní prospěch.

Význam sourozenců pro dítě školního věku

Sourozenec je stabilní součástí života dítěte. Dítě se ve vztahu k sourozenci naučí mnoha sociálním dovednostem, které budou užitečné i v jiných vrstevnických skupinách. Sourozenci se vzájemně ovlivňují i ve psychickém vývoji. Pořadí narození předurčuje větší pravděpodobnost vzniku určitých osobnostních rysů a způsobů chování. Starší sourozenec, zejména pokud je stejného pohlaví, může sloužit jako model chování. Eventuálně naopak může dojít k jeho odmítání a k takzvané sourozenecké deidentifikaci. Specifickou životní situací je role jedináčka. Jediné dítě v rodině může být snadněji v extrémní pozici, pozitivní i negativní.

Role školáka představuje novou dimenzi, která se promítne i do vztahů mezi sourozenci. Z hlediska nároků na školní úspěšnost může mít každá sourozenecká role jiný vztah a můžou s ní souviset odlišná rizika.

3.7. Příznaky a příčiny specifických poruch učení u dětí mladšího školního věku

Příznaky

Specifické poruchy učení vytvářejí komplikovaný obraz obtíží, které ve svém komplexu dětem znesnadňují přiměřeně reagovat, rozumět příkazům, plnit běžné úkoly a ve škole sledovat instrukce učitele, a to navzdory normální inteligenci. Poruchy učení ovlivňují psychické, zejména kognitivní procesy. Projevují se poruchami psaní a pravopisu, čtení, v oblasti matematických představ a schopností. S poruchami učení, které se vztahují k oblasti jazykových schopností souvisejí poruchy sekvenčního zpracování jazykových stimulů. To způsobuje, že postižený jedinec nedokáže sledovat slovní instrukce, které přicházejí v běžném tempu. Kromě toho se poruchy učení projevují také v řečové produkci, jedná se především o přesné vyjadřování a vybavování pojmů, tvoření jednotlivých hlásek, slov.

Obecně se u dětí s vývojovými poruchami často setkáváme s dalšími doprovodnými příznaky, a to s emocionální labilitou (přecitlivělost, vzrušivost, impulzivita aj.). Současně se objevují poruchy pozornosti, paměti, orientace v čase a prostoru, poruchy rytmické aj.

Příčiny

V pozadí patogeneze příznaků specifických poruch učení shledáváme přítomnost diskrétních drobných poškození mozku, jisté změny v architektuře mozku a odchýlný model vytváření nervových spojů.. Nejvyšší funkce centrálního nervového systému představují vysoce integrovanou souhru výkonů. Vzorové této činnosti se vytvářejí v raném období postnatálního života

dítěte a jsou predikovány ještě v období prenatálním. Vrozený potenciál mozku dosáhne své výkonnosti prostřednictvím postupného vytváření složitého systému spojení mozkových buněk. Tento bazální mechanismus se vytváří na pozadí vrozené biologické dispozice v průběhu aktivního přijímání podnětů a jejich zpracování, v aktivní interakci dítěte s jeho sociálním prostředím. Pokud mozek nedostává v kritickém období raného dětství dostatečné množství kvalitních a vhodných podnětů, nelze vyloučit oslabení komplexní součinnosti mozkových funkcí a vznik jisté vnímací a poznávací neprobuzenosti, která svými příznaky odpovídá poruchám učení.

V anamnéze některých dětí, které mají problémy se čtením a psaním nelze zcela vyloučit jistou míru komunikační deprivace v raném dětství vyvolanou dlouhodobě převažujícím příjmem dvourozměrných informací zprostředkovaných televizí, videem či schematickými a jednostrannými počítačovými hrami.

(Vágnerová, M. 1997)

4.Diagnostika specifických poruch učení

Cílem diagnostiky je rozpoznat všechny obtíže, odlišit normální odchylky ve školní výkonnosti od poruchy a stanovit diagnózu a její závažnost. Správná a přesná diagnostika potíží je velmi potřebná. Je nutné určit všechny faktory, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte. Jedině ze správného hodnocení problému může vycházet návrh na jeho efektivní nápravu. Úkolem diagnostiky je stanovení úrovně vědomostí a dovedností. Charakteristika sociálních procesů a sociálních vztahů.

Diagnostika v běžné třídě se liší od té, která je prováděna na specializovaném pracovišti. Důvodem jsou podmínky, za kterých žák podává svůj výkon. Ve školním kolektivu je sledování žáka dlouhodobé, ovlivňuje ho atmosféra školy, třídy nebo osobnost učitele. Naopak specialista může při individuálním kontaktu vytvořit dítěti takové podmínky, za kterých žák podává svůj výkon. Nesmíme opomenout ani různý pohled na srovnání žáků. Učitel porovnává dítě s ostatními žáky, třídy, či školy, posoudí stupeň zvládnutí požadavků daných osnovami. Speciální testy však umožňují porovnat žáka s populací daného věku.

Závěry, které z diagnostik vyplynou jsou velice důležité. Předpokladem úspěchu je vzájemná spolupráce obou pracovišť, aby se všechny získané poznatky mohly využít ve prospěch dítěte.

Diagnostika ve třídě	Diagnostika na specializovaném pracovišti
-dlouhodobé sledování žáka	-odborná diagnostika
-ovlivněno: osobností učitele atmosférou třídy, školy	-navázání individuálního kontaktu
-porovnávání s ostatními žáky	-speciální testy

Diagnózu opravňující k integraci však stanoví pouze PPP. Dítě je možno zařadit do speciálních tříd, lze i do běžných tříd, kde pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu.

4.1. Diagnostická kritéria SPU

Během vývoje diagnostikování (asi od 20. let 20. stol.) se názory na stanovení kritérií zásadně měnily. I když bylo tzv. "škatulkování" dětí nejprve kritizováno, později se ukázalo jako nezbytné.

V ČR bylo v roce 2001 diagnostikováno 5 % integrovaných jedinců, rozdíly v regionech byla neúměrné (3 – 18 %).

Pokud je pedagogicko-psychologická poradna benevolentnější k přidělení integrace žákovi, nese to i určité nevýhody:

- počet integrovaných žáků stoupá
- rodiče omlouvají nedostatečnou domácí přípravu poruchou
- samotné dítě tvrdí, co všechno nesmí
- problém ve finanční sféře
- selhání pedagoga při velkém počtu integrovaných dětí ve třídě

Je někdy těžké najít rozdíl mezi poruchou učení a mezi slabším žákem poruchy učení rozhodně nejsou:

- obtíže spojené s celkovou nezralostí
- nepodnětné rodinné prostředí

Další kroky, které přispějí k odlišení dyslektiků od čtenářů slabých z jiných důvodů:

- věnovat pozornost předškolnímu věku
- pracovat s dítětem podle individuálního plánu již před vyšetřením v poradně
- věnovat dítěti individuální péči před vyšetřením v PPP
- tolerovat žáky, kteří potřebují delší dobu k osvojení učiva

4.2.Diskrepanční kritérium

Jedná se o jedno z kritérií pro stanovení diagnózy dyslexie. V podstatě jde o rozdíl mezi úrovní rozumových schopností IQ a čtenářským kvocieniem ČQ. Pokud byl rozdíl 20-25 bodů byla stanovena diagnóza dyslexie.

Výhoda: jednoduchost a průhlednost při stanovení diagnózy

Nevýhoda: příliš mechanické pojetí, mohlo poškodit řadu dětí

Diskrepanční kritérium v zahraničí

V 70. letech min. století definoval Federální úřad v USA dyslexii jako výrazný rozdíl mezi intelektuálními schopnostmi a výkonem v jedné či více oblastech:

- porozumění řeči
- orální řeč
- čtení
- psaní
- matematika

Dítě nesmí být identifikováno specifickou poruchou učení pokud má vadu: zraku, sluchu motoriky, mentality, emoční a sociální problémy.

Někteří zahraniční autoři, zabývající se touto problematikou (např. D.Bakker a R.Nicolson) se shodují, že rozumové schopnost (IQ) hrají podstatnou roli při diagnostice SPU.

Jiní však tvrdí, že rozdíl mezi IQ a čtením není důležitý (např. K.E. Stanovitch, L. Reid, T. Milles)

Zelinková se domnívá, že zahraniční argumenty proti diskrepančním teoriím mají jiný cíl než přijetí tohoto kritéria u nás. V zahraničí se více vzdalují praxi a dítě je tam sledováno celým týmem odborníků

Má diskrepanční kritérium vyřadit jedince podprůměrně hraniční?

Musíme si nutně uvědomit, že ve zvláštních školách nejsou jen děti mentálně retardované, ale i děti s dlouhodobě trvajícím neprospěchem. Obtíže ve čtení nejsou jen primárně způsobeny smyslovými vadami a mentálním postižením. Objevily se i případy, že žáci 2. stupně při čtení jen slabikovali, ale ostatní učivo zvládali dobře. Při důsledném uplatňování diskrepančního kritéria jsou často vyřazeni jedinci podprůměrní a hraniční. Lze však u těchto jedinců poruchu diagnostikovat? V naší republice nejsou výzkumy, které by ukazovaly úroveň mentálně retardované populace a průměrné populace. Neexistuje mapování úrovně jejich vývoje základních školních dovedností na jehož podkladě bychom určili zda se jedná o poruchu či o zpomalený vývoj.

Osvojování čtení ve ZvŠ

1. ročník: osvojování jen několika písmen
2. ročník osvojení všech písmen
3. ročník čtou slova s písmenem ě a slabiky di-dy, ti-ty, ni-ny

Čtenářský vývoj ve 3. ročníku odpovídá tedy 1. ročníku ZŠ. Ze statistik je zřejmé, že rychlost čtení u žáků ZvŠ odpovídá ve srovnání s běžnou populací ročníkům o dva a více let nižším. Z toho vyplývá, že proces osvojování čtení je závislý na rozumových schopnostech.

Pohled do budoucnosti

Řešení je třeba hledat ve změně přístupu k celé problematice školských obtíží. Jedinci s dyslexií mají obtíže ve čtení, ale ne všechny obtíže ve čtení jsou dyslexie.

Rozlišujeme 4 skupiny žáků s obtížemi ve čtení

1. **Žáci s mentální retardací:** projevuje se jak sníženou úrovní rozumových schopností, jak nižší úrovní vývoje, tak pomalým osvojováním čtení a psaní
2. **Slabí žáci:** neudrží tempo, pomalu osvojují čtení a psaní, často jsou posíláni do poraden, jejich problém však není SPU
3. **Žáci se specifickou poruchou jazyka:** tato porucha znamená, že porozumění i používání řeči je pod úrovní běžnou pro daný věk
4. **Žáci s dyslexií:** jedná se o poruchu učení

4.3.Diagnostika v běžné třídě základní školy

Má-li učitel podezření na některou z vývojových vad, musí se zaměřit na následující oblasti:

Čtení: rychlost, chyby, porozumění, chování

Psaní-rukopis: držení pera, vybavování tvaru písmen, čitelnost,
tvary, úprava

Psaní – pravopis: jakých chyb se dopouští nejvíce a kdy

Počítání: orientace na číselné ose, nechápe pojem číslo,
zaměňuje mat. operace

Soustředění: dobře – obtížně - špatně

Sluchové vnímání: dělí slova na slabiky, pozná první hlásky ve
slově, rozkládá slova

Zrakové vnímání: bez obtíží, obtíže, rozlišování figur apod.

Řeč: malá slovní zásoba, obtížně hledá vhodné výrazy, spec.por.řeči

Reprodukce rytmu: zvládá-menší obtíže-nezvládá

Orientace v prostoru: zvládá-menší obtíže-zvládá s obtížemi

Určování P a L strany: zvládá-s obtížemi-nezvládá

Nápadnosti v chování: určit jaké

Postavení dítěte v kolektivu: oblíbený-celkem oblíbený- neoblíbený-
mimo kolektiv

Rodinné prostředí: způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace
v rodině

Zároveň musí učitel zvažovat, jaké jsou rozumové schopnosti žáka. Učitel může používat metody i pomůcky určené pro jedince s poruchou ještě předtím, než byl žák vyšetřen na odborném pracovišti.

(Zelinková, O. 2003)

5. Příčiny specifických poruch učení

„Z hlediska pedagogiky a psychologie je třeba ke zvládnutí základních školních dovedností dosažení určité úrovně funkcí, které se na čtení, psaní a počítání podílejí. Je-li porucha ve vývoji některé z funkcí, či v jejich spolupráci, může se projevit jako porucha učení.“

(Zelinková 1996, str.16)

Existuje řada teorií, které odhalují důvody, jejichž následkem jsou poruchy učení.

Většina autorů, zabývajících se tímto problémem uvádí, že se jedná o více příčin, které se vzájemně kombinují. Tvrdí, že jde především o poruchy zrakového či sluchového vnímání, poruchy percepčních a motorických funkcí, překříženou lateralitu, poruchy orientace v prostoru, čase.

Nejnovější výzkum se zaměřuje na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení.

5.1 Druhy příčin

Teorie můžeme rozlišit podle toho, odkud vycházejí. Pokorná se zmiňuje o dvou typech příčin.

Dispoziční příčiny

- **Genetické vlivy** – existují genetické rizikové faktory pro vznik specifických poruch učení. Geneticky mohou být přenášeny všechny poruchy, dysfunkce a také některé netypické vlastnosti a funkce centrální nervové soustavy

- **Lehká mozková dysfunkce** – specifické poruchy učení mohou být důsledkem drobného poškození mozku na nich závislé lehké mozkové dysfunkci. Ke vzniku poškození dochází v prenatálním, perinatálním i postnatálním období. U dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí se mohou, ale nemusejí, projevit poruchy učení. Právě tak poruchy učení mohou, ale nemusejí, vznikat na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí, příčiny mohou být i jiné.

- **Odchylná organizace celebračních aktivit** – výzkumní pracovníci se zaměřují na zjištění celebračních aktivit pomocí elektroencefalografického vyšetření a na měření aktivity látkové výměny v mozkových regionech.

- **Netypická dominance hemisfér** – objevují se poruchy ve stavbě a funkci určitých oblastí mozku, v jeho vývoji, utváření a specifikaci činnosti obou mozkových hemisfér.

Nepříznivý vliv prostředí

- **Podmínky rodinného prostředí** – školní výkony dětí ovlivňuje emocionální klima rodiny, vztah rodičů ke škole a školnímu vzdělání, spolupráce učitelů s rodiči a jejich vzájemné vztahy. Nikdy však nemůžeme tyto předpoklady generalizovat, mohou nás pouze upozornit na možná nebezpečí a nepříznivé okolnosti

- **Podmínky školního prostředí** – zaměření jednotlivých škol není srovnatelné. Někteří ředitelé se zaměřují na nadané a zároveň úspěšné děti, jiní na děti méně úspěšné, pro které otvírají na svých školách specializované třídy nebo podpůrná zařízení. V některých školách je učitelský sbor stabilizovaný, v jiných se učitelé často střídají. Záleží tedy jak na stylu vedení školy, tak na stylu práce jednotlivých učitelů. (Pokorná, V. 2001)

6. Význam spolupráce mezi rodinou a školou

Zdá se, že zdůrazňování nutnosti spolupráce mezi školou a rodinou se stává otřelou frází, kterou všichni považují za jasnou, samozřejmou a nezaměnitelnou, ale která bohužel zároveň nenachází takového naplnění, jaké by si zasloužila.

Formy spolupráce mají různé podoby od třídních schůzek, přes individuální konzultace až po návštěvy učitelů v rodině. Často však bývají příliš formální. Je třeba si uvědomit, že oba subjekty (rodina, škola) by měly být rovnocennými partnery a oběma by tedy mělo jít o společný cíl. Cílem může být cokoliv: zlepšení prospěchu, zkvalitnění domácí přípravy, méně časté zapomínání, větší důslednost v kontrole, získání důvěry, změna komunikace atd. Je jasné, že obě strany se musí shodnout na tom, že jim jde především o dobro dítěte. Optimálně cílená, častá a důsledná spolupráce rodiče a učitele, je i pro dítě nezbytným příkladem. A je-li takto pozitivně přijímána, osvobozena od zbytečných emocí a předsudků, jistě vede k naplnění předem stanovených cílů.

6.1. Vstup dítěte do školy

Vstup dítěte do školy je pro rodinu vždy něčím důležitým a výjimečným. Rodiče předem neuvažují o tom, že by dítě mohlo být ve škole neúspěšné a jsou naplněni pozitivním očekáváním. Děti, které trpí specifickými poruchami učení, vyžadují pomoc rodičů velmi brzy. Rodiče se tím cítí zaskočení. Přestože se s dítětem učí, výsledky se nedostavují. Takové děti vyžadují specifické metody učení. Využíváním našich vědomostí o metodách a zásadách nápravy můžeme u mnoha dětí poruchu učení zcela odstranit. Některá cvičení a úkoly však vyžadují i náročnější domácí přípravu. Rodiče by měli usilovat o získání přesných informací, jak s dítětem doma pracovat, v čem mu dát volnost a na co dohlédnout, a nedomnívat se, že škola má udělat všechno za dítě.

Prvním krokem dobré spolupráce je získání důvěry rodičů. Úkolem učitele je nejen stanovení požadavků vůči rodičům, ale i způsob jejich podání.

6.2. Požadavky učitele vůči rodičům

- Učitel jako zasvěcený profesionál, by měl určovat pravidla, jakým způsobem s rodinou komunikovat a jasně stanovit, co od dané rodiny požaduje. Konkrétní požadavky v přiměřeném množství je třeba přesně vysvětlit, zdůvodnit. Nemá význam zahrnout rodiče množstvím úkolů, protože lze předpokládat, že si je ani nezapamatují, natož aby je splnili.

- Nutno uvážit kolik z těchto požadavků jsou rodiče schopni splnit. Bereme tu v úvahu sociokulturní úroveň rodiny, hodnotovou orientaci, pracovní zatížení rodičů a další konkrétní faktory. (Např. od matky, která má potíže sama se sebou, nebo od rodičů úspěšných, ale přetížených podnikatelů, nelze očekávat výraznou spolupráci.)

- Dále by měl učitel rozpoznat, zda jsou rodiče ochotni požadavky splnit. Uvážit, zda jde o opravdovou snahu dítěti pomoci, či pouze o alibismus, krok, který rodiče používají jako náplast na své špatné svědomí.

- Zvážit způsob sdělení informací o dítěti . Ve své ratolesti vidí rodiče většinou pokračování sebe sama, dítě je zrcadlem jejich úspěšnosti ve výchově. Ostrou kritiku svého potomka chápou mnohdy jako kritiku sebe sama, neúspěch dítěte mohou pocítovat jako svůj neúspěch. Význam má i volba slov. Například nadměrné používání odborných termínů je stejně nevhodné jako obecná sdělení

typu zlobí, nesoustředí se nezajímá se... Rodiče musí sdělení kantora rozumět, utvořit si konkrétní představu o chování dítěte a zároveň získat náměty pro své působení doma

Jmenujeme-li rodiči jeden nedostatek dítěte za druhým, lze očekávat, že se začne bránit. Obranou může být agrese nebo únik jako dva základní typy reakcí. Agrese se může projevit jako obviňování učitele, hledání někoho, kdo je za chyby zodpovědný. Únik je méně nápadný, ale nic neřeší. Rodič často vyslechne informaci jen zčásti, pokývá hlavou, najde si pro sebe zdůvodnění nebo informace ani nevnímá.

Ani jedna z reakcí není žádoucí, nevede ke spolupráci. Učitel tu vystupuje ve vztahu k rodičům i jejich dítěti jako dominantní, ale i rodič zaujímá ve vztahu k dítěti dominantní postavení. Obě strany jsou zvyklé spíše radit, přikazovat, kontrolovat než poslouchat. Pokud nedojde ke změně, nemůže začít fungovat spolupráce.

Vhodnější na začátku dialogu je dítě za cokoliv pochválit, ukázat rodičům, co pro dítě učitel dělá, jak se snaží pomoci. Tím získá spíše jejich důvěru a ochotu ke spolupráci. Teprve potom je vhodné klást požadavky.

Důležitý je i časový faktor. Včasnou a přesnou informací o požadavcích na žáky i rodiče lze předejít řadě nedorozumění. Začínající problémy je třeba řešit dříve, než se projeví krizový stav (výrazné změny ve výkonech, poruchy chování aj.)

Velkým uměním je naslouchat rodičům, jejich výpovědím o úspěších a neúspěších dítěte, vcítit se do jejich problémů.

Rodič by měl mít pocit, že učitel je tu pro něho, že má čas. Učitel často cítí ukřivdění, neboť rodiče si o něm myslí, že dopoledne „odučí“ a tím jeho práce končí a že tedy ten čas skutečně má, kdykoliv si rodič vzpomene. Pokud se odbourají bariéry těchto mylných domněnek obou stran a třídní učitelka pozve maminku do kabinetu s úsměvem bez nadřazenosti a nepřístupnosti a milým tónem ji sdělí, co vlastně s tím naším klukem uděláme, vždyť je jinak vcelku

šikovný (záměrně zvolí množné číslo, chlapec je náš a je teď naším společným důvodem k řešení problému), jistě se tím vyřeší mnohdy zbytečná nedůvěra, nepřístupnost a nezřídka i averze jedné strany vůči druhé.

(Zelinková, O. 1994)

6.3. Postoj učitele vůči žákům

Pro učitele je nutné si uvědomit, co je pro žáka se specifickou poruchou učení důležité. Ani ne to, jak jeho poruchu nazveme, ale hlavně to, co z toho pro dítě plyne. Pozor na to, aby se jeho diagnóza nestala pro něj diskriminující nálepkou bohužel často související se slovy: „hlupák, lajdák, lenoch...“

Takové označení jim nepochybně nedodá sebedůvěru. Z toho důvodu je potřeba hlubokého poznání a pochopení problému. Pak můžeme odstranit nejasnosti a nedorozumění, kterými jsou obtíže obestřeny a někdy i laicky vysvětlovány. Takové poznání zbavuje rodiče i učitele zbytečných pocitů viny a dítě osvobozuje od nespravedlivých trestů a nepřiměřeného tlaku na výkon.

6.4. Pedagogicko-psychologická poradna

Pokud má učitel podezření u žáka na vývojovou poruchu učení, nemůže stanovit diagnózu sám, ale po dohodě s rodiči doporučí návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. Učitel pro poradnu vytvoří zprávu ohledně žákova prospěchu, popíše jeho problémy v oblasti učení a případně i v chování. Ke komplexní diagnostice je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga, sociální pracovníce případně odborných lékařů, kteří určí stupeň a rozsah vývojové vady a podle stupně její závažnosti doporučí typ péče o dítě.

Jedná se o tyto druhy péče:

- Individuální přístup v rámci běžné třídy základní školy.
- Reedukace vyškoleným učitelem v rámci kroužků či doplňovacích hodin.
- Reedukace prováděná speciálním pedagogem, který dochází z PPP na školu, kde přímo s dětmi pracuje.
- Ambulantní péče v pedagogicko-psychologické poradně.
- Specializovaná třída pro děti s poruchami učení.
- Škola pro děti s poruchami učení.
- Dětská psychiatrická léčebna pro děti, porucha učení je velmi závažná.

Rodiče spolupracují s pedagogickou-psychologickou poradnou, či speciálně pedagogickými centry. Pokud přicházejí dobrovolně a bez předsudků, lze předpokládat, že budou mít zájem vyvíjet činnost vedoucí ke zlepšení. Opět je nutné navázání kontaktu, vytvoření ovzduší důvěry atd. Zde platí více než ve škole, že rodiče musí získat dojem, že pracovník je tu v tomto okamžiku pro ně a že spolu budou hledat řešení problémů.

6.5. Spolupráce rodiny s pracovníkem který provádí nápravu

Úkolem pracovníka, který provádí nápravu s dítětem, je získat pro vlastní terapii nejen dítě, ale i jeho okolí. Musí se snažit změnit postoj rodičů i dítěte ke škole, ke školním povinnostem a ke vzdělávání vůbec.

Diagnóza musí být stanovena co nejpresněji, pokud se mají rodiče podílet na nápravě a pravidelně s dítětem cvičit, mají být seznámeny s příčinami školních neúspěchů.

Obtížnost jednotlivých úkolů má být přiměřená schopnostem dítěte. Pokud rodiče při práci zjistí, že je dítě podceňováno nebo přeceňováno, ztrácejí důvěru v terapeuta. Velmi důležitý je úspěch dítěte již při první nápravné hodině.

Zážitek úspěchu je nejsilnější motivační impuls. Je účelné, aby tomuto úspěchu byl přítomen i jeden z rodičů.

Nutná je každodenní pravidelná práce. Proto je tak důležité, aby byli pro pomoc při nápravě získány rodiče. Ti by měli dítěti vytvořit takové podmínky, aby mohlo dobře koncentrovat svou pozornost.

Náprava vyžaduje dlouhodobý nácvik. Rodiče musí být na tuto skutečnost připraveni, aby nedošlo k jejich zklamání. Oceňují, pokud je jim realisticky nastíněna perspektiva dítěte. Projeví se to i na přístupu k nápravě. Pracují s dítětem trpělivěji a sledují každou změnu v jeho schopnostech a chování.

(Pokorná, V. 2001)

Pro dítě je nesmírně důležité, aby se mohlo radovat ze svých úspěchů. Potřebuje si prožít, že je v některé oblasti života úspěšné. U některých dětí s vývojovými poruchami jsou jejich přednosti očividné. Mnoho takových žáků si uchovalo pozitivní sebepojetí díky dobrým výkonům v atletice, uměleckých či technických oborech. Někdy však bývají jejich schopnosti zakryty a utajeny. Úkolem rodičů a učitelů je pomoci dětem skloubit jejich zájmy a požadavky reality.

Víme, že mnoho lidí, kteří v dětství trpěli vývojovými poruchami, se vyrovnalo se svým handicapem tím, že se snažilo pomáhat druhým. Pracují jako dobrovolníci v charitativních organizacích, v církvi. Již u dětí můžeme tento předpoklad posílit tím, že ač třeba slabší ve čtení, vynikají v přírodních vědách či matematice a měly by být tedy požádány, aby takovému spolužákovi, který tento obor neovládá, pomohly.

Pomáhat dětem s vývojovými poruchami k pozitivnímu sebepřijetí a efektivnímu vyrovnání se se svými pocity je komplexní úkol. Najít a vytvořit postupy, s jejichž pomocí mohou najít radost a dosáhnout úspěchu ve škole i v osobním životě.

(Kucharská, A.1997)

PPRAKTICKÁ ČÁST

7. Stanovení cíle výzkumu

Cíl výuky nám závazně stanovuje vzdělávací program , ten usiluje o to, aby žáci v průběhu školní docházky získali kvalitní základy moderního všeobecného vzdělávání.

Zaměřím se na problematiku v oblasti spolupráce školy a rodiny u dětí se specifickou poruchou učení a chování na 1.stupni ZŠ. Cílem mé práce je zkoumání podmínek především v oblasti komunikace mezi třídním učitelem a rodiči. Vím, že je potřeba pomoci takovému žákovi zlepšit nejen výsledky ve škole, ale především ho podpořit v sebedůvěře, v radosti z vykonané práce a v kladném a důsledném přístupu v plnění školních povinností .

Pokusím se dokázat, jak důležitá je pro dítě vstřícná komunikace mezi školou a rodinou, díky které lze definovat dva klíčové prvky vzájemných vztahů tj. „zájem dítěte“ , kde jde především o shodu na tom, co za něj budou obě strany považovat. Jde o to, aby rodiče i učitelé dokázali subjektivně vnímat dělbu odpovědnosti jednotlivých úkolů, které si sami stanoví. Druhý prvek můžeme nazvat „komunikační ideologií“, kde je zapotřebí naučit se používat přímé kontakty zainteresovaných stran a ne jen zprostředkované žákem.

K dosažení vytyčených cílů jsem formulovala výzkumný problém do následujících otázek:

- 1.Existují bariéry v komunikaci mezi školou a rodinou?
2. Liší se podle rodičů vztahy, názory a komunikace mezi školou a rodinou u žáků integrovaných se žáky ve speciálních třídách?
- 3.Jsou názory rodičů a učitelů na způsob výchovy a výuky dětí se specifickými poruchami učení shodné?

8. Popis použitých metod

Pro stanovení svého cíle jsem se rozhodla pro dotazníkovou metodu určenou rodičům a učitelům 1.stupně ZŠ. Dotazník je metoda pro shromažďování informací pomocí písemně zadávaných položek dotazování. Je to jedna z nejpoužívanějších metod výzkumu v pedagogice, psychologii, sociologii atd.. V pedagogickém výzkumu je aplikována zejména pro zjišťování názorů a postojů žáků, učitelů, rodičů aj. (Průcha, J. 1995)

Pro zjištění údajů jsem zvolila nestandardizované dotazníky, které byly určeny pro třídní učitele 1.stupně ZŠ. A pro rodiče dětí u kterých byla diagnostikována specifická porucha učení nebo chování. Oba dotazníky se skládaly ze dvou částí.

Pro učitele:

1. část: délka praxe, pohlaví učitele, ročník, počet žáků, příp. počet žáků integrovaných.
2. část: patnáct otázek s výběrem odpovědí a s jednou možností odpovědi otevřené

Pro rodiče:

1. část: pohlaví dítěte, ročník, věk, počet dětí v rodině, typ rodiny, druh poruchy, druh třídy (běžná, speciální)
2. část: patnáct otázek s výběrem odpovědí a s jednou možností odpovědi otevřené

Celé znění dotazníků je uvedeno v příloze.

Dotazníky jsou anonymní a konstruovala jsem je tak, aby jejich vyplnění trvalo co nejkratší dobu. Snažila jsem se, aby dotazování dokázali u všech položek bez problémů zvolit odpovídající skutečnost. Inspiraci ke zvolení dotazů jsem

čerpala jak z praxe, tak i z odborné literatury, která občasné komunikační problémy mezi školou a rodinou se také snaží řešit, či zjišťovat odkud vlastně pocházejí a co je jejich příčinou.

Dotazníky považuji za základní metodu při zjišťování skutečností. Doplnila jsem je však rozhovorem jak s rodiči tak s učiteli. Rozhovor nebyl řízený, ale volný. Zajímaly mě především názory obou stran na případné komunikační bariéry či jiné problémy, které by se mohly vyskytnout mezi oběma elementy. A samozřejmě naopak, co se daří, v čem vidí obě skupiny úspěchy ve spolupráci, jakých cílů se jim podařilo dosáhnout a za jakých podmínek. K rozhovorům s rodiči jsem využila třídní schůzky, na které mi učitelé jednotlivých tříd umožnili vstup. Rozhovory jsem vedla kolektivně i individuálně.

9. Popis zkoumaného prostředí

9.1. Prostředí školy

Následující údaje a tabulky jsou vytvořeny na základě vyplněných a odevzdaných dotazníků učitelů 1. Stupně ZŠ.

Výzkumu se zúčastnilo 30 učitelů ze 4 městských škol, 28 učitelek z běžných tříd a 2 učitelky z tříd speciálních. Všechny jsou ženy.

Průměrný počet žáků ve třídě je 24.

Počet integrovaných žáků: 55 (z toho 25 se zúčastnilo výzkumu)

Počet žáků speciálních tříd: 27 (z toho 25 se zúčastnilo výzkumu)

Z tabulky lze vyčíst délku praxe učitelů (uvedeno v letech)

Délka praxe učitelů	0 - 5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30
Počet učitelů	2	8	13	4	2	1

Tabulka uvádí počty učitelů jednotlivých tříd

Třída	2.ročník	3.ročník	4.ročník	5. ročník	celkem
běžná	7	6	7	8	28
speciální	-	-	1	1	2

Tabulka předkládá počty dětí v jednotlivých ročnících, údaj v závorce uvádí kolik z tohoto množství je žáků integrovaných.

Třída	2.ročník	3.ročník	4.ročník	5. ročník	Celkem
běžná	158 (4)	144 (17)	172 (16)	192 (18)	666 (55)
speciální	-	-	14	13	27

9.2. Prostředí rodiny

Následující údaje podávají přehled o dětech se specifickými poruchami učení a chování a o rodinném zázemí ve kterých žijí. Vyplněné dotazníky mi odevzdalo 50 rodičů.

Tabulka uvádí rozdělení žáků podle pohlaví:

Pohlaví dítěte	chlapec	dívka
Počet dětí	33	17

Tabulka uvádí věk dětí

Věk	8 let	9 let	10 let	11 let	12 let	průměr
Počet dětí	2	10	15	16	7	10,5 let

Tabulka uvádí počet dětí v rodině

Počet dětí	1	2	3	4	5	průměr
Počet rodin	3	29	5	2	1	2

Tabulka uvádí přehled diagnostikovaných poruch. Některé děti mají 2 či 3 poruchy, proto celkový součet neodpovídá počtu padesáti zkoumaných dětí.

Porucha	2.ročník	3. ročník	4. ročník	5.ročník	celkem
Dyslexie	-	10	11	14	35
Dysgrafie	2	3	12	11	28
Dysortografie	-	3	10	8	21
Dyskalkulie	-	-	1	-	1
LMD	2	4	5	3	14

Tabulka uvádí přehled o rodinném zázemí

Úplná rodina	27
Jeden rodič je nevlastní (otec)	7
Dítě žije pouze s matkou	8
Dítě žije s matkou a prarodiči	3
Dítě žije s prarodiči	1
Dítě žije s matkou a babičkou	4

10. Realizace výzkumu

10.1. Získávání dat

Po předchozím projednání s řediteli jednotlivých škol a po získání jejich souhlasu byl dotazník zadán učitelům v březnu 2006. Předala jsem 50 dotazníků učitelům 2.- 4.tř. ZŠ ze čtyř městských škol Libereckého kraje. Výzkumu se zúčastnilo 30 učitelů.

Druhý dotazník byl určen rodičům žáků se specifickou poruchou učení. Dotazníky jsem jim předala osobně na třídních schůzkách. Předem jsem požádala třídní učitele o možnost vstupu do jejich setkání s rodiči. Využila jsem zde i možnost krátkých rozhovorů s rodiči i učiteli. Dotazníků jsem rozdala 65 a z toho se mi jich 50 vrátilo vyplněných. Zachovala jsem naprostou anonymitu zkoumaných objektů.

10.2. Vyhodnocení dat

Výsledky výzkumu jsem rozdělila do dvou skupin. Pro přehlednost jsem je v tabulkách barevně odlišila:

A) Názory učitelů

B) Názory rodičů.

Dotazníky rodičů jsem také rozdělila do dvou skupin:

1) Dotazníky vyplněné rodiči žáků ze speciálních tříd.

2) Dotazníky, které vyplnili rodiče žáků běžných tříd .

Požádala jsem učitele i rodiče, zda by mohli označit pouze jednu z daných možností, případně doplnit vlastním názorem. Názory v dotaznících rodičů z obou skupin jsem uvedla v jedné tabulce, výsledky porovнала. Otázky, které byly společné pro obě skupiny jsem také porovнала. Každou z patnácti zadaných otázek jsem vyhodnotila zvlášť a uvedla i procentuelní výsledky. Každou tabulku jsem ještě zhodnotila slovně. Případně jsem ji doplnila názorem učitele či rodiče, který jsem získala na základě rozhovorů. Rozhovory zde uvádím jako doplňkovou metodu při zjišťování informací.

10.2.1. Vyhodnocení dotazníku určeného pro učitele

Odpovědi učitelů jsem vyhodnotila číselně i procentuelně. Slovní komentář je uvedený pod tabulkou. V některých případech je doplněný i poznatky získaných v rozhovorech.

Otázka č. 1

Jaký je váš názor na zařazování dětí s vývojovými poruchami učení do běžných tříd?

- a) souhlasím
- b) souhlasím jen s omezeným počtem dětí 1,2,3,4,5 (zakroužkujte)
- c) nesouhlasím, preferuji speciální třídy.
- d) _____

možnosti	počet učitelů	%
a)	7	23,3
b)	19	63,3
c)	4	13,3
d)	0	0

Z tabulky vyplývá, že nejvíce učitelů souhlasí s integrací, ale jen s omezeným počtem žáků.

U možnosti b) 17 učitelů z 19 označilo 2 děti s poruchami zařadit do běžné třídy. Dva učitelé by integrovali do běžné třídy maximálně 3 děti.

Otázka č. 2

Rodiče těchto žáků se s vámi mohou setkat:

- a) na třídních schůzkách
- b) v případě zhoršení školních výsledků
- c) pravidelně na konzultačních hodinách
- d) kdykoliv vám mohou zavolat na osobní mobil
- e) _____

možnosti	počet učitelů	%
a)	2	6,6
b)	1	3,3
c)	3	10
d)	24	80
e)	0	0

Z tabulky plyne, že většina učitelů sdělí rodičům osobní mobil, kterého mohou kdykoliv využít.

Otázka č. 3

Pokuste se zamyslet nad tím, s jakou vlastností by bylo ideální k těmto dětem nejčastěji přistupovat:

- a) důslednost
- b) tolerance
- c) empatie (ve smyslu schopnosti vcítit se do žáka)
- d) trpělivost
- e) přísnost
- f) laskavost
- g) _____

možnosti	počet učitelů	%
a)	10	33,3
b)	2	6,6
c)	4	13,3
d)	11	36,6
e)	0	0
f)	3	10
g)	0	0

Z tabulky vidíme, jak by učitelé seřadili vlastnosti za sebou podle důležitosti:

1. trpělivost 2. důslednost 3. empatie 4. laskavost 5. tolerance 6.přísnost.

Z rozhovorů vyplynulo, že oblast: jak přistupovat k těmto dětem, učitele velmi zajímá, uvítali by nabídku literatury na toto téma.

Otázka č. 4

Odborná literatura uvádí, že je dobré, aby i tyto děti pociťovaly, důsledky svého nevhodného chování. Pokud dítě poruší některá pravidla např. školní řád, jak ho potrestáte?

- a) přidám práci navíc
- b) odepřu zábavnou aktivitu
- c) pozastavím případné výhody
- d) informuji rodiče
- e) snažím se netrestat spíše vysvětlovat
- f) _____

možnosti	počet učitelů	%
a)	1	3,3
b)	1	3,3
c)	0	0
d)	8	26,6
e)	19	63,3
f)	1	3,3

Učitelé upřednostňují spíše domluvu a potom považují za důležité informovat rodiče. Jedna p. učitelka uvedla, že je to velice individuální a že nelze jednoznačně zaškrtnout odpověď. Na základě rozhovorů lze dodat, že učitelé se touto otázkou poměrně hodně zabývají, často si s ní nevědí rady. Byli by ochotni zúčastnit se odborného školení na toto téma.

Otázka č. 5

Svěřují se vám rodiče s problémy vyplývající z rodiny? (partnerské neshody,alkohol, nemoci, apod.)

a) ano

b) ne

c) částečně

d) řešíte případné problémy s nimi

e) _____

možnosti	počet učitelů	%
a)	4	13,3
b)	0	0
c)	24	80
d)	2	6,6
e)	0	0

Z tabulky je jasné, že většina rodičů se částečně se svými problémy učitelům svěřuje.

Otázka č. 6

Jak se liší váš přístup ve třídě k těmto dětem?

- a) neliší se
- b) ve známkování
- c) v chování
- d) _____

možnosti	počet učitelů	%
a)	2	6,7
b)	24	80
c)	4	13,3
d)	0	0

Podle údajů v tabulce vidíme, že učitelé tyto děti především jinak známkuje. Z rozhovorů vyplynulo, že na tuto otázku nelze jednoznačně odpovědět, neboť přístup k těmto dětem musí být individuální.

Otázka č. 7

Pokud by u vašeho dítěte byla diagnostikována specifická porucha učení, přearadili byste ho do speciální třídy?

- a) ano
- b) ne
- c) záleželo by na konkrétní učitelce (učiteli)
- d) nevím
- e) _____

možnosti	počet učitelů	%
a)	4	13,3
b)	3	10
c)	20	66,6
d)	3	10
e)	0	0

Z údajů je jasné, že by se učitelé nejčastěji rozhodovali podle konkrétní třídní učitelky. V rozhovorech byli poměrně zaskočení, ale rozhodně by si šli speciální třídu prohlédnout.

Otázka č. 8

Pomineme-li vzdělání, co by měla škola předat dítěti?

- a) schopnost zařadit se do kolektivu
- b) samostatnost
- c) tolerance
- d) praktičnost
- e) pocit nutnosti vzdělání
- f) získat smysl pro povinnost
- g) řešit problémy
- h) _____

možnosti	počet učitelů	%
a)	4	13,3
b)	6	20
c)	0	0
d)	4	13,3
e)	3	10
f)	7	23,3
g)	6	20
h)	0	0

Zde jsou počty učitelů poměrně vyrovnané, možnost *tolerance* neoznačil nikdo, největší počet získal: *pocit nutnosti vzdělání*. Při rozhovorech si však uvědomovali, že tyto žáky, více než k nutnosti vzdělání, vedou k systematičnosti, praktičnosti a důslednosti, která jim tolik chybí.

Otázka č. 9

Jaký druh výuky dětem nejvíce vyhovuje?

- a) výkladová hodina
- b) skupinová práce
- c) práce ve dvojicích
- d) časté změny
- e) organizovaný pohyb ve třídě
- f) _____

možnosti	počet učitelů	%
a)	0	0
b)	11	36,6
c)	8	26,6
d)	8	26,6
e)	3	10
f)	0	0

Z uvedených skutečností vyplývá, že dětem vyhovuje spolupráce ve dvojicích či skupinách a časté změny. Nutno podotknout, že učitelům různé alternativy výuky vyhovují méně. Při rozhovorech si tuto skutečnost uvědomovali. Často hovořili o nedostatečných zdrojích pro inspiraci k těmto činnostem.

Otázka č. 10

Která z uvedených možností by podle vás měla nejlépe vystihovat vztah mezi třídním učitelem a rodiči?

- a) vzájemný respekt
- b) tolerance
- c) přátelství
- d) udržení přiměřeného odstupu
- e) spolupráce
- f) _____

možnosti	počet učitelů	%
a)	2	6,6
b)	1	3,3
c)	0	0
d)	1	3,3
e)	26	86,6
f)	0	0

Zde vidíme, že učitelé jednoznačně preferují *spolupráci* s rodiči.

Z rozhovorů vyplývá, že tento názor však nepředstavuje skutečnou existenci spolupráce. Jedná se spíše o přání učitelů, jsou ochotni s rodiči více spolupracovat

Otázka č. 11

Domníváte se, že slovní hodnocení na vysvědčení je vhodnější než známka číslíci?

- a) ano, protože špatné známky dítě stresují
- b) ne, protože by se lišilo od ostatních dětí
- c) nemám vyhraněný názor
- d) _____

možnosti	počet učitelů	%
a)	10	33,3
b)	11	36,6
c)	8	26,6
d)	1	3,3

Z tabulky lze vyčíst, že odpovědi ano a ne jsou poměrně vyrovnané. Dále cituji názor jedné paní učitelky, která napsala k možnosti d): „To je u jednotlivých předmětů různé, např. známkovat výchovy je nesmysl! (Nikdo nemůže za to, že mu nejde kotoul nebo nakreslit kočka.) Pro ostatní předměty je pětistupňová klasifikace nedostačující.“

Otázka č. 12

Domníváte se, že náprava doma je :

- a) nutná
- b) občas nutná
- c) nemá efekt
- d) zbytečná
- e) _____

možnosti	počet učitelů	%
a)	27	90
b)	3	10
c)	0	0
d)	0	0
e)	0	0

Učitelům je jasné, že náprava doma je nutná. Případně jen občas nutná.

V rozhovorech učitelé uváděli, že velice záleží na vytíženosti a na vzdělání rodičů. Také zdůraznili rodinné zázemí.

Otázka č. 13

Jakým způsobem seznamujete rodiče s nápravou poruch učení procvičovanou doma?

- a) na začátku školního roku při návštěvě rodičů školy
- b) průběžně během rok při návštěvě rodičů ve škole
- c) pomocí letáku
- d) seznámila je pedagogicko-psychologická poradna
- e) _____

možnosti	Počet učitelů	%
a)	2	6,6
b)	25	83,3
c)	0	0
d)	1	3,3
e)	2	6,6

Učitelé se shodují na tom, že domácí nápravu s rodiči během školního roku konzultují. Dvě učitelky se zmínily o tom, že je to velice individuální a nelze tedy zaškrtnout jednoznačnou odpověď.

Otázka č. 14

Domníváte se, že dítě s poruchou chování by mohlo být vyřazeno z některých školou pořádaných akcí? (výlet, škola v přírodě, kino, divadlo, cirkus, atd.)

- a) ano, pokud je skutečně nezvládnutelné
- b) ne, musí se na těchto akcích naučit chovat
- c) nemám vyhraněný názor
- d) _____

možnost	počet učitelů	%
a)	24	80
b)	4	13,3
c)	0	0
d)	2	6,6

Ve většině případů by učitelky takové děti z akcí vyloučily. Jedna učitelka by zvolila možnost a), pokud by to doporučil odborník a druhá paní učitelka napsala do možnosti d), že navrhuje doprovod rodiče s sebou. Při rozhovorech na toto téma padla podnětná otázka: „Kde jsou hranice neúnosného chování?“

Otázka č. 15

Domníváte se, že existují bariéry v komunikaci mezi školou a rodinou?

a) ano

b) ne

c) občas

e) _____

možnosti	počet učitelů	%
a)	1	3,3
b)	2	6,6
c)	27	90
d)	0	0

Z názorů učitelů vyplývá, že občas se bariéry v komunikaci vyskytnou. Sebekriticky v rozhovorech přiznávali, že to není vždy vinou rodičů.

10.2.2. Vyhodnocení dotazníku určeného pro rodiče

Odpovědi rodičů jsem rozdělila do dvou skupin. Odpovědi rodičů dětí integrovaných a rodičů dětí ze speciálních tříd. V každé skupině je 25 dotazovaných. Pod každou tabulkou je i slovní hodnocení.

Otázka č. 1

Z jakého důvodu jste zařadili vaše dítě do speciální třídy?

- a) na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny
- b) na základě osobní návštěvy ve speciální třídě
- c) informovali jste se u jiných rodičů
- d) _____

možnosti	počet rodičů	%
a)	24	96
b)	1	4
c)	0	0
d)	0	0

Z tabulky vyplývá, že rodiče uposlechli doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Při rozhovorech se rodiče zmiňovali o tom, že jejich dítě, které bylo v běžné třídě před určením diagnózy, se často cítilo „outsidrem“ a že oni pocítovali potřebu dítě přemístit do jiné třídy. Návrh pedagogicko-psychologické poradny uvítali.

Otázka č. 2.

Z jakého důvodu jste zařadili dítě do běžné třídy?

- a) nechtěli jsme zdůraznit odlišnost od dětí bez poruch
- b) dostupnost blízko bydliště
- c) nevěděli jsme o možnosti zařadit dítě do speciální třídy
- d) dítě nechtělo
- e) _____

možnosti	Počet rodičů	%
a)	6	25
b)	8	32
c)	5	20
d)	6	25
e)	0	0

Odpovědi jsou poměrně vyrovnané. Rodiče u možnosti „*dítě nechtělo*“ vysvětlují, že jsou s třídou spokojeni, jejich syn či dcera dobře vychází s paní učitelkou i s kamarády.

Otázka č. 3

Na co se podle vašeho názoru dítě do školy nejvíce těší?

- a) na paní učitelku
- b) na kamarády
- c) na nové poznatky
- d) na netradiční metody a formy výuky (skupiny, soutěže hry)
- e) na konkrétní předměty
- f) nevím
- g) _____

možnosti	Rodiče dětí speciál. tříd	%	Rodiče dětí běžných tříd	%
a)	20	80	7	28
b)	2	8	12	48
c)	1	4	0	0
d)	2	8	3	12
e)	0	0	3	12
f)	0	0	0	0
g)	0	0	0	0

Děti ze speciálních tříd se nejvíce těší na paní učitelku, žáci běžných tříd spíše na kamarády. Nikdo z rodičů neuvádí, že by nevěděli, na co se jejich dítě do školy těší.

Otázka č. 4.

Jaké možnosti využíváte při potřebě zkontaktovat se s třídním učitelem?

- a) na třídních schůzkách
- b) v případě zhoršení
- c) při návštěvě na pravidelných konzultačních hodinách
- d) zavolat kdykoliv na osobní mobil
- e) _____

možnosti	rodiče dětí speciál.tříd	%	rodiče dětí běžných tříd	%
a)	1	4	4	16
b)	0	0	2	8
c)	0	0	0	0
d)	23	92	19	72
e)	1	4	1	4

Oběma skupinám vyhovuje zkontaktovat třídního učitele mobilem, rodiče dětí ze speciálních tříd využívají tuto možnost o 20% více.

Otázka č. 5

Pomineme-li vzdělání, co by měla škola předat dítěti?

- a) schopnost zařadit se do kolektivu
- b) samostatnost
- c) tolerance
- d) praktičnost
- e) pocit nutnosti vzdělání
- f) získat smysl pro povinnost
- g) řešit problémy
- h) _____

možnosti	rodiče dětí speciál. tříd	%	rodiče dětí běžných tříd	%
a)	2	8	19	76
b)	1	4	1	4
c)	0	0	0	0
d)	1	4	1	4
e)	1	4	1	4
f)	17	68	1	4
g)	3	12	2	8
h)	0	0	0	0

Zde vidíme velký rozdíl v odpovědích. Zatímco rodiče dětí ze speciálních tříd preferují získání *smyslu pro povinnost*, rodiče dětí v běžných třídách považují za nutnost schopnost *zařadit se do kolektivu*. Ani jedna ze skupin neoznačila možnost: *tolerance*

Otázka č. 6

Která z uvedených možností by měla nejlépe vystihovat vztah mezi tř. učitelem a vámi?

- a) vzájemný respekt
- b) tolerance
- c) přátelství
- d) udržení přiměřeného odstupu
- e) spolupráce
- f) _____

možnosti	rodiče dětí speciál. tříd	%	rodiče dětí běžných tříd	%
a)	4	16	0	0
b)	0	0	0	0
c)	0	0	0	0
d)	0	0	0	0
e)	21	84	25	100
f)	0	0	0	0

Zde se obě skupiny shodují na *spolupráci*, rodiče dětí ze speciálních tříd však v 16% zmiňují *vzájemný respekt*.

Otázka č. 7

Pokud byste si mohli vybrat, s jakou vlastností by měl třídní učitel k dětem se speciálními poruchami přistupovat?

- a) tolerance
- b) empatie (ve smyslu schopnosti vcítit se do žáka)
- c) trpělivost
- d) důslednost
- e) přísnost
- f) laskavost
- g) _____

možnosti	rodiče dětí speciál. tříd	%	rodiče dětí běžných tříd	%
a)	4	16	0	0
b)	2	8	2	8
c)	19	76	19	76
d)	0	0	0	0
e)	0	0	2	8
f)	0	0	2	8
g)	0	0	0	0

Rodiče obou tříd se shodli ve stejném počtu na *trpělivosti*. Ani jedna z obou skupin neoznačila *důslednost*.

Otázka č. 8

Byli jste seznámeni s nápravou specifických poruch učení doma?

- a) na začátku školního roku tř. učitelem
- b) průběžně během roku tř. učitelem
- c) pomocí letáku
- d) v pedagogicko-psychologické poradně
- e) _____

možnosti	rodiče dětí speciál. tříd	%	rodiče dětí běžných tříd	%
a)	0	0	1	4
b)	25	100	0	0
c)	0	0	1	4
d)	0	0	23	92
e)	0	0	0	0

Odpovědi na tuto otázku jsou naprosto odlišné. Rodiče ze speciálních tříd se naprosto shodli, že náprava doma je během roku průběžně konzultována. Rodiče žáků v běžných třídách však byli, podle jejich názorů, ve valné většině seznámeni s domácí nápravou pouze v pedagogicko-psychologické poradně.

Otázka č. 9

Domníváte se, že náprava doma je:

a) nutná

b) občas nutná

c) nemá efekt

d) zbytečná

e) _____

možnosti	rodiče dětí speciál. tříd	%	rodiče dětí běžných tříd	%
a)	18	72	18	72
b)	5	20	7	28
c)	2	8	0	0
d)	0	0	0	0
e)	0	0	0	0

V otázce domácí nápravy se obě skupiny poměrně shodly. Ani jeden z rodičů se nedomnívá, že by byla zbytečná.

Otázka č. 10

Jak byste se sami zhodnotili v kontrole plnění školních povinností svého dítěte?

- a) pravidelně dítě kontroluji
- b) občas dítě kontroluji
- c) pomáhám mu, kdykoliv mě o to požádá
- d) dítě mě nepotřebuje, vše zvládá samo
- e) _____

možnosti	rodiče dětí speciál. tříd	%	rodiče dětí běžných tříd	%
a)	8	32	22	88
b)	8	32	1	4
c)	9	36	1	4
d)	0	0	0	0
e)	0	0	1	4

Rodiče dětí ze speciálních tříd si první tři možnosti rozdělili přibližně do stejných částí. Rodiče dětí v běžných třídách ve většině případů tvrdí, že pravidelně dítě kontrolují. Možnost, že dítě vše zvládá samo neuvedla ani jedna skupina. Při rozhovorech si rodiče na své děti poměrně hodně stěžovali, že nechtějí doma pracovat.

Otázka č. 11

Domníváte se, že slovní hodnocení na vysvědčení je vhodnější než známka číselní?

- a) ano, protože špatné známky dítě stresují
- b) ne, protože by se lišilo od ostatních dětí
- c) nemám vyhraněný názor
- d) _____

možnosti	rodiče dětí speciál. tříd	%	rodiče dětí běžných tříd	%
a)	2	8	3	12
b)	2	8	4	16
c)	19	76	17	68
d)	2	8	1	4

V obou případech rodiče většinou nemají vyhraněný názor. Dvě maminky ze speciálních tříd shodně uvedly, že špatné známky sice dítě stresují, ale slovní hodnocení mu nic neříká a nijak ho nemotivuje. Jeden rodič z běžné třídy by obě možnosti zkombinoval. (známku by doplnil slovním hodnocením)

Otázka č. 12

**Svěřujete se s problémy plynoucí z rodiny třídnímu učiteli svého dítěte?
(partnerské neshody,alkohol, nemoce apod.)**

- a) ano
- b) ne
- c) občas
- d) často své problémy s učitelem řeším
- e) _____

možnosti	rodiče dětí speciál. tříd	%	rodiče dětí běžných tříd	%
a)	12	48	2	8
b)	3	12	18	72
c)	6	24	4	16
d)	4	16	0	0
e)	0	0	1	4

Z tabulky vyplývá, že rodiče dětí ze speciálních tříd se svěřují učitelům se svými problémy, případně je s nimi řeší. Rodiče dětí z běžných tříd se spíše nesvěřují. Jedni rodiče uvedli v možnosti d), že žádné problémy nemají.

Otázka č. 13

Domníváte se, že nevhodné chování vašeho dítěte by někdy oprávněně mohlo vést učitele k tomu, že by dítěti zakázal některou akci pořádanou školou? (kino, divadlo, škola v přírodě, výlet apod.)

- a) ano, víme, že je naše dítě někdy nezvládnutelné
- b) ne, učitel je profesionál a musí zvládat i takové děti
- c) nevím
- d) _____

možnosti	rodiče dětí speciál. tříd	%	rodiče dětí běžných tříd	%
a)	5	20	1	4
b)	6	24	20	80
c)	12	48	4	16
d)	2	8	0	0

Většina rodičů dětí z běžných tříd zastávají názor, že učitel musí zvládat i problematické chování dětí. Rodiče v druhé skupině spíše nevědí, možnosti a) a b) jsou vyrovnané. Dva rodiče uvádějí v možnosti d), že tyto problémy u svých dětí (dívky) nemusí řešit.

Otázka č. 14

Odborná literatura uvádí, že je dobré, aby i děti s poruchami chování pocítovaly důsledky svého nevhodného jednání. Pokud dítě poruší určitá pravidla, školní řád apod.. Jak by podle vás mělo být potrestáno?

- a) přidat mu práci navíc
- b) odepřít zábavnou aktivitu
- c) pozastavit výhody
- d) informovat nás (rodiče)
- e) snažit se netrestat, spíše vysvětlovat
- f) _____

možnosti	rodiče dětí speciál. tříd	%	rodiče dětí běžných tříd	%
a)	0	0	0	0
b)	1	4	0	0
c)	1	4	2	8
d)	5	20	18	72
e)	18	72	5	20
f)	0	0	0	0

Rodiče žáků z běžných tříd si přejí být informováni o přestupcích svých dětí. Naproti tomu rodiče dětí speciálních tříd navrhují, aby učitelé spíše vysvětlovali než trestali.

Otázka č. 15

Existují podle vás komunikační bariéry mezi školou a rodinou?

- a) ano
- b) ne
- c) občas
- d) _____

možnosti	rodiče dětí speciál. tříd	%	rodiče dětí běžných tříd	%
a)	0	0	3	12
b)	12	48	3	12
c)	13	52	18	72
d)	0	0	1	4

Z tabulky je zřejmé, že rodiče žáků dětí ze speciálních tříd se domnívají, že komunikační bariéry mezi školou a rodinou neexistují nebo jen občas. Druhá skupina rodičů se domnívá že komunikační problémy se objevují občas. Jedni rodiče se zmiňují o tom, že záleží na konkrétním učiteli.

10.2.3. Porovnání a vyhodnocení názorů učitelů a rodičů

V následující části mé práce jsem vybrala otázky společné jak pro rodiče, tak pro učitele a porovnávala jsem jejich odpovědi. Společných otázek bylo jedenáct. Protože počet dotazníků učitelů není shodný s počtem dotazníků vyplněných od rodičů. Údaje uvádím v procentech.

Otázka č. 1

Kdy a jak se mohou rodiče s tř. učitelem zkontaktovat?

- a) na třídních schůzkách
- b) v případě zhoršení školních výsledků
- c) pravidelně na konzultačních hodinách
- d) kdykoliv mohou zavolat na osobní mobil
- e) _____

možnosti	učitelé	%	rodiče	%
a)	6,7		10	
b)	3,3		4	
c)	10,0		0	
d)	80,0		84	
e)	0		2	

Z tabulky je jasné, že oběma skupinám nejlépe vyhovuje zkontaktování pomocí mobilního telefonu.

Otázka č. 2

Pomineme-li vzdělání, co by ještě měla škola předat dítěti?

- a) schopnost zařadit se do kolektivu
- b) samostatnost
- c) tolerance
- d) praktičnost
- e) pocit nutnosti vzdělání
- f) získat smysl pro povinnost
- g) řešit problémy
- h) _____

možnosti	učitelé	%	rodiče	%
a)	13,3		42	
b)	20,0		4	
c)	0		0	
d)	13,3		4	
e)	10,0		4	
f)	23,3		36	
g)	20,0		10	
h)	0		0	

Na základě rozhovoru s rodiči vím, jak je někdy problematické zařazování těchto dětí do běžného kolektivu, a proto se domnívám, že právě proto hodně rodičů označilo možnost a).

Z předchozích tabulek víme, že tuto variantu zaškrtovali rodiče žáků integrovaných, ve speciálních třídách tento problém příliš neřeší. Tam spíše považují za zásadní získání smyslu pro povinnost.

Učitelé své názory rozložili víceméně rovnoměrně. Obě skupiny se shodly na neoznačení možnosti c) *tolerance*

Otázka č. 3.

Která z uvedených možností by měla nejlépe vystihovat vztah mezi učitelem a rodičem?

- a) vzájemný respekt
- b) tolerance
- c) přátelství
- d) udržení přiměřeného odstupu
- e) spolupráce
- f) _____

možnosti	učitelé	%	rodiče	%
a)	6,7		8	
b)	3,3		0	
c)	0		0	
d)	3,3		0	
e)	86,7		92	
f)	0		0	

Zde vidíme, že došlo poměrně ke shodě. Obě strany stojí o *spolupráci*.

Otázka č. 4

S jakou vlastností by měl tř. učitel k dětem s vývojovými poruchami přistupovat?

- a) tolerance
- b) empatie
- c) trpělivost
- d) důslednost
- e) přísnost
- f) laskavost
- g) _____

možnosti	učitelé	%	rodiče	%
a)	33,3		8	
b)	6,7		8	
c)	13,3		76	
d)	36,7		0	
e)	0		4	
f)	10,0		4	
g)	0		0	

V této tabulce se názory poměrně liší, zatímco rodiče se shodli na *trpělivosti*, učitelé nejvíce hlasů rozložili mezi *toleranci* a *důslednost*, kterou rodiče neoznačili ani v jediném případě.

Otázka č. 5

Jakým způsobem byli rodiče seznámeni s nápravou specifických poruch učení doma?

- a) na začátku školního roku tř. učitelem
- b) průběžně během roku tř. učitelem
- c) pomocí letáku
- d) v pedagogicko-psychologické poradně
- e) _____

možnosti	učitelé	%	rodiče	%
a)	6,6		2	
b)	83,3		50	
c)	0		2	
d)	3,3		46	
e)	6,6		0	

I když hlasy rodičů se zdají být vyrovnané, musím podotknout, že možnost **b)** označili rodiče žáků ze speciálních tříd, možnost **d)** rodiče žáků běžných tříd. Učitelé si však stojí za názorem, že domácí nápravu sledují průběžně po celý rok.

Otázka č. 6

Domníváte se, že náprava doma je:

a) nutná

b) občas nutná

c) nemá efekt

d) zbytečná

e) _____

možnosti	učitelé %	rodiče %
a)	90,0	72
b)	10,0	24
c)	0	4
d)	0	0
e)	0	0

Z údajů čteme, že obě skupiny se shodují na nutnosti domácí přípravy, případně občasné nutnosti.

Otázka č. 7

Domníváte se, že slovní hodnocení na vysvědčení je vhodnější, než známka číselcí?

- a) ano, protože špatné známky dítě stresují
- b) ne, protože by se lišilo od ostatních dětí
- c) nemám vyhraněný názor
- d) _____

možnosti	učitelé %	rodiče %
a)	33,3	10
b)	36,7	12
c)	26,7	72
d)	3,3	6

Rodiče se zřejmě touto problematikou příliš nezabývají, možnosti ano-ne jsou vyrovnané. Učitelé se ve svých názorech rozdělili do tří přibližně stejných skupin. Hovořilo se o víceúrovňové klasifikaci. Učitelé navrhovali 1-7.

Otázka č. 8

Svěřují se rodiče s problémy vyplývající z rodiny tř. učitelí?

- a) ano
- b) ne
- c) občas
- d) často problémy společně řeší
- e) _____

možnosti	učitelé	%	rodiče	%
a)	13,3		28	
b)	0		42	
c)	80,0		20	
d)	6,7		8	
e)	0		2	

Zatímco rodiče mají pocit, že se učitelům spíše nesvěřují, ti jejich názor úplně nesdílí. (sečteme-li možnosti *a) ano* + *c) občas* liší se přibližně o 45%)

Otázka č. 9

Domníváte se, že nevhodné chování dětí by někdy oprávněně mohlo vést učitele k tomu, že by dítěti zakázal některou akci pořádanou školou?

- a) ano, některé děti jsou skutečně nezvladatelné
- b) ne, učitel je profesionál a musí zvládat i takové děti
- c) nevím
- d) _____

možnosti	učitelé	%	rodiče	%
a)	80,0		12	
b)	13,3		52	
c)	0		32	
d)	6,7		4	

Při rozhovoru jsem zjistila, že učitel řeší tuto otázku v rámci celé třídy („Co s jedním nezvladatelným, když mám s sebou dalších 25 dětí?“) a hlavně cítí zodpovědnost. Rodič však vidí pouze to jedno „nezvladatelné dítě“, a proto se zřejmě v názorech na tuto problematiku liší. Třetina rodičů si však na tuto otázku neumí odpovědět.

Otázka č. 10

Odborná literatura uvádí, že je dobré, aby i děti s poruchami chování, pociťovaly důsledky svého nevhodného jednání. Pokud dítě poruší určitá pravidla, školní řád apod. Jak by podle vás mělo být potrestáno?

- a) přidat mu práci navíc
- b) odeprít zábavnou aktivitu
- c) pozastavit výhody
- d) informovat rodiče
- e) snažit se netrestat, spíše vysvětlovat
- f) _____

možnosti	učitelé	%	rodiče	%
a)	3,3		0	
b)	3,3		2	
c)	0		6	
d)	26,7		46	
e)	63,3		46	
f)	3,3		0	

Názory rodičů se zde rozdělily v podstatě do dvou skupin, přejí si žáky netrestat a rozhodně chtějí být informováni. Učitelé nejvíce preferují domluvu a vysvětlování, rodiče by zas až tak často neinformovali.

Otázka č. 11

Existují podle vás bariéry mezi školou a rodinou?

a) ano

b) ne

c) občas

d) _____

možnosti	učitelé	%	rodiče	%
a)	3,3		6	
b)	6,7		30	
c)	90,0		62	
d)	0		2	

Z tabulky čteme, že učitelé občasné bariéry mezi školou a rodinou vidí. Rodiče sice ve většině případů také, ale skoro třetina z nich žádné problémy v této oblasti nemá. Z rozhovorů u obou skupin vyplynulo, že se jedná o velice individuální záležitost.

11. Vyhodnocení otázek

1. Existují bariéry v komunikaci mezi školou a rodinou?

K této problematice se vztahují společné otázky pro rodiče a učitele: č. 1, 3, 8 a 11.

Učitelé i rodiče se shodují na tom, že pro ně není problém se kdykoliv zkontaktovat, rodiče mohou využívat osobní mobil učitelů a také tuto možnost vítají. (otázka č. 1)

V názoru ohledně vztahu mezi učitelem a rodičem se obě skupiny také shodují. Chtějí, aby jejich vzájemný vztah byl založen na spolupráci.

(otázka č. 3)

Neshodují se však v názoru ohledně svěřování se rodičů učitelům s různými problémy vyplývající z rodiny. Učitel má pocit, že se mu rodič svěruje, rodič toto tvrzení popírá. Jen malé procento (7%) společně problémy řeší. (otázka č. 8)

Obě skupiny by se domluvily na tom, že se komunikační bariéry mezi těmito dvěma zkoumanými elementy občas vyskytnou. (otázka č. 11)

Na základě rozhovorů, který jsem vedla s oběma stranami i na základě mé praxe a zkušeností, se domnívám, že problém komunikace je naprosto individuální záležitostí. Je to v přístupu jednotlivých stran a ve snaze chtít se dohodnout. Často jsem slyšela od obou stran odpověď: „Záleží na učiteli...“ „Záleží na jednotlivém rodiči...“

Odpověď na mou otázku zní: *Ano, občas bariéry v komunikaci existují.* Ve třech otázkách ze čtyřech se učitelé s rodiči shodují. Poměr 3:1

2. Liší se podle rodičů vztahy, názory a komunikace mezi školou a rodinou u žáků integrovaných se žáky ve speciálních třídách?

K této oblasti se vztahují otázky určené pouze pro rodiče, jejichž odpovědi jsem rozdělila do dvou skupin. Rodiče žáků integrovaných do běžných tříd a rodiče žáků ve speciálních třídách. Jsou to otázky č. 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15.

Děti ze speciálních tříd se nejvíce těší na paní učitelku, žáci běžných tříd spíše na kamarády. Nikdo z rodičů neuvádí, že by nevěděli, na co se jejich dítě do školy těší. (otázka č. 3)

Oběma skupinám vyhovuje zkontaktovat třídního učitele mobilem, rodiče dětí ze speciálních tříd využívají tuto možnost o 20% více. (otázka č. 4)

Zatímco rodiče dětí ze speciálních tříd preferují, aby dítě získalo smysl pro povinnost, rodiče dětí v běžných třídách považují za nutnost schopnost zařadit dítě do kolektivu. (otázka č. 5)

V otázce vztahu mezi tř. učitelem a rodičem se obě skupiny shodují na spolupráci, rodiče dětí ze speciálních tříd ještě v 16% zmiňují vzájemný respekt. (otázka č. 6)

Rodiče dětí obou tříd se shodli na tom, aby učitel přistupoval k žákům především s trpělivostí. (otázka č. 7)

V otázce seznámení s nápravou vývojových poruch doma se názory liší. Rodiče dětí ze speciálních tříd se naprosto shodli, že náprava doma je s třídním učitelem během roku průběžně konzultována. Rodiče žáků v běžných třídách však byli, podle jejich názorů, ve valné většině seznámení s domácí nápravou pouze v pedagogicko-psychologické poradně. (otázka č. 8)

V oblasti domácí nápravy se obě skupiny poměrně shodly. Ani jeden z rodičů se nedomnívá, že by byla zbytečná. (otázka č. 9)

V oboru klasifikace rodiče většinou nemají vyhraněný názor. Dvě maminky ze speciálních tříd shodně uvedly, že špatné známky sice dítě stresují, ale slovní hodnocení mu nic neříká a nijak ho nemotivuje. Jeden rodič z běžné třídy by známku doplnil slovním hodnocením. (otázka č. 11)

Dále zjišťujeme, že rodiče dětí ze speciálních tříd se svěřují učitelům se svými problémy, případně je s nimi řeší. Rodiče dětí z běžných tříd se spíše nesvěřují.

(otázka č. 12)

Většina rodičů dětí z běžných tříd zastávají názor, že učitel musí zvládat i problematické chování dětí. Rodiče v druhé skupině spíše nevědí, jak by se měl učitel zachovat .

(otázka č. 13)

Rodiče žáků z běžných tříd si přejí být informováni o přestupcích svých dětí. Naproti tomu rodiče dětí speciálních tříd navrhuji, aby učitelé spíše vysvětlovali než trestali, informováni chtějí být pouze ve 20%.

(otázka č. 14)

Z tabulky je zřejmé, že rodiče žáků dětí ze speciálních tříd se domnívají, že komunikační bariéry mezi školou a rodinou neexistují nebo jen občas. Druhá skupina rodičů s myslí že komunikační problémy se objevují občas. Jedni rodiče se zmiňují o tom, že záleží na konkrétním učiteli.

(otázka č. 15)

Z názorů rodičů je zřejmé, že ve zkoumané oblasti jsou na tom lépe rodiče dětí ze speciálních tříd a jejich třídní učitelé. Handicap dětí jim není dáván najevo, jsou zde „mezi svými“, nemají problém se začleněním do kolektivu, na paní učitelku se těší.

Rodiče ve druhé skupině mají na některé otázky odlišný názor. Jejich děti mají sice větší problém se začleněním do kolektivu, ale přitom se do školy těší na kamarády. V oblasti nápravy poruch se domnívají, že je jejich dětem věnováno málo péče a přáli by si být více informováni o chování svých dětí. O přestupu do speciálních tříd uvažují jen někteří. Při rozhovorech byli vstřícnější rodiče dětí ze speciálních tříd, otevřeněji mluvili o svých problémech, velmi byly chváleny třídní učitelky. Rodiče v běžných třídách byli uzavřenější i když ochotni se mnou vést rozhovor. Myslím, že hlavní rozdíl mezi těmito skupinami je v tom, že rodiče dětí žáků integrovaných hodnotí své dítě jako problematické, zatímco rodič ze speciální třídy nikoliv. Na tuto otázku lze tedy odpovědět:

Ano, názory obou skupin se liší. Poměr odlišnosti 7:5

3. Jsou názory rodičů a učitelů na způsob výchovy a výuky dětí se specifickými poruchami učení shodné?

K tomuto tématu se vztahují otázky společné pro rodiče a učitelé: 2, 5, 6, 7, 9, 10.

Na základě rozhovoru s rodiči vím, jak je někdy problematické zařazování těchto dětí do běžného kolektivu, a proto se domnívám, že právě proto hodně rodičů vidí v této oblasti problém.

Z předchozích tabulek víme, že tuto variantu zaškrtovali rodiče žáků integrovaných, ve speciálních třídách tento problém příliš neřeší. Tam spíše považují za zásadní získání smyslu pro povinnost.

Učitelé své názory rozložili víceméně rovnoměrně, nejvíce by však, stejně jako rodiče, považovali za nutné, aby děti získaly smysl pro povinnost.

(otázka č. 2)

V otázce informovanosti o domácí nápravě se učitelé shodli pouze s rodiči žáků dětí ze speciálních tříd. Rodiče žáků integrovaných uvádějí, že je s nápravou seznámila pedagogicko-psychologická poradna.

(otázka č. 5)

Z údajů ohledně domácí přípravy čteme, že obě skupiny se shodují na nutnosti domácí přípravy, případně na občasně nutnosti.

(otázka č. 6)

Rodiče se zřejmě touto problematikou slovního hodnocení příliš nezabývají, možnosti ano-ne jsou vyrovnané. Učitelé se ve svých názorech rozdělili do tří přibližně stejných skupin.

(otázka č. 7)

Rodič s učitelem se názoru zda vzít či nevzít „zlobivé“ dítě na školní akci liší. Při rozhovoru jsem však zjistila, že důvodem je subjektivní pohled jak rodiče, tak učitele. Učitel cítí zodpovědnost i za ostatní děti. Rodiče však vidí pouze to jedno „nezvladatelné dítě“. Třetina rodičů si však na tuto otázku neumí odpovědět.

(otázka č. 9)

V poslední otázce se názory rodičů rozdělily v podstatě do dvou skupin, přejí si žáky netrestat a rozhodně chtějí být o jejich přestupcích informováni. Učitelé nejvíce preferují domluvu a vysvětlování, rodiče by zas až tak často neinformovali.

(otázka č. 10.)

Z odpovědí rodičů a učitelů vyplývá, že se jejich názory liší, ne však zásadně. Z rozhovorů, které jsem s oběma stranami vedla vyplynulo, že učitel je více objektivní a samozřejmě profesionální. Rodiče mají o některých situacích zkreslené představy. Důvodem bývá především to, že vidí dítě jako jedince a ne v rámci celého kolektivu. Obě strany však spolu chtějí vycházet a jsou ochotny se domlouvat a řešit případné problémy. Na tuto otázku *nelze jednoznačně odpovědět ano či ne*. Poměr shodnosti odpovědí je 3:3.

12. Závěr

Prostřednictvím diplomové práce jsem hlouběji pronikla do problému, který mě zajímá. Jedná se o práci s dětmi trpícími specifickými poruchami učení a chování. Ale neméně zajímavé je pro mě téma týkající se spolupráce s rodiči těchto dětí. Zaměřovala jsem se především na hodnocení literatury pojednávající o těchto žácích a na následné srovnání teorie s praxí. Zjišťovala jsem, na jaké úrovni je komunikace a spolupráce mezi rodinou a školou a zda skutečně vede k vzájemnému porozumění, vstřícnosti a shodě ve výchově a výuce dětí s vývojovými poruchami učení. Velice přínosné byly pro mne rozhovory s oběma zkoumanými stranami. Učitelé, sledovaní žáci mého souboru a jejich rodiče mi pomohli potvrdit či vyvrátit mnou formulované otázky k tomuto tématu.

Seznam použité literatury

KAPROVÁ, Z. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení.*

Praha : 2000. ISBN80-86114-32-5

KOLLÁRIKOVÁ, Z - PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika.* Portál,

Praha 2001

KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování.* Portál :1997.

ISSN 1211-670X

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie, specifické poruchy čtení.* H&H 1995.

ISBN 80-85787-27-X

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.*

Portál : 2001. ISBN 80-7178-570-9

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*

Praha : 1995

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie.* Praha : 1997.

ISBN 80-7184-317-2

VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika* Brno : 1998.

ISBN 80-85931-51-6

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* Portál :1994. ISBN 80-7178-481-8

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* Portál : 2003. ISBN 80-7178-800-7

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Dotazník pro učitele 1. st. ZŠ

Vážené kolegyně, vážení kolegové.

Chtěla bych vás touto cestou požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce. Týká se spolupráce s rodinami dětí diagnostikovaných specifickými poruchami učení a chování. Pokuste se, prosím, označit pouze jednu odpověď.

Zároveň vás prosím o možnost vstoupit na vaše třídní schůzky, kde bych se mohla osobně setkat s rodiči těchto dětí a předala jim obdobné dotazníky.

Předem vám děkuji za pomoc, ochotu a spolupráci.

Iveta Šantrůčková

Otázky se týkají pouze dětí diagnostikovaných SPUCH.

Jste: a) žena b) muž

Kolik let učíte?

Učíte: a) ve speciální třídě b) v běžné třídě

Počet dětí ve třídě:

Počet dětí integrovaných (běžné třídy):

Ročník:

1. Jaký je váš názor na zařazování těchto dětí do běžných tříd?

- a) souhlasím
- b) souhlasím ale jen s omezeným počtem dětí: 1, 2, 3, 4, 5. (zakroužkujte)
- c) nesouhlasím, preferuji speciální třídy
- d) _____

2. Rodiče těchto žáků se s vámi mohou setkat:

- a) na třídních schůzkách
- b) v případě zhoršení školních výsledků
- c) pravidelně na konzultačních hodinách
- d) kdykoliv vám mohou zavolat na osobní mobil
- e) _____

3. Pokuste se zamyslet nad tím, s jakou vlastností by bylo ideální k těmto dětem nejčastěji přistupovat:

- a) důslednost
- b) tolerance
- c) empatie (ve smyslu schopnosti vcítit se do žáka)
- d) trpělivost.
- e) přísnost
- f) laskavost
- g) _____

4. Odborná literatura uvádí, že je dobré, aby i tyto děti pociťovaly důsledky svého nevhodného chování. Pokud dítě poruší některá pravidla např. školní řád, jak ho potrestáte?

- a) přidám práci navíc
- b) odepřu zábavnou aktivitu
- c) pozastavím případné výhody
- d) informuji rodiče
- e) snažím se netrestat, spíše vysvětlovat
- f) _____

5. Svěřují se vám rodiče s problémy vyplývající z rodiny? (partnerské neshody, alkohol, nemoci, atd.)

- a) ano
- b) ne
- c) částečně
- d) řešíte případné problémy s nimi
- e) _____

6. Jak se liší váš přístup ve třídě k těmto dětem?

- a) neliší se
- b) ve známkování
- c) v chování
- d) _____

7. Pokud by u vašeho dítěte byla diagnostikována specifická porucha učení, přeřadili byste ho do speciální třídy?

- a) ano
- b) ne
- c) záleželo by na konkrétní učitelce
- d) nevím
- e) _____

8. Pomineme-li vzdělání, co by měla škola předat dítěti? Pokuste se označit pouze jednu možnost.

- a) schopnost zařadit se do kolektivu
- b) samostatnost
- c) tolerance
- e) praktičnost
- f) pocit nutnosti vzdělání
- g) získat smysl pro povinnost
- h) řešit problémy
- i) _____

9. Jaký druh výuky dětem nejvíce vyhovuje?

- a) výkladová hodina
- b) skupinová práce
- c) práce ve dvojicích
- d) časté změny
- e) organizovaný pohyb ve třídě
- f) _____

10. Která z uvedených možností by podle vás měla nejlépe vystihovat vztah mezi třídním učitelem a rodiči?

- a) vzájemný respekt
- b) tolerance
- c) přátelství
- d) udržení přiměřeného odstupu
- e) spolupráce
- f) _____

11. Domníváte se, že slovní hodnocení na vysvědčení je vhodnější než známka číslicí?

- a) ano, protože špatné známky dítě stresují
- b) ne, protože by se lišilo od ostatních dětí
- c) nemám vyhraněný názor
- d) _____

12. Domníváte se, že náprava doma je:

- a) nutná
- b) občas nutná
- c) nemá efekt
- d) zbytečná
- e) _____

13. Jakým způsobem seznamujete rodiče s nápravou poruch učení procvičovanou doma?

- a) na začátku školního roku při návštěvě rodičů školy
- b) průběžně během roku při nápravě rodičů ve škole
- c) pomocí letáku
- d) seznámila je pedagogicko-psychologická poradna
- e) _____

14. Domníváte se, že dítě s poruchou chování by mohlo být vyřazeno z některých školou pořádaných akcí? (výlet, škola v přírodě, návštěva cirkusu, divadla, kina, atd.)

- a) ano, pokud je skutečně nezvladatelné
- b) ne, musí se na těchto akcích naučit chovat
- c) nemám vyhraněný názor
- d) _____

15. Domníváte se, že existují bariéry v komunikaci mezi školou a rodinou?

- a) ano
- b) ne
- c) občas
- d) _____

Příloha č. 2

Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče, prosím vás o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce. Týká se spolupráce školy a rodiny dětí s vývojovými poruchami učení a chování.

Žádám vás o pravdivé vyplnění. Vaše sdělení považuji za naprosto důvěrné a anonymní. Budu ráda, pokud se vám podaří označit pouze jednu možnost.

Zároveň vám děkuji za pomoc, ochotu a spolupráci.

Iveta Šantrůčková

Pohlaví dítěte: a) chlapec b) dívka

Třída: Věk:

Navštěvuje a) běžnou třídu
b) speciální třídu

Počet dětí v rodině:

Dítě žije:

- a) v úplné rodině
- b) jeden z rodičů je nevlastní
- c) pouze s matkou
- d) pouze s otcem
- e) s prarodiči
- f) _____

Diagnóza dítěte určena pedagogicko-psychologickou poradnou:

- a) dyslexie b) dysgrafie c) dysortografie d) dyskalkulie e) dyspraxie
- g) dyspinxie g) dysmuzie h) LMD i) _____

1. Z jakého důvodu jste zařadili vaše dítě do speciální třídy?

- a) na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny
- b) na základě osobní návštěvy ve speciální třídě
- c) informovali jste se jiných rodičů
- d) _____

2. Z jakého důvodu jste zařadili dítě do běžné třídy?

- a) nechtěli jsme zdůraznit odlišnost od dětí bez poruch
- b) dostupnost blízko bydliště
- c) nevěděli jsme o možnosti zařadit dítě do spec. třídy
- d) dítě nechtělo
- e) _____

3. Na co se podle vašeho názoru vaše dítě do školy nejvíce těší?

- a) na paní učitelku
- b) na kamarády
- c) na nové poznatky
- d) na netradiční metody a formy výuky (skupiny, soutěže, hry)
- e) na konkrétní předměty: _____
- f) nevím
- g) _____

4. Jaké možnosti používáte při potřebě zkontaktovat se s třídním učitelem?

- a) zavolat kdykoliv na osobní mobil
- b) zavolat do školy
- c) navštívit ho na pravidelných informativních hodinách
- d) kdykoliv za ním přijít do školy
- e) na třídních schůzkách
- f) snažíte se příliš nekontaktovat
- g) _____

5. Pomineme-li vzdělání, co by měla škola předat dítěti? Pokuste se označit pouze jednu možnost.

- a) schopnost zařadit se do kolektivu
- b) samostatnost
- c) tolerance
- e) praktičnost
- f) pocit nutnosti vzdělání
- g) získat smysl pro povinnost
- h) řešit problémy
- i) _____

6. Která z uvedených možností by podle vás měla nejlépe vystihovat vztah mezi třídním učitelem a vámi?

- a) vzájemný respekt
- b) tolerance
- c) přátelství
- d) udržení přiměřeného odstupu
- e) spolupráce
- f) _____

7. Pokud byste si mohli vybrat, s jakou vlastností by měl tř. uč. k dětem se speciálními poruchami přistupovat?

- a) tolerance
- b) empatie (ve smyslu schopnosti vcítit se do žáka)
- c) trpělivost
- d) důslednost
- e) přísnost
- f) laskavost

8. Byli jste seznámeni se způsobem nápravy specifických poruch učení doma?

- a) na začátku školního roku tř. učitelem
- b) průběžně během roku tř. učitelem
- c) pomocí letáku
- d) v pedagogicko-psychologické poradně
- e) _____

9. Domníváte se, že náprava doma je:

- f) nutná
- g) občas nutná
- h) nemá efekt
- i) zbytečná
- j) _____

10. Jak byste se sami zhodnotili v kontrole plnění školních povinností svého dítěte?

- a) pravidelně dítě kontroluji
- b) občas dítě kontroluji
- c) pomáhám mu, kdykoliv mě o to požádá
- d) dítě mě nepotřebuje, vše zvládá samo
- e) _____

11. Domníváte se, že slovní hodnocení na vysvědčení je vhodnější než známka číslicí?

- a) ano, protože špatné známky dítě stresují
- b) ne, protože by se lišilo od ostatních dětí
- c) nemám vyhraněný názor
- d) _____

12. Svěřujete se s problémy plynoucí z rodiny třídnímu učiteli svého dítěte? (partnerské neshody, alkohol, nemoci, atd.)

- a) ano
- b) ne
- c) občas
- d) často své problémy s učitelem řeším
- e) _____

13. Domníváte se, že nevhodné chování vašeho dítěte by někdy oprávněně mohlo vést učitele k tomu, že by dítěti zakázal některou akci pořádanou školou? (kino, divadlo, škola v přírodě, výlet apod.)

- a) ano, pokud je skutečně nezvladatelné
- b) ne, učitel je profesionál a musí zvládat i takové děti
- c) nevím
- d) _____

14. Odborná literatura uvádí, že je dobré, aby i děti s poruchami chování pocítovaly důsledky svého nevhodného jednání. Pokud dítě poruší určitá pravidla, školní řád apod. Jak by podle vás mělo být potrestáno?

- a) přidat mu práci navíc
- b) odeprít zábavnou aktivitu
- c) pozastavit výhody
- d) informovat nás (rodiče)
- e) snažit se netrestat, spíše vysvětlovat
- f) _____

15. Existují podle vás komunikační bariéry mezi školou a rodinou?

- a) ano
- b) ne
- c) občas
- d) _____