

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO
PRAHA

BAKALÁŘSKÉ PREZENČNÍ STUDIUM
2015–2016

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Adéla Taimrová

**Specifické poruchy učení a chování v pedagogickém
procesu**

Praha 2016

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Ivana Shánilová Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR PART TIME STUDIES

2015-2016

BACHELOR THESIS

Adéla Taimrová

**Specific learning disabilities and behavioral disorders
in pedagogic process**

Prague 2016

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Ivana Shánilová Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 29.1.

Adéla Taimrová

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce PhDr. Ivaně Shánilové Ph.D., za vstřícný přístup, připomínky a cenné rady při psaní mé bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na specifické poruchy učení a chování v pedagogickém procesu. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Cílem bylo zjistit, jaký je přínos asistenta pedagoga ve výchovném a vzdělávacím procesu.

Teoretická část je zaměřena na vymezení základních pojmů, vyučovací proces, základní didaktické zásady, metody a formy vyučování, na vzdělávání žáků s poruchami učení a chování, na diagnostiku, prevenci, reedukaci a kompenzaci specifických poruch učení a chování.

Praktická část obsahuje ověření stanovených cílů a samotný výzkum, který zkoumá názory a zkušenosti rodičů, učitelů a asistentů pedagoga, na přínos asistenta pedagoga ve výchovném a vzdělávacím procesu.

Ve výzkumu je použita kvalitativní metoda. Je použito devět rozhovorů s rodiči, učiteli a asistenty pedagoga. Rozhovory se týkají tří dětí.

Z výzkumu bylo zjištěno, že asistent pedagoga má přínos ve výchovném a vzdělávacím procesu.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, diagnostika, poruchy chování, poruchy učení, reedukace, učitel, vyučování, vzdělávání.

Annotation

The bachelor's thesis describes specific learning disabilities and behavioral disorders in pedagogic process. It consists of theoretical and practical part.

My goal was to examine the role of a teaching assistant (teacher's aide, TA) in the educational and teaching process.

Theoretical part defines the basic terms, describes teaching process, basic didactics, methods and forms of education of the pupils with learning disabilities and behavioral disorders. It presents diagnostics, prevention, reeducation and compensation of specific learning disabilities and behavioral disorders.

Practical part consists of verification of set goals and the research on opinions and experiences of the parents, teachers and teaching assistants with the role of a teaching assistant and his/her contribution in the educational process.

There are nine interviews with parents, teachers and teaching assistants regarding three children that are used in the qualitative research.

The result of our study shows the positive contribution of a teaching assistant in the educational process.

Key words

Behavioral disorders, diagnostics, education, learning disabilities, reeducation, teacher, teaching, teaching assistant.

OBSAH

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VZDĚLÁVACÍ PROCES	11
1.1 VYUČOVACÍ PROCES	11
1.2 ZÁKLADNÍ DIDAKTICKÉ ZÁSADY	11
1.3 METODY VYUČOVÁNÍ	12
1.4 ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ	12
2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A CHOVÁNÍ	14
2.1 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ	14
2.1.1 <i>Organizace vzdělávacího procesu</i>	15
2.1.2 <i>Organizace péče a vzdělávání žáků s spu</i>	15
2.1.3 <i>Individuálně vzdělávací program</i>	16
2.2 DIAGNOSTIKA	17
2.2.1 <i>Pedagogická diagnostika</i>	17
2.2.2 <i>Psychologická diagnostika</i>	18
2.2.3 <i>Speciálně pedagogická diagnostika</i>	18
2.3 PREVENCE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	18
2.3.1 <i>Primární</i>	18
2.3.2 <i>Sekundární</i>	19
2.3.3 <i>Terciální</i>	19
2.4 REEDUKACE SPECIFICKÝCH PORUCH CHOVÁNÍ	19
2.5 ZÁKLADNÍ POJMY	20
3 DYSLEXIE	22
3.1 REEDUKACE DYSLEXIE	22
3.1.1 <i>Čtenářské dovednosti u dětí</i>	22
3.1.2 <i>Základní techniky reedukace dyslexie</i>	23
4 DYSGRAFIE	25

4.1	REEDUKACE DYSGRAFIE	26
4.1.1	<i>Postupy při reedukaci dysgrafie</i>	26
5	DYSORTOGRAFIE	28
5.1	REEDUKACE DYSORTOGRAFIE.....	29
5.1.1	<i>Postupy při reedukaci dysortografie</i>	29
5.1.2	<i>Individuální péče o děti s dysortografií</i>	29
6	DYSKALKULIE	31
6.1	REEDUKACE DYSKALKULIE.....	32
6.1.1	<i>Individuální péče o děti s dyskalkulií</i>	34
6.1.2	<i>Kompenzace poruchy</i>	34
7	DYSPRAXIE	36
7.1	DIAGNOSTIKA DYSPRAXIE	36
7.2	REEDUKACE DYSPRAXIE.....	37
7.2.1	<i>předškolní věk</i>	37
7.2.2	<i>mladší školní věk</i>	38
7.2.3	<i>starší školní věk</i>	38
8	ADHD (ADD)	39
8.1	ZÁKLADNÍ PROJEVY SYNDROMU ADHD	41
8.2	REEDUKACE ADHD.....	42
8.2.1	<i>Základní postupy</i>	43
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	46
9	CÍL VÝZKUMU	46
10	VÝZKUMNÉ METODY	47
10.1	KVALITATIVNÍ VÝZKUM	47
10.1.1	<i>Rozhovor</i>	47
11	PRŮBĚH VÝZKUMU.....	48
11.1	CHARAKTERISTIKA MÍSTA.....	48
11.2	PRŮBĚH ŠETŘENÍ.....	48

12 ROZHOVORY.....	49
12.1 ROZHOVORY S RODIČI DĚTÍ.....	49
12.2 ROZHOVORY S UČITELI	53
12.3 ROZHOVORY S ASISTENTY PEDAGOGA	56
ZÁVĚR.....	61
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	63
SEZNAM ZKRATEK.....	65

ÚVOD

V bakalářské práci se zabývám specifickými poruchami učení a chování v pedagogickém procesu. Toto téma je mi blízké vzhledem k tomu, že jsem v průběhu studia na Vyšší odborné škole měla možnost nahlédnout do výchovy a vzdělávání těchto dětí.

Praxi jsem vykonávala například na ZŠ v Modřanech, kde jsem s dětmi s poruchami učení a chování strávila poměrně dost času. Zde jsem si mohla vyzkoušet práci asistenta pedagoga. Přípravovala jsem různé programy, plány na vyučovací hodinu a byla jsem jim k dispozici po celou dobu vyučování.

Jelikož jsem si mohla o dětech a o asistentech pedagoga, se kterými jsem spolupracovala, utvořit vlastní názor, chtěla jsem se této problematice více a dále věnovat.

Cílem mé práce je zjistit, jaký je přínos asistenta pedagoga ve výchovném a vzdělávacím procesu. K výzkumu jsem využila rozhovory, které mi poskytly pohledy ze strany rodičů, učitelů a samotných asistentů pedagoga.

V teoretické části popisuji jednotlivé specifické poruchy učení a chování, metody a formy vyučování. Také se zaměřuji na diagnostiku, prevenci, reedukaci a kompenzaci specifických poruch učení a chování.

V praktické části jsem si stanovila otázky týkající se převážně změn v učení a chování dětí se specifickými poruchami. Zaměřila jsem se také na komunikaci a vztah mezi rodiči, učiteli a asistenty pedagoga a na pohled funkce asistenta pedagoga z jejich strany.

Jak jsem se již zmínila, zvolila jsem metodu rozhovorů. Rozhovory jsem vedla se všemi zúčastněnými. Spoléhala jsem a doufala v otevřenost a upřímnost, abych mohla objektivně porovnat jejich dojmy, zkušenosti a názory s těmi mými.

Od své práce očekávám hlubší poznání problematiky těchto dětí, více informací a dotvoření vlastního názoru.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVACÍ PROCES

1.1 Vyučovací proces

Vyučovací proces je prostředkem výchovně vzdělávací činnosti a organizovanou formou. Podstata vyučovacího procesu je osvojení si nových vědomostí.

Pedagogické pojetí procesu osvojování vědomostí předpokládá čtyřfázový průběh:

1. **Individuální zkušenost žáka** je důležitá pro osvojování nových poznatků. Může být získána buď bezprostředním stykem se skutečností (pracovní činnost, hra), nebo zprostředkovaně (četba, vyprávění).
2. **Vytváření jasných představ o jevech skutečnosti a předmětech.**
3. **Vytváření pojmů.** Žák je schopen syntézy, analýzy, abstrakce, a chápe vztahy mezi zákonitostmi.
4. Některé didaktické koncepce zdůrazňují, že pro žáky mají největší význam vědomosti, které umějí **prakticky využít**.¹

1.2 Základní didaktické zásady

Zásada názornosti – uplatnění takových metod, forem, prostředků, které žákům vytvoří konkrétní představy. Zvýší se jejich aktivita a zájem.

Zásada aktivity – rozvoj vnitřní aktivity jedince. Usiluje o použití takových výchovných prostředků, které navodí spolupráci mezi žákem a učitelem.

¹ DVOŘÁČEK, J. *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Praha. 2005. s. 135. ISBN 80-245-0886-9.

Zásada individuálního přístupu – respektování zvláštností jedince – ať už jde o věk, pohlaví, zdravotní stav.

Zásada přiměřenosti – souvisí se zásadou individuálního přístupu. Dodržení souladu mezi nároky a požadavky kladenými učitelem na žáka.

Zásada soustavnosti – přimět žáka k pochopení oboru, který studuje v jeho celistvosti a vztahům k realitě.

Zásada vědeckosti – instituce by měly garantovat úroveň poznatků odpovídající současnému stupni vývoje věd. Zásada prosazuje názor, že vzdělávací instituce mají poskytovat ověřené poznatky.

Zásada spojení teorie s praxí – důsledek kladen na propojení teoretických poznatků s praxí.²

1.3 Metody vyučování

Metoda – cesta, způsob k dosažení cíle.

Metody motivační – motivovat žáka k výkonu – vyprávění, motivační rozhovor.

Metody expoziční – způsob podání učiva – popis, přednáška, výklad, samostatná práce žáků.

Metody fixační – procvičování a opakování učiva – dramatizace, rozhovor, nácvik dovedností.

Metody diagnostické a klasifikační – hodnocení, kontrola, klasifikace – didaktické testy, zkoušky.³

1.4 Organizační formy vyučování

Individuální vyučování – uplatnění individuálního přístupu. Tato forma se dá uplatnit například při výuce na hudební nástroj, výuka cizích jazyků.

² DVOŘÁČEK, J. *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Praha: Oecommica, 2005. s. 138-140. ISBN 80-245-0886-9.

³ DVOŘÁČEK, J. *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Praha. 2005. s. 141-142. ISBN 80-245-0886-9.

Hromadné vyučování – převládající forma vyučování. Nedostatek této metody je absence individuálního přístupu, stejné vyučovací tempo pro všechny žáky, méně prostoru pro žákovu samostatnost

Tři způsoby hromadného vyučování:

Frontální vyučování – činnost je řízena učitelem všem žákům současně, žáci sedí v lavicích, čelem k tabuli.

Vyučování individualizované – učitel při hromadném vyučování věnuje pozornost jednotlivým žákům.

Vyučování skupinové – samostatná práce žáku ve skupinkách (4-6 žáků).⁴

⁴ DVOŘÁČEK, J. *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Praha. 2005. s. 145, 148-150. ISBN 80-245-0886-9.

2 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ A CHOVÁNÍ

„Specifické poruchy učení mohou být definovány jako: neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení⁵.“

„Málokdo ví, specifické poruchy učení patří k nejrozšířenějším dětským potížím, a že se vyskytují u 5-20% chlapecké populace. Mezi dětmi s poruchami učení a chování je přibližně 90% chlapců⁶.“

2.1 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Na základě doporučení a výsledků speciálně-pedagogického a pedagogického vyšetření za souhlasu zákonného zástupce dítěte a ředitele, jsou žáci se specifickými poruchami zařazováni do příslušného typu školského zařízení.

Vzdělávací proces se obsahem zásadně neliší od vzdělávání ostatních žáků. Reedukační péče se zajišťuje vytvořením vhodných podmínek pro vyučování, kvalifikovaným personálem, specifickými metodami a postupy výuky. Na všem musí participovat škola s rodinou a poradenské instituce. Základní rozpoznání potíží a poskytování včasné podpory, je zajištěno prevencí specifických poruch učení.⁷

„V současné době vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení legislativně upravuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2004. Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení se věnuje §16. Řadí žáky se specifickými poruchami učení do kategorie dětí, žáků a studentů (dále jen „žáků“) se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle stupně specifických obtíží zákon rozlišuje žáky se zdravotním postižením, které opravňuje k zařazení do režimu speciálního

⁵ SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha: Grada Publishing, s.r.o., 2000. s. 11-12. ISBN 80-7169-773-7.

⁶ SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999. s. 16. ISBN 80-7178-315-3.

⁷ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. – Vymezení současné problematiky*. Brno, 2004. s. 89. ISBN 978-80-210-3613-0.

vzdělávání, a žáky se zdravotním znevýhodněním, které vyžaduje zohlednění při vzdělávání⁸.“

2.1.1 Organizace vzdělávacího procesu

Organizace vyžaduje:

- Uplatňování speciálně pedagogických postupů. Důležité je zvolit přiměřené tempo, individuální přístup.
- Přístup pedagoga při výuce, upřednostnění ústního zkoušení před písemným projevem, omezení psaní diktátů.
- Snížení počtu žáků ve třídě.
- Individuální přístup.
- Vzájemná komunikace rodiny a školy.⁹

2.1.2 Organizace péče a vzdělávání žáků s spu

Individuální péče prováděná v rámci vyučování učitelem kmenové třídy – uplatňuje se v rámci třídy základní školy, u mírnějších forem poruch. Pedagog by měl mít základní dovednosti a vědomosti o dané problematice, měl by dokázat vytvořit co nejlepší podmínky pro postupy reedukace. Je-li porucha těžšího stupně a jsou zachovány a splněny podmínky integrace, může být dítě integrováno do běžné třídy základní školy. Integrace je doporučována žákům, kteří jsou zvědaví a snadno adaptabilní. Také pro žáky s průměrným i nadprůměrným intelektem.

Individuální péče prováděná učitelem – péči může zajišťovat i speciální pedagog. Vede kabinety dyslektiků, reedukační péči a další postupy konzultuje poradenskými pracovišti.

Třídy individuální péče, které jsou zřizovány při základních školách – v průběhu dne dítě do těchto tříd dochází. Většinou se jedná o český jazyk se zaměřením na reedukační péči. Po této hodině se žák vrací do své třídy. Zajišťuje většinou speciální pedagog.

⁸ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. – Vymezení současné problematiky*. Brno, 2004. s. 89. ISBN 978-80-210-3613-0.

⁹ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. – Vymezení současné problematiky*. Brno, 2004. s. 91. ISBN 978-80-210-3613-0.

„Cestující učitel“ - většinou pracovníci speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny. Dochází na základní školu a v průběhu vyučování provádí reedukaci.

Speciální třídy pro děti s poruchami učení a chování – třídy zřízeny při základní škole. Na základě odborného vyšetření dítěte se žáci dělí do speciálních tříd. Je nutná týmová práce pedagogů, rodičů a žáků. Tato forma péče je výhodná pro děti, které jsou uzavřené, mají neurotické rysy, hůře se přizpůsobují, potřebují individuální přístup. Je zde menší počet žáků (10-12 dětí).

Speciální školy pro děti s poruchami učení – o děti se starají odborníci, je zajištěna speciální a individuální péče.

Dětské psychiatrické léčebny – v těchto léčebnách jsou vzdělávány a léčeny děti s těžkým stupněm postižení.

Individuální a skupinová péče – je prováděna v pedagogicko-psychologické poradně, středisku výchovné péče, speciálně pedagogickém centru. Je prováděna individuálně či skupinově. Rodiče jsou součástí péče, zúčastňují se skupinových sezení.¹⁰

2.1.3 Individuálně vzdělávací program

Zpracovává se pro integrované žáky. Individuální vzdělávací plán vypracovává třídní učitel ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem, školním psychologem, výchovným poradcem a se zákonným zástupcem dítěte. Zpracovává se na základě učebních dokumentů školy, musí obsahovat významné skutečnosti pro úspěšnou integraci dítěte.

Individuálně vzdělávací program obsahuje:

- základní údaje o dítěti
- datum vyšetření
- cíle vyučovacích předmětů, organizace výuky, časový rozsah výuky, klasifikace žáka, pedagogické postupy
- psychologická a pedagogická péče
- kompenzační pomůcky

¹⁰ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. – Vymezení současné problematiky*. Brno, 2004. s. 92-93. ISBN 978-80-210-3613-0.

- asistenti
- spolupráce se zákonnými zástupci – domácí příprava
- podpisy – ředitel školy, třídní učitel, vyučujícího, zákonného zástupce, popřípadě dítěte¹¹

2.2 Diagnostika

„Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace- Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte¹².“

Diagnostika se liší tím, kde probíhá. Může probíhat na specializovaném pracovišti nebo v běžné třídě či specializované třídě. Ve třídě je sledování žáka dlouhodobé, je ovlivňováno více faktory, jako například osobností učitele, atmosférou školy, klimatem třídy.

Na specializovaném pracovišti lze po navázání individuálního kontaktu vytvořit podmínky, v nichž dítě podá optimální výkon. Speciální testy umožňují porovnat žáka s danou populací.

2.2.1 Pedagogická diagnostika

Pedagogickou diagnostiku provádí učitel. Je to dlouhodobý proces, při kterém se pozoruje chování dítěte, jeho výkon při vyučování, porovnávají se výsledky jeho činnosti. Sledujeme také chování dítěte ve skupině vrstevníků, při školních, mimoškolních činnostech.

Podklady pro pedagogickou diagnostiku tvoří všechny informace od učitelů, co dítě učí, ze školní družiny. Nedílnou součástí pedagogické diagnostiky tvoří, samozřejmě, informace od rodičů. Tyto získané informace z pedagogické diagnostiky slouží jako podklad pro diagnostiku poruch učení.

¹¹ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. – Vymezení současné problematiky.* Brno, 2004. s. 94. ISBN 978-80-210-3613-0.

¹² ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* Praha: Portál, 2003. s. 50. ISBN 80-7178-800-7.

2.2.2 Psychologická diagnostika

Je vždy prováděna psychologem. Na základě vyšetření je stanoveno pásmo, ve kterém se pohybují verbální a neverbální intelektové schopnosti. Také nám dává informace o úrovni abstraktního a logického myšlení. Dozvíme se informace o krátkodobé a dlouhodobé paměti a o schopnosti matematického myšlení. Analyzuje schopnost koncentrace pozornosti, jejích výkyvů. Sleduje vývoj řeči, komunikaci, schopnost adekvátně vyjadřovat myšlenky. Také popisuje schopnost dítěte k řešení sociálních situací.¹³

2.2.3 Speciálně pedagogická diagnostika

Je prováděna speciálním pedagogem, který se zaměřuje předně na diagnostiku úrovně percepčních funkcí. Také se zjišťuje úroveň motorických funkcí – motoriky, senzomotorická funkce. Zaznamenává také unavitelnost dítěte, koncentrace pozornosti. Sleduje čtení, psaní, počítání a chybovost a techniku při těchto výkonech.¹⁴

2.3 Prevence specifických poruch učení

2.3.1 Primární

Jakékoli kroky, které přispívají k podpoře psychického zdraví. Měla by začít již v předškolním věku, se zaměřením na oblasti, které ovlivňují výkon v psaní, čtení. Na základě zjištěných specifík pak zařazujeme podpůrné techniky a metody.

Již u dětí předškolního věku můžeme zaznamenat projevy, které mohou v pozdější době předznamenat rizikové faktory z hlediska specifických poruch učení. V tomto případě se nehovoří o poruše, ale o deficitu některé z funkcí, které jsou nutné k osvojení čtení, psaní a počítání.

¹³ ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Práce s žáky s poruchami učení a chování* – metodická příručka. Praha, 2012. s. 8.

¹⁴ ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Práce s žáky s poruchami učení a chování* – metodická příručka. Praha, 2012. s. 9.

Učíme dítě, aby se zaměřilo na důležité informace, nebo na jediný jev, slovo, pokyn pedagoga. Také, aby bylo schopno rozlišovat věci stejné od podobných, aby dítě umělo předvídat situace.¹⁵

2.3.2 Sekundární

Nějaká odchylka, obtíž či porucha. Zavádí se opatření, která mají zabránit dalšímu prohloubení vady nebo narušení socializace žáka. V případě poruch učení se jedná o různé preventivní programy, které organizují pedagogicko-psychologické poradny.

2.3.3 Terciální

Postupy a metody zaměřené na ochranu jedince, před zhoršením jeho stavu, zamezují prohlubování problému. Porucha zasahuje do oblastí emocionálních a sociálních. Tyto žáci potřebují terapeutickou pomoc, a vzhledem k rozsahu poruchy, se nepodaří její důsledky v plné míře odstranit. V rámci této prevence se musí obvykle změnit sociální prostředí dítěte.¹⁶

2.4 Reedukace specifických poruch chování

Proces reedukace můžeme charakterizovat jako - dlouhodobý diagnosticko-terapeutický proces, jenž má za cíl odstranit nebo zmírnit obtíže dítěte a zlepšit celkový psychický stav dítěte. Neexistuje žádná účinná univerzální metoda, je nutno ji přizpůsobit typu poruchy a individualitě dítěte. Reedukace je týmovou spoluprací lidí, kteří se podílí na výchově a vzdělávání žáka. Sociální klima a vstřícný přístup jsou nezbytnou součástí při předávání informací směřující k podpoře žáka.

Vývoj poruch učení závisí na několika faktorech:

- Typ poruchy

¹⁵ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. – Vymezení současné problematiky.* Brno, 2004. s. 67-69. ISBN 978-80-210-3613-0.

¹⁶ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. – Vymezení současné problematiky.* Brno, 2004. s. 69. ISBN 978-80-210-3613-0.

- Intenzita poruchy
- Časové rozmezí, pravidelnost a trvání reedukace – může trvat i několik let
- Motivace, Podpora
- Spolupráce mezi školou, rodinou a specializovaným pracovištěm

„Náprava specifických poruch učení je náročná, dlouhodobá a vyžaduje značné úsilí ze strany dítěte, učitele, rodiny a dalších odborníků. Reedukace znamená i kvalifikovanou připravenost terapeuta /učitele). Učitel je primárním nástrojem vyučování:“

- předává obsah vyučovací hodiny,
- řídí vyučovací hodinu – zadává instrukce k jednotlivým úkolům, činnostem,
- klade otázky – řešení problému¹⁷.

2.5 Základní pojmy

Předpona dys- deformace, rozpor. V uvedených pojmech znamená dysnesprávný, nedostatečný vývoj dovednosti, funkce neúplně rozvinutá.

Dys-poruchou není – pomalé osvojování psaní, čtení a počítání u dětí s nízkou rozumovou schopností, u dětí vývojově nezralých.

Dyslexie – porucha osvojování čtenářských dovedností. Nejvíce ovlivňuje školní úspěšnost jedince.

Dysgrafie – porucha osvojování psaní. Postihuje písemný projev, úpravu a čitelnost.

Dysortografie – porucha osvojování pravopisu. Pro uvedené poruchy používáme pojem dyslexie, pokud není třeba blíže specifikovat.

Dyskalkulie – porucha osvojování matematických dovedností. Opoždění v oblasti chápání číselných pojmů, provádění matematických operací.

¹⁷ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. s. 7. ISBN 80-7178-800-7.

Dyspraxie – zamezuje osvojování a provádění volných pohybů. V zahraničí také označována jako například senzomotorická dysfunkce, vývojové poruchy koordinace, minimální mozková dysfunkce.

Dysmúzie – porucha v osvojování hudebních dovedností.¹⁸

Dyspinxie – porucha kreslení. Dítě neumí s tužkou zacházet. Zacházení je neobratné, nechápe perspektivu.¹⁹

ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou.

ADD – porucha pozornosti. Podobné jako ADHD, ale bez hyperaktivity

¹⁸ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2003. s. 9-10. ISBN 80-7178-800-7.

¹⁹ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno, 2004. s. 12. ISBN 978-80-210-3613-0.

3 DYSLEXIE

U dyslexie se může se projevit krátkodobá paměť. Touto poruchou je postiženo 10% dětí. Objevuje se v časném věku – například zpoždění ve vývoji řeči. Chlapci touto poruchou bývají postiženi čtyřikrát více než děvčata. Okolo 70% postižených dětí dyslexii zdědilo. Pokud se dyslexie včas diagnostikuje, je možné ji překonat. Záleží však na stupni poruchy a kvalitě nápravní péče. Děti, které trpí dyslexií, mají také poruchy chování, poruchy opozičního vzdoru, dyspraxii, ADHD apod.

Dítě s potížemi se čtením se buď uzavře do sebe, nebo může být naopak velmi zlobivé.²⁰

3.1 Reedukace dyslexie

3.1.1 Čtenářské dovednosti u dětí

K osvojení čtení musí dítě disponovat schopnostmi, dovednostmi, předpoklady. Zvládnutí čtení je ovlivněno biologickými faktory souvisejícími s fungováním centrální nervové soustavy. Dalším vlivem je prostředí, ve kterém se dítě nachází. Důležité je stimulující a podnětné prostředí. Školní prostředí je považováno za dominující, proto je nutné dítěti poskytnout efektivní výuku.

Dalším důležitým prostředím je samozřejmě rodina, kde je nejdůležitější postoj rodiče k dítěti. Průzkumy ukázaly, že by se dítě mělo od útlého věku seznamovat s knihou. Například předčítání matkou má na dítě nesmírný vliv.

Důležitou roli však také hraje výskyt poruch učení v rodině, vzdělání rodičů. Předškolní období je nejlépe ovlivnitelnou dobou pro vzdělávání dítěte, v tomto období je mozek nejplastičtější. Další výzkumy poukazují na rodiny sociálně znevýhodněné, kde jim není přístupná kvalitní podpora a předškolní vzdělávání. Děti tak přichází do první třídy s malou slovní zásobou.

²⁰ TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. s. 86-87. ISBN 80-7178-503-2.

Dále mohou čtení u dětí ovlivnit nízká motivace a nedostatek kognitivní stimulace, což úzce souvisí s patologickým prostředím, které dítě obklopuje. Poukazuje se také na to, že mnoha dětem nebyla diagnostikována dyslexie až do 3. třídy, kdy už je ale pozdě na to, začít cvičit mozek, aby si uvědomil, že slova a zvuky dohromady vytváří smysluplný symbol.²¹

3.1.2 Základní techniky reedukace dyslexie

Nácvik čtení je nedílnou součástí reedukace dyslexie. Děti mají problém v reprodukci čteného textu. Žák si buď nepamatuje, co četl, nebo má nesprávnou reprodukci, protože se soustředí zejména na techniku čtení. Podobné obtíže se mohou dostavit tehdy, kdy si dítě neosvojilo správnou techniku čtení a používá tzv. dvojí čtení – žák si nejdříve přečte slovo potichu, pouze pro sebe, až poté ho řekne nahlas.

Metoda obtahování se zejména využívá pro počáteční stadia reedukace těžkých případů dysgrafie a dyslexie. Pokud nefunguje sluchová ani zraková analýza, abychom na ni mohli zakládat výuku čtení, využijeme jako hlavní vodítko pohyb a hmat. Žák si vymyslí těžké slovo, které by sám nepřečetl ani nenapsal, poté ho napíšeme na list papíru. Dítě jednotlivá písmena obtahuje prstem a každé písmeno vyslovuje. Opakujeme do té doby, než je dítě schopno celé slovo ovládat pohybově. Když to dítě zvládá, předlohu mu zakryjeme a procvičujeme se zavřenýma očima. Za dobrý výkon je žáka třeba řádně pochválit.

Tato metoda dítě utvrzuje v tom, že není vše ztraceno, že existuje způsob, jak se může vše naučit.

Metoda Fernaldové tato metoda je vhodná pro nápravu u pomalých čtenářů, kteří mají dobrou strategii čtení, ale jejichž čtení je pomalé. Tuto metodu můžeme zvolit i u dospělých trpících dyslexií. Určí se text – například 8 řádků -, který si dítě letmo přečte a podtrhá slova, která jsou pro něj nepochopitelná, náročná. Zopakujeme ještě jednou, dítě znovu podtrhá složitější slova, kterým nerozumí. Když skončí, přečte si podtržená slova. Z letmého čtení dítě už text nepatrně zná, nemusí

²¹ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II – reedukace specifických poruch učení*. Praha, 2005. s. 21-23. ISBN 978-80-210-3822-6.

se obávat těžkých slov, a čte s větší sebedůvěrou. Pokud aplikujeme tuto metodu denně po dobu tří měsíců, přináší velké zlepšení v rychlosti a plynulosti čtení.

Metoda postřehování spočívá v tom, že dítěti uvedeme na malou chvíli slovo, slabiku, skupinu slov a žák text přečte. Můžeme použít také barvy. Začínáme s postřehováním celků, nároky poté zvyšujeme. Postupujeme od jednoslabičných slov k víceslabičným, od otevřených slabik k slabikám uzavřeným. Postřehování cvičíme pomocí záložky, kde máme text natištěný.

Čtení se záložkou je velmi účinná metoda, používaná zvláště u malých dětí. Velikost záložky by měla odpovídat velikosti písma. Se záložkou nepohybuje nikoli dítě, ale ten, kdo s dítětem pracuje. Rychlost pohybu se přizpůsobuje možnostem žáka. Kladou se velké nároky na soustředění, tudíž nesmí chybět relaxace. Účelem této techniky je odstranit dvojí čtení a cvičit správné pohyby očí po řádku.

Čtení v duetu - spolu s dítětem čteme neprocvičený text, rychlost čtení přizpůsobíme možnostem dítěte. Dítě se snaží udržovat tempo s námi, proto čteme zřetelně, se správnou intonací. Dítě své špatné čtení neslyší a je pro něj snadnější se vzdát svých špatných návyků. Zvyká si na správnou intonaci vět.

Metoda vyhledávání chyb – čteme a žák sleduje. Dopouštíme se chyb, kterých se dopouští i samo dítě. Úkolem žáka je přijít na chyby a opravit je.²²

Metoda dublového čtení – žáci, kteří čtou nepřesně, často chybují a domýšlejí koncovky slov. Žák hlasitě čte text o slovo nazpět za hlasitým čtením rodiče nebo pedagoga. Tím, že učitel či rodič čte text nahlas, tvoří pro dyslektika ochrannou bariéru. Když dítě čte těsně po rodiči, získá zpětnou zkušenost, že čtení nemusí být spojeno s negativními pocity.

Metoda globálního čtení - dítě, které setrvává na sledování jednotlivých písmen a nedokáže přečíst slovo, jako celek. Dítě přečte určitý text, dejme tomu, třikrát, čtyřikrát, neučí se ho ale nazpaměť! Předkládáme text s vynechanými písmeny a poté text s vynechanými slovy. Metoda se musí používat denně, nejméně dva měsíce.²³

²² BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II – reedukace specifických poruch učení*. Praha, 2005. s. 32-34. ISBN 978-80-210-3822-6.

²³ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II – reedukace specifických poruch učení*. Praha, 2005. s. 34-35. ISBN 978-80-210-3822-6.

4 DYSGRAFIE

K této poruše se nejčastěji přidružuje porucha motoriky, zejména jemné, ale bývá někdy také s kombinací s hrubou motorikou. Dále se přidružuje také porucha motorické a sensorické koordinace a porucha automatizace pohybů.

Drobné svalstvo rukou u dětí bývá nezpevněné, ochablé a bývá zvýšené svalové napětí. Příčinou nejsou vnější vlivy, ale vlivy vnitřní. Děti mají často obtíže s vybavováním, zapamatováním a osvojováním písmen. Hůře se dětem také převádí tiskací písmena na psací a zachování správného tvaru písmen. Neudržují písmena a slova na řádku, každé slovo je jinak velké, nedodržování správného směru psaní a sklonu. Problémy vznikají také při nesprávném držení psací potřeby. To bývá křečovité, neuvolněné, a tím se snižuje kvalita písma, ruka je rychleji unavitelná a tempo je pomalejší. Často se také objevuje špatná poloha lokte při psaní. Dítě se buď dotýká stolu celým loktem, nebo ho naopak drží nad stolem. Velmi častá je také chybovost při psaní - záměna tvarově si podobných písmen (j-p, l-k, m-n, atp.). Také často zaměňují číslice (3-8, 7-4, 6-9, apod.).

Chyby se také vyskytují při přílišném soustředění dítěte, kdy vznikají specifické a nespecifické chyby – psaní slov dohromady, vynechávání písmen, chyby v gramatice.

Podstatně lépe děti ovládají doplňování písmen do předtištěných pracovních listů nebo při slovním odůvodňování.

Jelikož psaní stojí dítě dost úsilí, je rychleji unavitelné, patrné bývá i psychické napětí. Všechny tyto výše zmíněné obtíže jsou dlouhého charakteru.

Dysgrafie může postihovat pouze psaní, často ale mívá vliv i na další formy grafického projevu. Například geometrie – děti nedokážou rýsovat přesně, mají problémy s držním kružítka. V matematice může také dysgrafie ovlivnit výkon dítěte tím, že si chybně zapíše číslice. Někdy bývá snižená schopnost vyjádřit se písemně. Dítě přestává mít po určité době po opakovaných neúspěších zájem o psaní.²⁴

²⁴ ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Práce s žáky s poruchami učení a chování – metodická příručka*. Praha, 2012. s. 20-23.

Za jednu z možných příčin dysgrafie se považuje neukončený vývoj symetrického tonického šíjového reflexu (souvisí s absencí lezení v raném dětství, nebo s krátkým lezením), to poté způsobuje svalové napětí a má negativní dopad na směrovou orientaci, koordinaci pohybů atp.²⁵

4.1 Reeducace dysgrafie

4.1.1 Postupy při reedukaci dysgrafie

Zaměřujeme se přednostně na rozvíjení funkcí potřebných pro psaní – procvičování jemné a hrubé motoriky. Využíváme uvolňovací cviky, které jsou zaměřené na snížení svalového napětí, uvolnění ruky. Zlepšení koordinace pohybů. Musíme dbát na správný úchop psacích potřeb, správný sklon sešitu, správné sezení. Musíme vybrat vhodný psací nástroj – nejvhodnější silné tužky, pastelky, fixy. Také velmi důležitý je výběr psací plochy. Při práci musíme respektovat tempo dítěte. Při zbrklém, impulzivním jednání dítěte mírníme.

Při reedukaci dysgrafie využíváme na sebe navazující kroky, které nejsou nahodilé, ale logicky na sebe navazující. Po zvládnutí lehčí úrovně přecházíme k úrovni vyšší a náročnější. Vždy začínáme tím, co dítě dobře zvládá. Proto je třeba při reedukaci postupovat vždy individuálně. Nutné je využívat motivace a zájmu dítěte a tvořivý přístup.

Jak jsem již zmínila, je velmi důležitá motivace a vztah s dospělým, který reedukaci provádí. Dítě oceňujeme i za malé úspěchy, podporujeme a motivujeme pro další, složitější výkony.

Pokud se reeducace nedaří, dítě vedeme k tomu, že kvalita písma není v dospělosti již tak důležitá, lze ji kompenzovat – PC, psací stroje, tiskací písmo. Přece nikdo není dokonalý.²⁶

Při neúspěšné reedukaci lze tedy využít kompenzačních prostředků:

²⁵ JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reeducace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. 2008. s. 15. ISBN 978-80-7367-474-8.

²⁶ ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Práce s žáky s poruchami učení a chování – metodická příručka*. Praha, 2012. s. 24-25.

Psaní tiskacím písmem – dítě si nemusí vybavovat tvary psacích písmen, eliminace vyhledávání spojení mezi písmenem a hláskou.

Psaní na počítači – kombinujeme se psaním krátkých úkolů ručně. Dítě by se mělo naučit pracovat s klávesnicí, jelikož psaní jedním prstem a dlouhé hledání písmen, není řešení.

Kopírování zápisků – domluva s učitelem, výpisky od spolužáků. Dítě by ale čas, kdy ostatní píše, mělo využívat jinak, například úpravou sešitů, práce s učebnicí nebo relaxační cvičení.²⁷

Cílem reedukace a kompenzace je:

- aby dítě bylo schopné opsat a zapsat diktovaný text
- aby si stíhalo zapsat vše potřebné
- aby bylo schopno se ze svých zápisků učit
- aby byla jedna z forem písma čitelná pro dítě i pro okolí²⁸

²⁷ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. s. 97. ISBN 80-7178-800-7.

²⁸ ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Práce s žáky s poruchami učení a chování – metodická příručka*. Praha, 2012. s. 29.

5 DYSORTOGRAFIE

Dysortografie – porucha pravopisu, bývá úzce spjata s dyslexií. Mnozí badatelé nijak tyto dvě poruchy nerozlišují.²⁹

Dysortografické chyby jsou ovlivněny zejména nedostatečně rozvinutým sluchovým vnímáním.

Primární problematika – dítě slyší diktovaná slova, ale nedokáže je rozlišit a napíše je tak, jak je slyší. Tím pak dochází k sluchovým klamům, sluchovým záměnám a v důsledku i k nesprávnému pravopisu a komolení slov.

Děti mívají problémy zejména při psaní diktátu, jelikož musí pomocí sluchu zachytit, analyzovat a reagovat na mluvené slovo, a převést jej na papír. Bývá také porušena schopnost sluchové syntézy a analýzy, orientace i paměť. Mívají snížený jazykový cit, porušené vnímání a sníženou schopnost reprodukce rytmu.³⁰

Typické chyby

- přidávání písmen
- vynechávání písmen
- spojování slov v jeden celek
- nesprávné dělení slov
- vynechání, nesprávné umístění diakritických znamének
- pomalé tempo
- záměna hlásek, slabik – zvukově podobných³¹

²⁹ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 1995. s. 87. ISBN 80-85787-27-X.

³⁰ ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Práce s žáky s poruchami učení a chování – metodická příručka*. Praha, 2012. s. 31.

³¹ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II – reedukace specifických poruch učení*. Praha, 2005. s. 46-47. ISBN 978-80-210-3822-6.

5.1 Reedukace dysortografie

5.1.1 Postupy při reedukaci dysortografie

Vynechávky písmen – v první řadě je třeba soustředit se na nácvik analyzování a syntetizování slova.³²

Rozlišování měkkých a tvrdých slabik – procvičujeme poslech slov, rozlišujeme jen jednu skupinu, poté směšujeme. Pokud dítě zvládne slabiky sluchem, přistoupíme k diferenciaci spojené i s psaním slova, využíváme barevnost.

Rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek – nejdříve učíme vyslovovat dlouhé samohlásky, poté vybereme slova, která mění význam (příklad může x muže). Dítě je opakuje, tvoří věty. Dítě se učí slova zapisovat a kvalitu samohlásky zvýrazňuje barevně.

Chyby ve výslovnosti – procvičujeme logopedickými říkankami. Rozlišování slov ve větě, rozkládání slova na hlásky, slabiky, skládání slov z hlásek.³³

5.1.2 Individuální péče o děti s dysortografií

Umožníme dětem uplatnit jejich vědomosti a znalosti jinou cestou – upřednostňovat ústní formu zkoušení před psanou, například – zkoušení namísto psaní diktátu. Můžeme využít doplňovací formy práce.

Poskytneme dítěti více času na psaní a kontrolu zadané práce – poskytnout dítěti více času, aby nezačalo tipovat. Postupně pak zapomínají z gramatiky i to, co doposud uměly. Navíc, odnaučení tipování je velmi složité.

Respektujeme pomalejší tempo psaní – upřednostnit kvalitu před kvantitou – co žák nestihne, nehodnotíme jako chybu, pochválíme to, co stihl). Co dítě nestihne napsat, dodělá doma, nebo snížíme na polovinu.

Využití kompenzačních pomůcek – pracovní listy pro dysortografiky, slovníky, počítač, počítačové programy, diktafony.

³² ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Práce s žáky s poruchami učení a chování* – metodická příručka. Praha, 2012. s. 33.

³³ BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II – reedukace specifických poruch učení*. Praha, 2005. s. 48-49. ISBN 978-80-210-3822-6.

Do hodnocení nezahrnujeme chyby plynoucí z poruchy – chyby nehodnotíme, pouze je označíme. Aby nedošlo k fixaci chyb, je vhodné k označení použít jinou, než červenou barvu (například světle modrou, světle zelenou). Děti mají tendence k zapamatování si chyby více, nežli správného tvaru. Aby dítě mělo šanci si správný tvar zapamatovat, napíšeme ho kontrastní barvou.

Umožňujeme dítěti využívat specifického autodiktátu – s předříkáváním a doplňováním diakritických znamének bezprostředně po napsání daného písmene.

Než dítě začne psát diktát, je vhodné jej předem procvičit – můžeme dát dítěti jako doplňovací cvičení, nebo za domácí úkol. Před samotným diktátem se soustředíme na klíčová slova, které dětem dělají největší problémy. Po napsaném diktátu dáme dítěti prostor opravy ústní formou.

Ocenit u dětí snahu, drobné pokroky – vyzvednout tu část, která se dítěti povedla.

Snažit se o vytvoření vstřícné atmosféry ve třídě – aby dítě zažívalo i kladné emoce.³⁴

³⁴ ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Práce s žáky s poruchami učení a chování* – metodická příručka. Praha, 2012. s. 41-42.

6 DYSKALKULIE

Porucha se týká početních výkonů – sčítání, odčítání, násobení, dělení.³⁵

Dítě není schopno se naučit počítat, ačkoli po intelektové stránce není opožděno. Dítě ulpívá na konkrétních představách, nepochopí symbolickou povahu čísla.³⁶

Podkladem poruchy bývají:

- zrakové a sluchové obtíže
- porucha koncentrace pozornosti
- souvisí se spoluprací hemisfér
- týká se spíše základní matematiky, ne matematiky vyšší

Objevují se specifické potíže:

- dítě neumí spojit počet s číslem (pod číslem si neumí představit určitý počet)
- neumí rozlišit geometrické tvary a velikosti
- neorientuje se v číselné řadě a neumí si ji představit – číselnou řadu nedokáže vyjmenovat, neorientuje se v pojmech
- nesprávně označuje, zaměňuje operace – sčítání, odčítání
- neschopnost číst a psát matematické znaky
- snížená schopnost, nebo neschopnost provádět matematické operace
- neschopnost chápat matematické vztahy

Tyto děti nemají obtíže pouze v matematice, ale všude, kde se matika užívá. Zejména tedy ve fyzice, chemii, ale také v zeměpisu a dějepisu – letopočty, časové osy.

Ne všechny obtíže, které děti v matematice mají, nemusí souviset s dyskalkulií, ale může se jednat i **promítání jiných poruch učení do oblasti matematiky:**

³⁵ BLAŽKOVÁ, R. A KOLEKTIV. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. Brno, 2000. s. 9. ISBN 80-85931-89-3.

³⁶ MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. 1995. s. 93. ISBN 80-85787-27-X.

- **dysortografie** – dítě nesprávně zaznamenává čísla při diktátu, nebo při diktování slovních úloh
- **dyslexie** – dítě čte nesprávně číslice, potíže zejména při řešení slovní úlohy
- **dysgrafie** – dítě chybně zapíše číslice, má také problémy s geometrií při rýsování

Pomocí speciálně zaměřeného vyšetření, můžeme odlišit promítání se jiné poruchy do oblasti matematiky, od dyskalkulie.³⁷

6.1 Reedukace dyskalkulie

Řídí se obecnými principy reedukace. Velmi důležité je respektovat úroveň vývoje dítěte a vývoj psychických funkcí. Když dítě nezvládá nějaké úkoly, rozdělíme je na dílčí kroky a důkladně je procvičujeme. Učíme dítě pracovat s kalkulačkou. Matematika není pouze počítání, je třeba si osvojit několik dalších dovedností, které jsou potřebné pro život (odhad vzdálenosti, určování teploty, vážení,..).

Výsledky reedukace mohou být negativně ovlivňovány obtížemi, jako například pomalé pracovní tempo, porucha soustředění, oslabení paměti atp.

Při reedukaci musíme najít úroveň, na které dítě je, a odtud postupovat k úkolům náročnějším.

Předčíselné představy – základ pro utváření matematických představ, jejich osvojení. Mělo by probíhat v předškolním věku.

- Párové přiřazování
- Třídění předmětů podle znaků – podle tvaru, barvy³⁸

Číselné představy – číslo je základ k provádění číselných operací. Při reedukaci je nutné věnovat velkou pozornost vytvářením představ, používat názorný materiál. Nesmíme přecházet příliš rychle k osvojování matematických operací, jinak se je dítě učí zvládat bez porozumění, pouze na základě paměti.

³⁷ ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Práce s žáky s poruchami učení a chování* – metodická příručka. Praha, 2012. s. 42-43.

³⁸ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. s. 112. ISBN 80-7178-800-7.

Utváření pojmu číslo – je nutné používání konkrétních předmětů a názorných pomůcek. **Postupujeme od nejjednoduššího ke složitějšímu:**

- manipulace s předměty
- počítání s pomůckami, bez manipulace
- počítání z paměti

K automatizaci dochází stálým opakováním.³⁹

Další oblasti související s matematikou

Orientace v čase

- skládání obrázků podle časové posloupnosti
- dny v týdnu – například, jaký den v týdnu je čtvrtý, který den je před středou
- měsíce v roce – charakteristické činnosti pro jednotlivé měsíce
- roční období – charakteristické činnosti pro jednotlivá období
- určování hodin – kolik vidí na hodinách
- převod jednotek – minuta, hodina, den
- znát data – co je dnes za den, data narození – dítěte, rodičů
- počítání délky cesty, počítání kilometrů
- použití budíku
- časová pásma

Bankovky, mince, jejich hodnota

- znát bankovky
- znát ceny potravin
- psát ceny v desetinných číslech

Další údaje

- porozumění teploměru
- zná a využívá jednotky váhy - vaření, nákupy

³⁹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. s. 114. ISBN 80-7178-800-7.

- práce s mapou - měřítkem na mapě
- míry pro obuv, oděvy⁴⁰

6.1.1 Individuální péče o děti s dyskalkulií

- Používání názorných pomůcek – číselné osy, barevné hranoly
- Manipulace – dostatečně dlouho s určitými předměty, dokud dítě nezíská jistotu
- Hodnotit jednotlivé kroky při pracovním postupu, i když výsledek není správný
- Vyvozování a upevňování nového učiva – prodloužení této fáze
- Zadávání prací pro dítě zvládnutelných, přiměřeného rozsahu
- Umožnit zaznamenávání pomocných výpočtů – mezisoučet atp.
- Dostatek času na kontrolu práce
- Umožnit zrakovou oporu – předepsané příklady
- Nezahrnovat do hodnocení to, co dítě nestihne
- V geometrii používat názorné pomůcky
- Oceňovat snahu, hodnotit i dílčí kroky
- Poskytovat – častěji – zpětnou vazbu
- Respektovat individuální tempo⁴¹

6.1.2 Kompenzace poruchy

Kompenzace dyskalkulie je nesnadná. V mladším školním věku se doporučuje například řádové a desítkové počítadlo, tabulky násobků, číselná osa.

Pomáhání si názornými pomůckami, nákresy, dají matematickým úkonům konkrétní představu. Jednoznačně nejde říci, zda dítě s dyskalkulií zvládne absolvovat střední školu. Pokud si může maturitní předmět dítě samo volit, a není to matematika, maturitu je schopno dítě zvládnout, pokud je ale dítěti diagnostikována

⁴⁰ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. s. 121. ISBN 80-7178-800-7.

⁴¹ ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Práce s žáky s poruchami učení a chování – metodická příručka*. Praha, 2012. s. 43-44.

závažná dyskalkulie, a matematika je povinná, maturitu nezvládne a maturovat z ní ani nemůže.⁴²

⁴² ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. s. 122. ISBN 80-7178-800-7.

7 DYSPRAXIE

Dyspraxie je v současnosti používána více neurology než pedagogy. Zároveň se ale učitelé s touto poruchou setkávají, ale neznalost dyspraxie je zaměňována za lajdáctví, nedbalost, nekázeň. Dítě s touto poruchou má obtíže srozumitelně hovořit, naučit se jíst lžící, jezdit na kole a ve školním věku se naučit psát.⁴³

7.1 Diagnostika dyspraxie

„Východiskem je pozorování rodičů, na které navazuje neuropsychologické vyšetření, psychologické vyšetření, velmi důležité je vyšetření logopeda, fyzioterapeuta, očního lékaře a pedagoga. V neuropsychologickém vyšetření je velmi důležitá interpretace výsledků získaných testováním, jejich zasazení do kontextu vývoje dítěte a využití v plánování dalších postupů. Vyšetření logopedů obsahuje vyšetření artikulačních orgánů, úrovně artikulace, porozumění řeči a vyšetření dalších oblastí vývoje řeči a jazyka⁴⁴.“

Diagnóza je přidělena, pokud dítě odpovídá těmto kritériím:

- výrazně nižší aktivita v denních výkonech, které vyžadují pohybovou koordinaci, než odpovídá inteligenci a věku. Mohou se objevovat v pohybovém vývoji – první kroky, sezení atp.
- předešlá kritéria výrazně narušují osvojování školních dovedností a provádění aktivit v běžném životě
- příčinou dyspraxie nesmí být gene*/ralizovaná porucha – svalová dystrofie, mozková obrna atp.

Dítě sledujeme v různých oblastech a srovnáváme s vývojovými etapami běžné populace.

Pohyby celého těla a pohybová koordinace – koordinace rukou, nohou, těla a hlavy. Hlavní aktivity – lezení, chůze, běh, skákání.

⁴³ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. s. 205. ISBN 80-7178-800-7.

⁴⁴ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. s. 209. ISBN 80-7178-800-7.

Pohybové hry – závislé na úrovni pohybové kontroly a možnosti cvičení – jízda na kole, míčové hry, stolní hry.

Oblékání – osvojuje si ho spolu s ovládnutím vlastních pohybů.

Psaní a kreslení – dovednost psát je podmíněna utvářením dílčích dovedností – správný úchop psací potřeby, dominantní ruka.

Řeč a jazyk – v této oblasti se dá nejlépe poznat nápadnost dítěte. Děti si řeč osvojují později. Vynechává nebo zaměňuje hlásky, řeč je nesrozumitelná, obtíže při koordinaci dýchání a mluvení.

Krmení a jídlo – významný ukazatel pohybového vývoje dítěte po narození. Mají oslabený sací reflex, neúspěšné kojení. Objevuje se dušení, dávení. Dítě preferuje tekutou, kašovitou stravu. Špatná koordinace ruky a úst.⁴⁵

7.2 reedukace dyspraxie

Samozřejmě, čím dříve s dítětem začneme pracovat, tím máme větší naději na zlepšení. Z toho vyplývá potřeba informovat rodiče, a již učitele mateřských škol o této poruše. Prvořadým úkolem je naučit dítě žít v běžných životních podmínkách. Nutná kompenzace jeho obtíží a reedukace nedostatečně rozvinutých funkcí.

7.2.1 předškolní věk

Probíhá největší rozvoj percepce a motoriky. Pro dítě je třeba vytvořit strukturovaný program, který bude navazovat na dosaženou úroveň dítěte. Programy rozvíjí oblast jemné a hrubé motoriky, motoriky artikulačních orgánů, tělová schémata, sluchové a zrakové percepce, prostorové orientace.

Důležité je podnětné prostředí, podněcování a motivace. Dítě se nerado odlišuje, tudíž není vhodné dítě izolovat za účelem individuálního cvičení. Dítě pozorujeme, vnímáme jeho obtíže a potíže, pomáháme mu. Tím přispíváme k pohybovému vývoji a je to prevencí vzniku odchylek psychického vývoje. Dítě si ve 3 letech uvědomuje svou odlišnost – pomalé oblékání, dlouhé sezení u jídla.

⁴⁵ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. s. 210-211. ISBN 80-7178-800-7.

7.2.2 mladší školní věk

Pokračuje dozrávání pohybů, utváří se tělové schéma. **Objevují se potíže, které vyžadují péči.**

- Problém s adaptací na školní režim – překonáváme individuální péčí, spolupracujeme s kamarády.
- Špatná koordinace, neobratnost, nešikovnost v tělesné výchově. Dítě nesmí zažívat tresty a posměch.
- Instrukce k plnění úkolů zadáváme postupně, pomalu a instrukce opakujeme. Dítě si při rychlém zadávání instrukcí nemusí požadavky pamatovat, tím pádem úkol nezačne plnit.
- Dítě chvíli neposedí, nekoordinované pohyby.
- Somatické obtíže – bolesti břicha, hlavy, nevolnost, únava.

7.2.3 starší školní věk

Přestup na druhý stupeň tyto děti vnímají obtížněji. Pohybová neobratnost děti vyznačuje z aktivit. Zvýšena unavitelnost – neklid a vyrušování v hodině. Individuální přístup by měl být zaměřen na rozvoj motoriky, percepce, utváření sebehodnocení. Nutné dítěti poskytovat více času na plnění úkolů, využívání diktafonu.⁴⁶

⁴⁶ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. s. 211-213. ISBN 80-7178-800-7.

8 ADHD (ADD)

„ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, senzorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. Ačkoli se mohou zmírňovat s dozráváním CNS, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku, protože i jejich chování se vlivem dozrávání mění. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností⁴⁷.“

*„Jako základní projevy syndromu ADHD bývají uváděny poruch **pozornosti, hyperaktivita a impulzivity**. Přidružují se ale i další obtíže (jak plyne z definice hyperkinetického syndromu), které vedou například ke vzniku specifických poruch učení – percepčně motorické poruchy a poruchy kognitivních funkcí (paměti, myšlení, řeči). Vysoké procento hyperaktivních dětí má totiž rovněž i poruchu učení. K poruchám chování zase mohou vést i některé z emočních poruch⁴⁸.“*

Příčiny

Mnohé studie prokázaly, že u rodičů s ADHD je 50% pravděpodobnost, že jejich děti budou trpět obdobnými obtížemi. Co děti přesně zdědí, není známo, ale předpokládají se změny ve struktuře fungování mozku.

Současná vyšetření upozorňují na vliv toxinů z vnějšího prostředí, a to především nikotin. Přibližně 22% matek dětí s ADHD uvedlo, že v průběhu těhotenství kouřilo, u dětí bez ADHD to bylo 8%. Pozdější studie ukázaly, že přítomnost nikotinu zvyšuje uvolňování dopaminu v mozku a tím způsobuje hyperaktivitu.

⁴⁷ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. s. 196. ISBN 80-7178-800-7.

⁴⁸ ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Práce s žáky s poruchami učení a chování – metodická příručka*. Praha, 2012. s. 47.

Další teorie předpokládají, že hyperaktivita je podmínována dispozicemi k tomuto chování a způsobem výchovy. Některé děti již od útlého věku vykazují řadu příznaků typických pro ADHD. V mnoha případech obtíže vymizí, jindy přetrvávají až do dospělosti.

Projevy

Tři základní příznaky ADHD – hyperaktivita, impulzivita, porucha pozornosti. Děti s ADHD (porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou) často vyrůstají v dysfunkční rodině. Tyto děti mají snížené výkony ve škole, problémy při navazování kontaktů s vrstevníky, agresivita, neschopnost podřídit se autoritě.

Diagnostická kritéria

Nejméně šest z následujících bodů musí trvat minimálně po dobu šesti měsíců, a to v intenzitě, která je **nepřiměřená** pro daný stupeň vývoje dítěte:

- časté obtíže v pozornosti na úkoly
- věnuje pozornost detailům, dělá chyby z nedbalosti
- velmi často vypadá, že nevnímá, co mu ostatní říkají
- nepracuje podle instrukcí, práci nedokončuje
- obtížné organizování aktivit, úkolů
- oddaluje plnění školních, domácích úkolů
- časté ztrácení věcí do školy
- nechá se rozptýlit různými podněty
- dítě je zapomětlivé v denních činnostech

Nejméně čtyři z následujících bodů hyperaktivity/impulzivity, musí přetrvávat minimálně šest měsíců ve stupni, který je **neslučitelný** s vývojovou úrovní dítěte:

- neposedí na židli, třepe nohama, rukama
- často běhá po třídě – opouští místo
- dítě si není schopno ve volném čase klidně hrát
- odpovídá na otázku, aniž by byla položena celá

- má potíže při delším stání – v řadách, při hrách⁴⁹

8.1 Základní projevy syndromu adhd

Poruchy pozornosti

Dítě není schopno udržet pozornost po delší dobu. S poruchou pozornosti souvisí rychlá unavitelnost. Rozsah pozornosti je omezený. Dítě je netrpělivé a těkavé, nedokončuje zadané práce, odbíhá od jedné činnosti k druhé. Časté jsou také výkyvy ve výkonnosti dítěte – souvisí s kolísáním koncentrace pozornosti, s rychlejší unavitelností.

Hyperaktivita

Hyperaktivita je zvýšená aktivita. Znamená změnu aktivační úrovně centrální nervové soustavy. Děti působí dojmem, že jsou „nabitě energií“, tlumící procesy jsou pomalé, nedokonalé, někdy mohou i chybět. Často je pozorována vysoká úroveň řečové a motorické aktivity. Děti nevydrží dlouho sedět, často při práci mění polohy sezení, běhají po chodbách, lehají si na zem. Mají rychlejší unavitelnost, psychomotorický neklid – vrtí se, dítěti hrozí i úraz - často se o něco bouchá. Mají překotnou, hlasitou řeč, skáčou do řeči.

Impulzivita

Děti jednájí podle prvního popudu. Udělají to, co je bezmyšlenkovitě napadne, nehledě na následky. Mají snížené ovládací a volní schopnosti, nerovnoměrné zrání centrální nervové soustavy. Nedokončují činnost, začínají další činnosti.

Poruchy percepčně motorických funkcí

Bývají motoricky neobratné - poruchy jemné a hrubé motoriky – vedou ke vzniku specifických poruch učení (dysgrafie, dyspinxie, dyspraxie). Objevují se percepční poruchy, které tvoří podklad specifických poruch učení (dyslexie, dysortografie, dyskalkulie).

⁴⁹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. s. 196-199. ISBN 80-7178-800-7.

Poruchy paměti

Typické poruchy krátkodobé paměti – děti zapomenou hned to, co právě slyšely. Tudíž mají problémy s učením, zapamatováním, ale také zapomínají na domácí úkoly, na pomůcky do vyučování. Nejen, že děti zapomínají, ale nereagují na více příkazů, informací, požadavků.

Poruchy myšlení

Myšlení je chaotické, impulzivní, ulpívavé. Někdy bývají pozorovány poruchy pojmového myšlení – celkově v chápání pojmů, neschopnost zobecňovat, vnímání logické posloupnosti. Nejsou schopny odlišit podstatné od nepodstatného – jsou zaměřeny na detaily, nebo naopak si myslí, že je vše důležité.

Poruchy řeči

Artikulační neobratnost, poruchy rytmizace řeči. Hyperaktivita se objevuje i v řeči - rychle a hodně mluví. Velmi časté bývají poruchy komunikace – každý se baví o ničem jiném, tudíž dochází k nedorozumění. K tomu přispívá i snížená schopnost empatie těchto dětí.

Emoční poruchy a poruchy chování

Typická je emoční labilita – výkyvy výkonnosti a nálad. S tím souvisí i zvýšená efektivita, při které dítě trpí záchvaty – vzteká se, křičí, je agresivní. Až po odeznění afektu je schopno adekvátněji vnímat. Nízká frustrační tolerance – neadekvátní reagování na podněty, které by takovouto reakci vyvolat neměly. Některé děti mají sníženou schopnost empatie, snížené sebepojetí, sebedůvěru. Mají zvýšený egocentrismus až egoismus – bývá zdrojem konfliktů.⁵⁰

8.2 Reeducace adhd

Při reeducaci se rozebírají všechny důležité informace, které vyplývají z diagnostiky dítěte. Sledují se také rodiče, učitelé a další dospělí lidé i děti, se

⁵⁰ ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Práce s žáky s poruchami učení a chování – metodická příručka*. Praha, 2012. s. 47-50.

kterými dítě přichází do styku. Reedukace se zaměřuje i na prostředí dítěte, na životní styl dítěte, podmínky, v nichž dítě žije.

8.2.1 Základní postupy

- Pozitivní posilování spolu s mírnými tresty – musí následovat ihned po splnění úkolu, protože dítě se pak snaží znovu získat pochvalu.
- Částečná zpětná vazba – podávání informací o to, jak kvalitně byl výkon proveden. Pochvala slouží jako zpevnění žádoucího chování. Odměna vždy musí být pro dítě smysluplná. Dítě respektujeme, mluvíme v klidu, udržujeme oční kontakt. Když necháme dítě s ADHD bez dozoru, nesmíme se divit nevhodnému chování a trestat je.
- Instrukce a pokyny – pouze několik kroků, dospělý udržuje oční kontakt. Dítě necháme instrukci zopakovat, abychom se ujistili, že ví, co má dělat.
- Úkoly, které dítěti zadáváme, musí být smysluplné, krátké a splnitelné.
- Spolužákům sdělíme obtíže, aby dítě s ADHD nebylo izolováno.⁵¹

Vzdělávání učitelů

Mnoha problémům se může předejít, zda se učitelé dokážou soustředit více na děti než na svou specializaci. Učitelé navštěvují praktické kurzy, kde se učí techniky prevence a zdůrazňuje se, jak je jejich pomoc dětem důležitá. Učitel by měl být vyškolen tak, aby rozpoznal symptomy ADHD, aby věděl, jak s takovýmto dítětem pracovat a jak působit na ostatní, aby se naučili respektovat potřeby dítěte.⁵²

Důležitým předpokladem vytváření dobrých vztahů mezi učitelem a žákem jsou:

- **Stanovení cílů** – aby aktivity byly účelné a smysluplné. Aby děti chápaly dlouhodobé a krátkodobé cíle.

⁵¹ ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. s. 200-201. ISBN 80-7178-800-7.

⁵² TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. s. 148-149. ISBN 80-7178-131-2.

- **Organizace práce ve třídě** – učitel se snaží, aby třída byla místem, které mají všichni rádi.
- **Chování učitele** – jak se učitel chová, tak se chovají žáci. Používají odměnu a trest - mají vliv na zdokonalování vztahů.
- **Vhodná pravidla** – určitá soustava pravidel. Také každý učitel má svá pravidla, která definují, jaké chování je a není zde přijatelné.⁵³

Sounáležitost se třídou

Děti s ADHD, tak jako děti „zdravé“, potřebují podporovat od odpoutávání od rodičů, posilovat jejich autonomii, umožnit jim radost z výkonu, posilovat pozitivní vztah k práci, podpořit ve vytrvalosti, usnadňovat jim kontakty s vrstevníky a pomoci řešit konflikty férovým způsobem. K těmto věcem slouží různé rituály.⁵⁴

ADD

Syndrom poruchy pozornosti. Původ ADD je genetický. Chlapci jsou k těmto poruchám náchylnější, tudíž se u nich více objevují. Děvčata se spíše stávají nositelkami genetického materiálu.⁵⁵

Na rozdíl od dětí s ADHD, nebo li dětí hyperaktivních, jsou tyto děti jejich opakem. Při vyučování nezlobí, nevyrušují, nijak neupoutávají pozornost. Jsou to věční snílci.

Všem těmto dětem (ADHD/ADD) prospívá pomoc asistenta pedagoga, kterým je na základě vyšetření přidělen.

Jak vycházet s ostatními lidmi

U všech poruch učení a chování, různých druhů postižení

Způsoby, jakými lidé reagují na dítě, které má jedno z výše uvedených poruch učení či chování, nebo je jinak handicapováno, jsou způsobeny jedním ze čtyř důvodů, které spolu úzce souvisí. Je to lhostejnost, strach, zděšení, předsudky. Jak se tedy může rodič, učitel, sourozenec či kamarád zachovat?

⁵³ KOLEKTIV AUTORŮ. *Kurs integrace dětí se speciálními potřebami*. Praha: Portál, 1997. s. 163-164. ISBN 80-7178-206-8.

⁵⁴ KAUFMANN - HUBER, G. *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál, 1998. s. 44. ISBN 80-7178-203-3.

⁵⁵ SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999. s. 25. ISBN 80-7178-315-3.

- rychlé a jednoduché vysvětlení, o jakou nemoc či postižení se jedná
- zdůrazníme, co dítě umí, v čem vyniká, v čem může být lepší
- jednoduché vysvětlení příčin poruch, nemocí a jejich vyhlídek do budoucna
- ujistíme lidi, že s námi o postižení dítěte mohou mluvit, že to není tabu
- nestydět se požádat o pomoc
- udržovat si smysl pro humor
- rozhněvání – když je to na místě, pokud je to užitečné
- zdůraznit potřebu tolerance, trpělivosti u ostatních lidí⁵⁶

⁵⁶ KERROVÁ, S. *Dítě se speciálními potřebami*. Praha: Portál, 1997. s. 110. ISBN 80-7178-147-9.

PRAKTICKÁ ČÁST

9 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký je přínos asistenta pedagoga ve výchovném a vzdělávacím procesu. K výzkumu jsem využila pohledů ze strany rodičů, učitelů a samotných asistentů pedagoga. Zaměřila jsem se na změny v učení a chování dětí, kterým byl přidělen asistent pedagoga, na komunikaci mezi asistenty a rodiči, komunikaci mezi asistenty a učiteli, a také na vztah mezi dětmi a asistenty.

10 VÝZKUMNÉ METODY

10.1 Kvalitativní výzkum

„Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů⁵⁷.“

Nejzákladnějším rysem je osobní kontakt s respondenty a účast ve zkoumání situace. Orientujeme se na jedinečnost případu.⁵⁸

10.1.1 Rozhovor

„Rozhovor, neboli interview, je technika poměrně hojně využívaná na výzkumné půdě řady oborů, psychologie, antropologie, pedagogiky, etnografie, sociologie, sociální psychologie, andragogiky ad⁵⁹.“

10.1.1.1 Polostrukturovaný rozhovor

„Polostrukturovaný rozhovor se vyznačuje tím, že má připraven soubor témat/otázek, který bude jeho předmětem, aniž by bylo předem striktně stanoveno jejich pořadí. Mnohdy může tazatel formulace pokládaných otázek částečně modifikovat, nezbytné ale je, aby byly probrány všechny⁶⁰.“

⁵⁷ **Strauss, A., Corbinová, J.** *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. s. 10. ISBN 80-85834-60-x.

⁵⁸ **Janiš, K., Kraus, B., Vacek, P.** *Kapitoly ze základů pedagogiky*. 2. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. s. 139. ISBN 80-7041-019-1.

⁵⁹ **Reichel, J.** *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. s. 110. ISBN 978-80-247-3006-6.

⁶⁰ **Reichel, J.** *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. s. 111. ISBN 978-80-247-3006-6.

11 PRŮBĚH VÝZKUMU

11.1 Charakteristika místa

Pro svou praktickou část jsem si vybrala školu v Modřanech, kde pracuje moje maminka, jako asistent pedagoga. V této škole jsem měla, již dvakrát, možnost vykonávat praxi.

Rozhovory jsem tam vedla s rodiči, učiteli i asistenty pedagoga, vždy v místnosti, kde jsme byli sami.

11.2 Průběh šetření

Než jsem začala se samotným rozhovorem, tak jsem se představila. Řekla jsem, co studuji za školu, k čemu mi výsledky rozhovoru budou sloužit, a také, že nahrávku na diktafonu, ihned poté, co ji přepíši do počítače, smažu. Poté jsem všechny obeznámila s tím, že rozhovor jim nezabere více než deset minut.

Mým cílem bylo zjistit, jaký je přínos asistenta pedagoga ve výchovném a vzdělávacím procesu. K výzkumu jsem využila pohledů ze strany rodičů, učitelů a samotných asistentů pedagoga.

Nejdříve jsem dělala rozhovory s rodiči – po vyučování, s každým rodičem zvlášť. Až jsem měla hotové rozhovory s rodiči, chodila jsem s učiteli do kabinetu, opět, s každým zvlášť. Nakonec jsem dělala rozhovory s asistenty pedagoga.

Rozhovorů je celkem devět. Tři rozhovory jsou s rodiči, tři s učiteli a tři rozhovory s asistenty pedagoga. Otázek u každého rozhovoru je 6. Vždy jsem položila jednu otázku a nechala jsem zúčastněné, aby na ni sami odpovídali.

12 ROZHOVORY

Ve všech rozhovorech jsou změněna jména dětí. Na žádost všech zúčastněných byly některé údaje pozměněny.

12.1 Rozhovory s rodiči dětí

Rozhovor 1.

Pepa - 14 let

Maminka Pepy

1. Otázka

Jste ráda, že má Pepa asistenta pedagoga?

„Určitě. Kdyby funkce asistenta pedagoga neexistovala, můžu říci, že s Pepou bych si asi nevěděla rady. Vše důležité zastane asistent, komunikace mezi námi je skvělá. Jsem moc ráda a vděčná.“

2. Otázka

Jak na asistenta nahlíží Váš manžel? Jaký na něj má názor?

„Fanda je naprosto stejného názoru jako já. Jsme rádi, že Pepa s někým spolupracuje, a že to s Pepou Dana tak umí.“

3. Otázka

Pociťujete nějakou změnu v chování u Vašeho dítěte od doby, co mu byl přiřazen asistent pedagoga? Zda ano, jakou?

„Rozhodně. Pepa je mírnější, není tak rozjívěný. Celkově se mu chování dost zklidnilo, co je pod vedením asistenta. Nevím, zda to s tím má nějakou souvislost, ale daleko více mi pomáhá s domácími pracemi a podobně.“

4. Otázka

Vnímáte změny v učení u dítěte od doby, co mu byl přidělen asistent pedagoga?

„Ano, také. O sto procent se v učení Pepa zlepšil. Dokáže se soustředit na domácí úkoly, co od učitelů vím, lépe se soustředí i ve škole na úkoly. Dana perfektně rozvrhne čas na učení. Když je Pepa unavený, jdou se projít, pak se zase vrátí k učení.“

5. Otázka

Jak vnímá asistenta pedagoga Pepa?

„Nejdříve jsem měla strach, jak ho Pepa přijme. Není moc zvyklý respektovat autority, poslouchat někoho a nechat se poučovat. První dva týdny to bylo všelijaké, ale cirká po dvou týdnech to bylo super. Teď už to budou tři roky, co má asistenta a nemůže si to vynachválit. Bere jako kamaráda, ale i jako autoritu.“

6. Otázka

Myslíte si, že je správné, že tyto děti mají nárok na asistenta pedagoga?

„Určitě. Kdybych neměla osobní zkušenost, tak si třeba myslím, že je to zbytečně, že nebude k ničemu užitečný. Ale vzhledem k tomu, jaké pokroky, ve všech směrech, Pepa udělal, jednoznačně je to správné.“

Shrnutí rozhovoru 1.

Za asistenta pedagoga je maminka Pepy vděčná. Sama uznává, že by si s Pepou nevěděla rady. Manžel je stejného názoru. Chování a učení se radikálně změnilo od té doby, co mu byl asistent pedagoga přidělen. Pepa je za asistenta velmi rád, bere ho jako kamaráda.

Rozhovor 2.

Martin – 13 let

Maminka Martina

1. Otázka

Jste ráda, že má Martin asistenta pedagoga?

„Ano, jsem. S asistentem si všichni rozumíme, Martin také a jsou vidět pokroky. Zezačátku si tedy postěžoval, že se bude odlišovat od ostatních, ale velmi brzy změnil názor.“

2. Otázka

Jak na asistenta nahlíží Váš manžel? Jaký na něj má názor?

„Ten byl právě nejdříve, pokud se to tak dá říci, proti. Asi si nechtěl připustit, že ho Martin potřebuje. Také právě říkal, že se bude odlišovat od spolužáků – od něj převzal názor Martin, si myslím. Po třech měsících ale změnil - oni oba – názor.“

3. Otázka

Pocítujete nějakou změnu v chování u Vašeho dítěte od doby, co mu byl přiřazen asistent pedagoga? Zda ano, jakou?

„Přijde mi, že je více sebejistější, zklidněný. Za tu krátkou dobu vyspěl a je důslednější.“

4. Otázka

Vnímáte změny v učení u dítěte od doby, co mu byl přidělen asistent pedagoga?

„Ano, určitě. Domácí úkoly, které má zadané, udělá v daný čas - posadím se tedy k němu, což mi bylo doporučeno, a pomáhám mu, dívám se na něj, aby měl pocit, že ho kontroloji – tím pádem se snaží. Je více pracovitější.“

5. Otázka

Jak vnímá asistenta pedagoga Martin?

„Oblíbil si ho, do školy se i těší, což dřív nebylo. Vyhovuje mu, že mu pomáhá a nemusí zadané úkoly vypracovávat sám – no, komu by se to nelíbilo, že jo. A nějaké, že by se odlišoval, na to fakt nemyslí (smích), je rád, že to nedělá sám.“

6. Otázka

Myslíte si, že je správné, že tyto děti mají nárok na asistenta pedagoga?

„Jojo, myslím. Je to super věc, když nezůstanete na dítě sami a pomůže vám nějaký odborník.“

Shrnutí rozhovoru 2.

Maminka Martina je ráda, že funkce asistenta pedagoga je jim poskytnuta. Manžel byl nejdříve proti, myslel si, že Martin asistenta nepotřebuje, že se zbytečně bude od dětí odlišovat. Po chvíli ale názor změnil. Oba se shodují na tom, že jsou viditelné změny jak v chování, tak v učení. Martin je za asistenta rád, protože na učení není sám.

Rozhovor 3.

Robert – 12 let

Maminka Roberta

1. Otázka

Jste ráda, že má Martin asistenta pedagoga?

„Samozřejmě, kdo by nebyl. Já za asistenta nic neplatím, tak kdo by odmítl pomoc. Jsme s asistentem spokojeni.“

2. Otázka

Jak na asistenta nahlíží Váš manžel? Jaký na něj má názor?

„Manžel nejdřív nevěděl, o čem asistent pojednává, co je jeho náplní a úkolem, což se musím přiznat, já moc také ne. Koukli jsme se na internet, půjčili jsme si nějaké knihy a zeptali se ve škole a pak přímo asistenta. Je to skvělé.“

3. Otázka

Pocitujete nějakou změnu v chování u Vašeho dítěte od doby, co mu byl přiřazen asistent pedagoga? Zda ano, jakou?

„Řekla bych, že je Robert cílevědomější, uklidněnější.“

4. Otázka

Vnímáte změny v učení u dítěte od doby, co mu byl přidělen asistent pedagoga?

„Robert dělá méně chyb, je soustředěnější – alespoň u domácích prací. Je nutné nad ním držet pevnou ruku, samozřejmě, jinak zase zvlčí, je to dítě, ještě s poruchou. Ale změny určitě jsou.“

5. Otázka

Jak vnímá asistenta pedagoga Robert?

„Jako učitele. Je to pro něj dospělá osoba, kterou musí respektovat a poslouchat.“

6. Otázka

Myslíte si, že je správné, že tyto děti mají nárok na asistenta pedagoga?

„My jsme rozhodně spokojeni. Výsledky se objevují a je dobře, že mu někdo pomáhá. Paní učitelka, zcela logicky, by na něj čas rozhodně neměla.“

Shrnutí rozhovoru 3.

Oba dva rodiče jsou za asistenta rádi. I u Roberta jsou patrné změny v učení a chování. Asistenta Robert poslouchá a respektuje.

Shrnutí všech rozhovorů rodičů

Z mých třech rozhovorů je závěr následující:

- Každý z rodičů je rád, že jejich dítě spolupracuje s asistentem pedagoga

- Každý z rodičů vidí změny v chování a učení dítěte – samostatnost, vyspělost, pracovitost, soustředěnost
- Děti přijaly asistenty bez výhrad, jsou rády, že je mají
- Celkově jsou rodiče rádi, že mají nárok na asistenta pedagoga

12.2 Rozhovory s učiteli

Rozhovor 1.

Paní učitelka Pepy

1. Otázka

Jak vnímá asistenta pedagoga žák?

„Je rád, že ho má někdo pod ochrannou rukou. Než mu byl asistent přidělen, byl neposedný, nerespektoval učitele, autority. S asistentem ale vychází skvěle.“

2. Otázka

Jak vnímá asistenta rodič?

„Vycházejí spolu dobře, v komunikaci nic nevázne. Rodiče jsou, z devadesáti procent, za asistenty rádi.“

3. Otázka

Jak vnímáte asistenta pedagoga vy?

„Bez asistenta by to nešlo. Ulehčuje mi nesmírně moc práce. Neměla bych čas věnovat se individuálně Pepovi, a do toho učit třídu. Takto Pepa nevyrušuje, a když něco potřebuje, zeptá se asistentky.“

4. Otázka

Pozorujete u žáka změny v chování a učení?

„Ano, i v chování, i v učení. Asistentka už ví, jak na Pepu, tím pádem ho dokáže zklidnit, když vidí, že je rozrušený, unavený, zařídí podle toho učební plán. Je to také velmi

o improvizaci a umět si poradit v různých situacích.“

5. Otázka

Jak vnímají asistenta ostatní žáci?

„Už je součástí naší třídy. Žáci ho vidají denně. Berou ho jako každého jiného učitele, kterého respektují. Rozhodně naší třídu, nebo klima v ní, nenarušuje. Ba naopak. Krásně nás doplňuje.“

6. Otázka

Myslíte si, že je správné, že tyto děti mají nárok na asistenta pedagoga?

„Jistě. Jak jsem již říkala, nezvládla bych se věnovat každému dítěti individuálně. Pro nás všechny je to lepší. Pepa má tempo, které potřebuje, a zbytek třídy také.“

Shrnutí rozhovoru 1.

Podle názoru učitele, má žák dobrý vztah k asistentovi, tak jako rodiče, a ostatní spolužáci, kteří asistenta respektují a vnímají ho jako součást třídy. Souhlasí i s nárokem na asistenta pedagoga.

Rozhovor 2.

Paní učitelka Martina

1. Otázka

Jak vnímá asistenta pedagoga žák?

„Od rodičů vím, že se Martínek bál, že se tak vyloučí z kolektivu, že se mu děti budou smát, prostě se bude odlišovat. To mě, v jeho věku, velmi překvapilo, že má takové myšlenky. Na štěstí se nic takového nestalo. Martina děti berou stále stejně, nikdy nebyl terčem posměchu, ani nic podobného.“

2. Otázka

Jak vnímá asistenta rodič?

„Rodiče jsou jistě rádi, že se obavy ze separace Martina vyloučily. Žádný problém zatím nenastal, a myslím, že ani nenastane. Alespoň tedy doufám (smích).“

3. Otázka

Jak vnímáte asistenta pedagoga vy?

„No, je to neskutečná pomoc a ulehčuje to celé třídě. Já osobně jsem za asistenta v naší třídě vděčná, a trůfám si říci, že i všichni kolegové.“

4. Otázka

Pozorujete u žáka změny v chování a učení?

„Ano. Dřív třeba nenosil úkoly, nebo tam měl nespočet chyb. Teď úkoly nosí, chyb má méně. Dotahuje věci a úkoly do konce. Není tak rozjívěný, to i proto, protože ví, že na něj asistent dohlíží.“

5. Otázka

Jak vnímají asistenta ostatní žáci?

„Jako mě. Je to prostě učitel, který k nám patří.“

6. Otázka

Myslíte si, že je správné, že tyto děti mají nárok na asistenta pedagoga?

„No rozhodně. Konečně nějaké rozumné rozhodnutí od těch nahoře (smích).“

Shrnutí rozhovoru 2.

Podle názoru učitele, má žák dobrý vztah k asistentovi, stejně tak i rodiče a spolužáci, kteří asistenta berou, jako třídního učitele. Souhlasí i s nárokem na asistenta pedagoga.

Rozhovor 3.

Paní učitelka Roberta

1. Otázka

Jak vnímá asistenta pedagoga žák?

„Samozřejmě spolu vychází, jinak by to nefungovalo. Asistent kouká na potřeby Roberta, Robert se snaží plnit to, co po něm požaduje.“

2. Otázka

Jak vnímá asistenta rodič?

„Minimálně každý týden si volají, píší si poznámky. Komunikace rozhodně nevázne a požadavky, které asistentka chce, aby rodiče plnili, plní velmi svědomitě.“

3. Otázka

Jak vnímáte asistenta pedagoga vy?

„Obrovská úleva. Moc mi pomáhá. Bylo by to bez něj nemyslitelné. To by se prostě nedalo. Nebo takhle, dalo, ale na úkor kvality vyučování.“

4. Otázka

Pozorujete u žáka změny v chování a učení?

„Chování rozhodně koriguje. Když udělá něco špatně, nebo se nechová podle představ, asistent ho okřikne, popřípadě vysvětlí, jak se chovat má. Netrestá ho – úkoly navíc nebo podobně, volí jiné postupy. Změny jsou rozhodně viditelné.“

5. Otázka

Jak vnímají asistenta ostatní žáci?

„Nemají s ním žádný problém. On si nevšímá dětí – v dobrém smyslu tedy myslím, děti si nevšímají jeho. Navzájem si pomáhají. Pěkně nám to ve třídě funguje. Všichni se doplňujeme.“

6. Otázka

Myslíte si, že je správné, že tyto děti mají nárok na asistenta pedagoga?

„Ano, protože ho potřebují. Jsou prokazatelné výsledky a pokroky.“

Shrnutí rozhovoru 3.

Dítě, rodič i učitel s asistentem pedagoga mají dobrý vztah, bezproblémovou komunikaci. S pomocí asistenta jsou všichni spokojeni. S funkcí asistenta pedagoga učitel souhlasí.

Shrnutí všech rozhovorů učitelů

Z mých třech rozhovorů je závěr následující:

- Žáci asistenta přijali, jsou rádi, že jim někdo pomáhá
- Učitelé tvrdí, že rodiče jsou moc rádi, že se asistent o jejich děti stará
- Učitele jsou nesmírně rádi, že ve třídě asistenta pedagoga mají
- Ostatní žáci přijali asistenta bez problémů
- Každý z učitelů si tvrdí, že je správné, že tyto děti mají nárok na asistenta

12.3 Rozhovory s asistenty pedagoga

Rozhovor 1.

Asistent pedagoga Pepy

1. Otázka

Jak vycházíte při spolupráci s rodiči?

„Dost často si voláme, nebo se scházíme, abychom probrali důležité věci, plány do budoucna, pokroky a podobně. Spolupráce s rodiči je třičtvrtě úspěchu. Musí praktikovat stejný přístup, jako já. Nemohu na něj dohlížet jen já, ve škole, a doma bude dělat úkoly bez dozoru. Chce to určitou souhru mezi mnou a rodiči. U nás to tak funguje, nemohu si na nic stěžovat.“

2. Otázka

Jak vycházíte při spolupráci s učiteli?

„To je taky hodně důležitý, aby učitel s asistentem spolupracoval a měl podobné názory na tuto problematiku. U nás ve třídě to je úplně v pořádku. Jsme nejen kolegyně, ale také kamarádky, takže nám vše klapě.“

3. Otázka

Jak vás vnímá žák? Vycházíte spolu?

„Vycházíme spolu úplně bez problému. Samozřejmě, že někdy se mu mnou zadané úkoly nelíbí, je líný, nechce pracovat, ale to každé dítě. Vždycky se k tomu společně nějak dokopeme (smích).“

4. Otázka

Jak na vás nahlíží ostatní děti?

„Úplně normálně. Já neomezuju je, ony neomezují mě, spolupracujeme spolu, všechno je v pohodě. Mají mě rády“

5. Otázka

Vidíte pokrok u žáka, kterému se věnujete?

„Co jsem slyšela od třídní paní učitelky, tak změny jsou viditelné. Musím říci, že je vidím i já, od té doby, co se Pepovi věnuju. Je to šikovný kluk.“

6. Otázka

Myslíte si, že je správné, že tyto děti mají nárok na asistenta pedagoga?

„No určitě. I když jsem zaslechla názory, proč mají mít asistenty, když už se stejně nic nenaučí a je to zbytečné. To rozhodně pravda není, nesouhlasím s tím.“

Shrnutí rozhovoru 1.

Podle asistentky Pepy, je velmi důležitá spolupráce s rodiči, která je v jejich případě dobrá. S učiteli vychází bez problému, Pepa asistenta také přijal bez problému, a ostatní spolužáci jsou s asistentem spokojeni. Pokroků u žáka si je vědoma, s přiřazením asistenta těmto dětem souhlasí.

Rozhovor 2.

Asistent pedagoga Martina

1. Otázka

Jak vycházíte při spolupráci s rodiči?

„Dobře, vycházíme si vstříc. Nějaké drobné problémy se vyskytly, ale nic hrozného.“

2. Otázka

Jak vycházíte při spolupráci s učiteli?

„Spolupracujeme bez problému. Známe se už dlouho, takže máme dobré vztahy, navzájem víme, co od sebe očekávat. Pomáháme si.“

3. Otázka

Jak vás vnímá žák? Vycházíte spolu?

„Ano, vycházíme. Důležitý je respekt, ten on má.“

4. Otázka

Jak na vás nahlíží ostatní děti?

„Považují mě za jejich druhou paní učitelku. Mají mě rády.“

5. Otázka

Vidíte pokrok u žáka, kterému se věnujete?

„Pokrok vidím určitě. Nejen já. Obrátil o sto procent.“

6. Otázka

Myslíte si, že je správné, že tyto děti mají nárok na asistenta pedagoga?

„Určitě. Nevím, kdo jiný by se o ně staral a věnoval jim pozornost, jakou tito žáci potřebují.“

Shrnutí rozhovoru 2.

Asistentka Martina vychází s rodiči dobře. S učiteli vychází bez problému. S Martinem vychází dobře, respektují se. Pokrok u žáka je evidentní. S přiřazením asistenta těmto dětem souhlasí.

Rozhovor 3.

Asistent pedagoga Roberta

1. Otázka

Jak vycházíte při spolupráci s rodiči?

„Vidíme se každý den ve škole, takže si povídáme, plánujeme, co je třeba dělat, udělat jinak a tak. Vycházíme dobře, je s nimi dobrá spolupráce.“

2. Otázka

Jak vycházíte při spolupráci s učiteli?

„Úplně skvěle. Nejsme jen kolegové, ale také kamarádi, co se scházíme i mimo školu. Máme skvělý kolektiv. Troufám si říci, že na celé škole.“

3. Otázka

Jak vás vnímá žák? Vycházíte spolu?

„Občas se mu nechce nic dělat, občas zlobí, občas se vymlouvá, ale to k dětem patří. Jinak je skvělý a poslouchá.“

4. Otázka

Jak na vás nahlíží ostatní děti?

„Dobře, co jim zbývá (smích). Ne, spolužáci jsou skvělí. Všichni spolu vycházíme.“

5. Otázka

Vidíte pokrok u žáka, kterému se věnujete?

„No, na milion procent. Ve všech směrech se zlepšil. Není žádná negativní stránka.“

6. Otázka

Myslíte si, že je správné, že tyto děti mají nárok na asistenta pedagoga?

„Na tom se, myslím, shodneme asi všichni, ano, je to správné.“

Shrnutí rozhovoru 2.

Asistentka Roberta vychází s rodiči skvěle. S učiteli také. Jsou přátelé. S Robertem jsou občas problémy, jako s každým žákem, ale poslouchá a je hodný. Pokrok u žáka je znatelný. S přiřazením asistenta těmto dětem souhlasí.

Shrnutí všech rozhovorů asistentů pedagoga

Z mých třech rozhovorů je závěr následující:

- Všichni asistenti se shodli, že spolupráce s rodiči je velmi důležitá, a že spolu vychází
- Všichni také – výborně – vychází s učiteli a shodují se na názorech a přístupech k dětem
- Se svými svěřenými žáky vycházejí, děti je respektují a poslouchají
- Ostatní žáci asistenty vnímají bez problémů, všichni si pomáhají
- Pokrok u dítěte je u všech zřetelný a velký
- Každý z asistentů souhlasí s přiřazením asistenta pedagoga

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se zaměřila na specifické poruchy učení a chování v pedagogickém procesu. Teoretická část pojednává o jednotlivých poruchách, popisu forem a metod učení, diagnostice, prevenci, reedukaci a kompenzaci těchto poruch.

Cílem praktické části bakalářské práce bylo na základě zvolené metody zjistit, jaký je přínos asistenta pedagoga ve výchovném a vzdělávacím procesu, zda rodiče, učitelé a asistenti vidí nějaký pokrok či změnu v učení a chování těchto žáků. Dozvědět se, jak tyto strany mezi sebou komunikují, jaký je jejich vzájemný vztah a zároveň i vztah žáka k nim.

Výsledky výzkumného šetření zjistily shodu rodičů, učitelů i asistentů pedagoga v názoru na pozitivní působení asistenta na tyto děti. Ty se pod jeho vedením stávají časem samostatnější, ukázněnější, více zklidněné, důslednější, pracovitější, vyspělejší, koordinovanější. Po boku asistenta dělají méně chyb, jak ve škole, tak v domácím prostředí. Také se všichni zúčastnění shodli na tom, že je důležitá pravidelná komunikace rodičů s učiteli a asistenty a vzájemné nastavení stejných pravidel a „mantinelů“. Jednotné také bylo, že vztah žáka k asistentovi je kladný a respektující, tak jako vztah s ostatními spolužáky a učiteli. Každý z dotazovaných rodičů, učitelů i asistentů pedagoga v tomto výzkumu souhlasí s přidělením asistenta dětem se specifickými poruchami učení a chování.

Kdybych měla v mé práci něco pozměnit nebo si jinak naplánovat postup šetření, bylo by to v množství dotazovaných a v množství otázek. Tázala bych se obšírněji a ve větším množství, abych získala ještě více podrobnějších informací.

Z mých výzkumů v praktické části je tedy zřejmé, že asistent pedagoga má velký přínos ve výchovném a vzdělávacím procesu, a do budoucna by se role jeho uplatnění měla určitě ještě zvýšit.

Dle mého názoru by tato práce mohla být využita k informovanosti rodičů, zákonných zástupců, ale také například právě výchovným poradcům či samotným pedagogům, asistentům pedagoga proto, aby zvážili svůj přístup k dětem.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 978-80-210-3613-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 9788021038226.

BLAŽKOVÁ, Růžena, Květoslava MATOUŠKOVÁ a Milena VAŇUROVÁ. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. Brno: Paido, 2000, 94 s. ISBN 80-85931-89-3.

DVOŘÁČEK, Jiří. *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Vyd. 1. Praha: Oeconomica, 2005, 304 s. ISBN 80-245-0886-9.

JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel VACEK. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 163 s. ISBN 80-7041-019-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 175 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-474-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Práce s žáky s poruchami učení a chování: metodická příručka*. Praha, 2012, 58 s.

KAUFMANN-HUBER, Gertrud. *Děti potřebují rituály*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 94 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-203-3.

KERR, Susan. *Dítě se speciálními potřebami*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 165 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-147-9.

Kurs integrace dětí se speciálními potřebami: příručka UNESCO pro vzdělávání učitelů. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 210 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-206-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995, 269 s. ISBN 80-85787-27-x.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 184 s. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000, 136 s. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.

SERFONTEIN, Gordon. *Potíže dětí s učením a chováním*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, 149 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-315-3.

STRAUSS, Anselm L a Juliet M CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.

TRAIN, Alan. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 164 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-131-2.

TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 198 s. ISBN 80-7178-503-2.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

SEZNAM ZKRATEK

ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder

ADD - Attention Deficit Disorder

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Adéla Taimrová, Dis.

Obor: Vzdělávání dospělých

Forma studia: prezenční

Název práce: Specifické poruchy učení a chování v pedagogickém procesu

Rok: 2016

Počet stran textu bez příloh: 53

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 18

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 0

Počet ostatních zdrojů: 0

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Shánilová Ph.D.