

Mgr. Terézia Harčariková, PhD.

PEDAGOGIKA
JEDNOTLIVCOV S PORUCHAMI UČENIA

(Vybrané kapitoly)

Bratislava 2008

Táto publikácia bola vydaná vďaka finančnej podpore
Európskeho sociálneho fondu.

Mgr. Margita Schmidtová, PhD.: Integratívna pedagogika
prof. PaedDr. Alica Vančová, CSc.: Integrácia a inklúzia osôb s postihnutím, narušením
alebo znevýhodnením v kontexte edukácie a komparácii s ich segregáciou
Mgr. Klaudia Guštafková: Školská integrácia a tvorba individuálnych plánov
Mgr. Erika Tichá, PhD.: Špeciálnopedagogická diagnostika
PhDr. Mária Košútová: Občan so zdravotným postihnutím – súvisiaca legislatíva,
medzinárodné dokumenty a tretí sektor
Doc. PaedDr. Darina Tarcsiová, PhD.: Pedagogika sluchovo postihnutých
PaedDr. Jana Lopúchová, PhD.: Pedagogika zrakovo postihnutých
Mgr. Terézia Harčáriková, PhD.: Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených
prof. PaedDr. Alica Vančová, CSc.: Pedagogika mentálne postihnutých
PhDr. Jana Jurášková, PhD.: Pedagogika intelektovo nadaných
Mgr. Terézia Harčáriková, PhD.: Pedagogika jednotlivcov s poruchami učenia
Mgr. Erika Tichá, PhD.: Pedagogika jednotlivcov s poruchami správania

Názov projektu financovaného z ESF: Via Lucis
Názov operačného programu: JPD Bratislava Cieľ 3
„Podpora reformy regionálneho školstva“
Názov priority: „Rozvoj celoživotného vzdelávania a podpora výskumu a vývoja v kontexte
zvyšovania kvality ľudských zdrojov“
Názov opatrenia: 2.1. Stimulovanie a skvalitňovanie vzdelávania pre potreby
zamestnávateľov a podnikateľského sektora
ITMS kód projektu: 13120120224

Autor: © Mgr. Terézia Harčáriková, PhD.
Lektorovali: Mgr. Margita Schmidtová, PhD.
Mgr. Erika Tichá, PhD.

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť
nemôžno reprodukovat' bez súhlasu autora a vydavateľa.

Vydané v roku 2008. Prvé vydanie. MABAG spol. s r. o., Bratislava.
Za jazykovú úpravu zodpovedá autor.

ISBN 978-80-89113-57-6
EAN 9788089113576

Obsah

Predhovor /5

1 Základná problematika špecifických porúch učenia /6

- 1.1 Špecifické poruchy učenia – základné vymedzenie pojmov /7
- 1.2 Základné prejavy špecifických porúch učenia /7
- 1.3 Etiológia špecifických porúch učenia /8

2 Terminologické vymedzenie problematiky jednotlivých špecifických porúch učenia /13

- 2.1 Dyslexia /13
- 2.2 Diagnostika dyslexie /18
- 2.3 Sociálne aspekty dyslexie /23
- 2.4 Dysgrafia /26
- 2.5 Dysortografia /27
- 2.6 Dyskalkúlia /28
- 2.7 Dyspínia /29
- 2.8 Dismúzia /30
- 2.9 Dyspraxia /30

3 Dôsledky špecifických porúch učenia /32

- 3.1 Dôsledky špecifických porúch učenia na komunikáciu /33
- 3.2 Odraz špecifických porúch učenia vo vyučovaní /33

4 Diagnostika špecifických porúch učenia /35

- 4.1 Diagnostika na odbornom pracovisku /36

5 Reeducácia (korekcia) špecifických porúch učenia /39

- 5.1 Prevencia a depistáž špecifických porúch učenia /41
- 5.2 Korekcia dyslexie /45
- 5.3 Korekcia dysgrafie /51
- 5.4 Korekcia dysortografie /53
- 5.5 Korekcia dyskalkúlie /55

6 Integrácia jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia na stredných školách /57

7 Edukácia jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia na stredných školách /60

7.1 Školská úspešnosť, neúspešnosť jednotlivca so špecifickou poruchou učenia /63

7.2 Rola učiteľa v edukácii jednotlivca so špecifickou poruchou učenia /64

7.3 Osobný vzťah učiteľa k žiakovi so špecifickou poruchou učenia /66

7.4 Hodnotenie školského výkonu žiaka /66

8. Všeobecné možnosti úľav a tolerancií pre jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia /80

8.1 Konkrétne možnosti úľav, tolerancie a hodnotenia jednotlivcov

so špecifickými poruchami učenia v jednotlivých vyučovacích predmetoch /81

8.2 Hodnotenie a klasifikácia jednotlivcov s poruchami učenia /87

Zhrnutie /91

Literatúra /92

Predhovor

Problematika špecifických porúch učenia je v súčasnosti asi jedným z boľavých miest nášho školstva. Jednotlivci s poruchami učenia sa vo väčšine vzdelávajú v integrovaných podmienkach základných a stredných škôl. Aj preto patrí k najdiskutovanejším témam súčasného školstva.

Tento text je určený učiteľom všetkých typov škôl, ktorí vyučujú žiakov a študentov s poruchami učenia. Má poslúžiť ako sumár najzákladnejších informácií z tejto problematiky.

V úvode sú charakterizované špecifické poruchy učenia a ich prejavy v špeciálno-pedagogickom kontexte. Druhá kapitola je venovaná etiológii tejto problematiky z historického a súčasného ponímania. Keďže je dyslexia najčastejšie sa vyskytujúcou poruchou učenia venovali sme jej najviac pozornosti. Okrem jej definovania, prejavov a dôsledkov na školskú edukáciu sme sa snažili priblížiť aj jej výrazný sociálny aspekt. Nasledujúce kapitoly prinášajú informácie o problematike dysgrafie, dysortografie a dyskalkúlie so zameraním na ich charakteristiku, prejavy a školské dôsledky. Samostatnú kapitolu tvorí aj náčrt problematiky korekcií porúch učenia. Hodnotenie samého seba je neoddeliteľnou súčasťou úspechu v škole. Práve úspech v škole zažívajú jednotlivci s poruchou učenia len sporadicky. Zaujímali nás preto názory stredoškolákov práve v oblasti školského sebahodnotenia a ich hodnotenia učiteľmi na vybraných vyučovacích predmetoch.

Text uzatvárajú konkrétne možnosti úľav a tolerancií na jednotlivých vyučovacích predmetoch.

Cieľom autorky bolo poskytnúť prehľad v problematike špecifických porúch učenia, ktorá je v školskej praxi snáď čoraz viac aktuálnejšou a potrebnejšou.

Tento študijný materiál vznikol v rámci projektu financovaného z Európskeho sociálneho fondu s názvom VIA LUCIS. Projekt realizuje Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave v rokoch 2006/2008.

1 Základná problematika špecifických porúch učenia

Pochopiť problematiku porúch učenia nie je vôbec jednoduché. Historické pramene nás presvedčajú o tom, že poruchy učenia existovali už v minulosti a stále sú jedným z najakútnejších problémov nášho školstva. Je to problematika, ktorá sa pomaly dostáva aj vďaka odbornej verejnosti do povedomia laikov. Poruchy učenia sa týkajú vysokého percenta detskej populácie. Špecifickou poruchou učenia trpia približne 2-4% jednotlivcov, pričom u chlapcov je výskyt týchto porúch trikrát častejší.

Učiteľov aj rodičov znepokojuje skutočnosť, že dieťa má problém naučiť sa čítať, písať a počítať, čím sa dostáva do spoločensky nevýhodného a svojim spôsobom aj ponížujúceho postavenia. Neschopnosť naučiť sa čítať, písať a počítať, znamená zahatať si cestu k informáciám a k vzdelaniu. Pomôcť takto postihnutému jednotlivcovi znamená v prvom rade pochopiť jeho nie práve priaznivú situáciu. Pochopenie je prvým krokom k pomoci.

Veľký dôraz sa kladie hlavne na včasnú diagnostiku a zabezpečenie vhodnej reedukácie a podpory. Je to dôležité aj z hľadiska možného negatívneho vplyvu na vzdelávanie a na profesijnú orientáciu týchto jednotlivcov. Problematika ŠPU nadobúda interdisciplinárny charakter. Vďaka svojej multifaktoriálnosti má vplyv na osobnosť človeka, na prostredie v ktorom žije, stáva sa predmetom záujmu viacerých vedných disciplín. Veľmi aktuálne sa odborná verejnosť zaoberá jednotlivcami so špecifickými poruchami učenia na stredných školách a problematikou starostlivosti a podpory jednotlivcov so ŠPU v období dospievania a dospelosti.

V odbornej literatúre špeciálnopedagogickej aj psychologickkej sa stretávame s pojmami **špecifické vývinové poruchy učenia alebo správania, špecifické poruchy učenia, vývinové poruchy učenia**. Tieto termíny sú nadradené termínom

- dyslexia,
- dysgrafia,
- dysortografia,
- dyskalkúlia,
- dyspinxia,
- dysmúzia,
- dyspraxia.

Posledné tri, sú špecifikom v Čechách a na Slovensku, v zahraničnej literatúre sa s nimi nestretáme

Pojem špecifické poruchy učenia označujú rôznorodú skupinu porúch **prejavujúcich sa problémami v nadobúdaní základných vzdelávacích návykov ako je reč, písanie, čítanie a počítanie**. Tieto poruchy majú individuálny charakter. Môžu vzniknúť aj na podklade dysfunkcie centrálnej nervovej sústavy. Sekundárne sú sprevádzané poruchami reči, narušeným sústredením, impulzívnym správaním, poruchami v oblasti percepcie, poruchami motoriky (syndróm ADD, ADHD).

Všetky symptómy porúch učenia spôsobujú zlyhávanie takto postihnutého žiaka, študenta pri školských výkonoch a prelínajú sa do celého edukačného procesu. Znemožňujú primerane reagovať, rozumieť bežným pokynom učiteľa pri vzdelávaní. Permanentný až chronický neúspech u jednotlivca so ŠPU vyvolávajú stavy úzkosti a pocity strachu. Všeobecne preto platí, že poruchy učenia veľmi významne postihujú psychiku človeka a zasahujú tak do sféry psychologickú a sociálnu.

Špecifické poruchy učenia je potrebné odlíšiť od nešpecifických porúch, ktoré sa všeobecne vyskytujú a môžu byť spôsobené napríklad aj zníženou úrovňou intelektových schopností, zmyslovým postihnutím, zníženou úrovňou motivácie dosahovať čo najlepšie školské výkony, či málopodnetným sociálnym prostredím.

1.1 Špecifické poruchy učenia – základné vymedzenie pojmov

Špecifické poruchy učenia sa týkajú detí, študentov aj dospelých. Podstata ich problémov nespočíva v nepostačujúcej všeobecnej inteligencii. Častokrát prekvapia originálnym riešením matematických úloh, sú úspešní v predmetoch, ktoré ich nadovšetko zaujímajú, pričom napríklad ich čítanie je na požadovanej sociálnej úrovni a podobne. Variabilita porúch a ich vzájomné kombinácie sú rôznorodé a niekedy aj nečakané.

Definícia špecifických porúch učenia prešla značným vývojom a jej moderná podoba vymedzuje vo svojom definovaní aj oblasť diagnostiky. Terminológia je nejednotná, a to z toho dôvodu, že problematika špecifických porúch zasahuje i do ďalších vedných odborov. Ďalej literatúra uvádza tiež fakt, že špecifické poruchy učenia vo svojej konkrétnej podobe môžu mať veľmi rôznorodú a pestrú symptomatológiu, čo tiež spôsobuje nejednotnosť názorov.

Matějček (1993) definuje *špecifické poruchy učenia ako súhrnné označenie pre rôznorodú skupinu porúch, ktoré sa prejavujú výraznými problémami pri nadobúdaní a používaní takých vedomostí a zručností ako je rozprávanie, porozumenie hovorenej reči, čítanie, písanie, matematické usudzovanie alebo počítanie. Tieto poruchy sú typické pre postihnutého jednotlivca a predpokladajú dysfunkciu centrálného nervového systému.*

Na základe všeobecných prejavov špecifických porúch učenia môžeme definovať špecifickú **poruchu čítania – dyslexiu, písania – dysgrafiú, pravopisu – dysortografiu, počítania – dyskalkúliu, kreslenia – dyspinxiu, hudobnosti – dysmúziu, schopnosti vykonávať zložité praktické úlohy – dyspraxiu.**

1.2 Základné prejavy špecifických porúch učenia podľa Swierkoszovej (2006)

- Neschopnosť dieťaťa integrovať viac mentálnych funkcií k jednému vzdelávaciemu cieľu.
- Strešný pojem pre skupinu heterogénnych porúch (dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyspinxia, dysmúzia, dyspraxia).

- Dysfunkcia centrálného nervového systému.
 - Zaznamenávame ich v predškolskom veku (v predškolskom veku ide o tzv. riziká), výrazne sa prejavujú v školskom veku, týkajú sa aj života v dospelosti.
 - Sú originálne a špecifické v rovine diagnostiky, terapie, reedukácie.
 - Môžu byť spúšťacím mechanizmom ďalších problémov, predovšetkým výchovných.
 - Môžu sa objavovať súbežne s inými postihnutiami. V takomto prípade je to veľmi náročná úloha pre oblasť diagnostiky. Je potrebné rozlíšiť, ktoré postihnutie je prvotné.
 - Môžu sa prejavíť aj s vonkajšími negatívnymi vplyvmi.
- Zelinková (2003) uvádza aj tieto prejavy špecifických porúch učenia:
- Problémy v oblasti reči.
 - Problémy zrakového vnímania.
 - Problémy sluchového vnímania.
 - Problémy v pravoľavej orientácii.
 - Problémy v priestorovej orientácii.
 - Poruchy orientácie v čase.
 - Porucha vnímania a reprodukcie rytmu.
 - Poruchy procesu automatizácie.
 - Problémy pri rýchlom vymenovávaní.
 - Poruchy vývinu jemnej a hrubej motoriky.
 - Poruchy pohybovej koordinácie.
 - Poruchy vo vnímaní telesnej schémy.
 - Poruchy sústredenia.
 - Problémy v správaní.

Predpona „**dys**“ pri vyššie spomínaných poruchách **znamená rozpor, deformáciu**, čo naznačuje, že niečo sa vyvíja nie správne, alebo nie úplne. Druhú časť názvu tvorí grécke označenie postihnutej schopnosti.

1.3 Etiológia špecifických porúch učenia

O príčinách vzniku špecifických porúch učenia existuje veľa teórií. V podstate všetky definície naznačujú, že **príčina** oneskorovania v učení sa je v súčasnosti **neznáma, nevysvetliteľná**. Príčinu môžeme nachádzať **v poruchách vnímania, poruchách reči, motoriky, v nevyhranenej laterálite, v nedostatočnej funkcii analyzátorov, v stavbe určitých oblastí mozgu, či v chybnom spracovaní informácií v mozgu**. Niekedy môže byť príčinou vzniku **aj dvojjazyčná výchova dieťaťa v rodine, precvičený lavák alebo poškodenie mozgu v perinatálnom období**. Psychiatria nachádza hlavnú príčinu v narušenej komunikácii medzi dieťaťom a okolitým svetom.

Pre nás je dôležité vychádzať z aspektov neurofyziologických, psychologických, špeciálnopedagogických sociologických a lingvistických.

Otakar Kučera (in Zelinková, 2003) delí príčiny vzniku špecifických porúch učenia nasledovne:

- **príčiny encefalopatické** – ľahká mozgová dysfunkcia (LMD), postihuje 50% prípadov,
- **príčiny hereditárne** – dedičnosť, 20% prípadov,
- **príčiny hereditárno – encefalopatické** – kombinácia LMD a dedičnosti, 15% prípadov
- **príčina idiopatická** (neznáma) alebo neurotická – 15% prípadov.

Nový pohľad na danú problematiku, ktorý upozorňuje na nutnosť upustiť od chápania špecifických porúch učenia z hľadiska jednotlivých príznakov uvádza (Pokorná 1997, Zelinková 2003, Bartoňová 2005) zdôrazňuje pri hľadaní príčin takzvaný systémový prístup. Tento pohľad nás vedie ku komplexnému pohľadu na žiaka, študenta so špecifickými poruchami učenia ako na človeka v jeho celistvosti a v podmienkach a okolnostiach v ktorých žije a ktoré ho v značnej miere ovplyvňujú. Zohľadňuje jeho vývin pred narodením aj po narodení, jeho rodinu, podmienky na získavanie poznatkov, požiadavky na vzdelávanie spoločnosti v ktorej žije.

1.3.1 Etiológia špecifických porúch učenia z pohľadu histórie

V šesťdesiatych rokoch 20. storočia sa mnohí odborníci venovali výskumu vzniku špecifických porúch učenia, ktoré sú veľmi objavné, a nie sú v rozpore so súčasnými zisteniami.

Z. Matejček ich označil za príčiny týchto problémov:

- ľahkú mozgovú dysfunkciu, dedičnosť, hereditárno-encefalopatické a neurotické faktory alebo poruchy s nejasnou etiológiou (Z. Matejček, 1987, citovaný podľa O. Zelinkovej, 2003, s. 19).

Rozborom týchto príčin sa zaoberala aj A. Lalajeva (A. Lalajeva 1983, citovaná podľa O. Zelinkovej, 2003, s. 19) a vypracovala nasledovnú schému:

- **fonematická dyslexia** vzniká ako následok nezvládnutého fonematického systému jazyka,
- **optická dyslexia** sa prejavuje poruchami zrakovkej a zrakovopriestorovej analýzy, nediferencovanosťou predstáv o tvare, poruchami zrakovkej pamäti, priestorového vnímania a priestorovej pamäti,
- **agramatická dyslexia** sa prejavuje nedostatočným osvojením si gramatických foriem, morfológických a syntaktických zovšeobecnení,
- **sémantická dyslexia** sa prejavuje nedostatočným chápaním zmyslu čítaného textu.

Iní autori pripisujú tento problém nedostatočnému rozvoju sluchového vnímania, poruchám rozvoja percepčno-motorických funkcií alebo uvádzajú, že dyslexia je poruchou vzťahu medzi dieťaťom a prostredím (keď chýba citový vzťah, dieťa sa dostáva do izolácie). Zaujímavé je aj zistenie J. M. Noela, 1976, citovaný

podľa O. Zelinkovej s. 20, 2003), ktorý v súvislosti s horeuvedenou problematikou hovorí o nepochopení systému písmen abecedy (kódovanie, dekódovanie).

1.3.2 Súčasné teórie na etiológiu špecifických porúch učenia

Tejto otázke sa pre jej spoločenskú závažnosť venuje viacero vedných smerov. Uta Frith (1997, citovaná podľa O. Zelinkovej, s. 21, 2003) rozdeľuje príčiny vzniku ŠPÚ do troch rovín:

- **biologicko-medicínska rovina,**
- **kognitívna rovina,**
- **behaviorálna rovina.**

Biologicko-medicínska rovina. V súčasnej dobe existujú nezvratné dôkazy o tom, že rôzne vývinové poruchy a dysfunkcie sú ovplyvnené génmi. Keď sa medzi blízkymi príbuznými (rodičmi, súrodencami) jednotlivca vyskytne dyslexia, je možné predpokladať, že na 40 – 50% sa táto u neho prejaví. Existuje niekoľko génov, ktoré ovplyvňujú čitateľské zručnosti. Výskumy ukazujú na podiel 2., 3., 6., 7., 15., 18. génu a možno aj ďalších. Mozog dieťaťa s dyslexiou a bez nej sa líši svojou štruktúrou a funkciou. Predpokladá sa, že tieto rozdiely sa utvárajú už pred pôrodom. V období embryonálneho vývinu môžu vzniknúť anomálie v súvislosti s migráciou buniek. Veľké anatomické zmeny sa týkajú tej časti mozgu, ktorá sa podieľa na procesoch vyššej úrovne, vrátane senzorickej a motorickej analýzy, pracovnej pamäti, pozornosti a jazyka (planum temporale). Iné štúdie odhalili viac malých neurónov v talame (centrum mozgu, kde sú prevádzané informácie zo zmyslových orgánov oka, ucha k vyšším procesom mozgovej kôry. Ďalšie anomálie vznikajú odlišnou aktivizáciou mozočku jednotlivcov s dyslexiou, ktorý okrem iného ovplyvňuje automatizáciu akýchkoľvek zručností, či už ide o motorické alebo kognitívne. **Medzi príčiny môžeme zaradiť aj zvýšenú hladinu testosterónu** (O. Zelinková, 2003, s. 23).

Kognitívna rovina. V tejto rovine poznávacích procesov sa preukázali deficity v nasledujúcich oblastiach:

- **fonologický deficit,**
- **vizuálny deficit,**
- **deficity v oblasti reči a jazyka,**
- **deficity v procese automatizácie,**
- **deficity v oblasti pamäte,**
- **deficity v časovom usporiadaní ovplyvňujúcich rýchlostí kognitívnych procesov,**
- **kombinácia deficitov.**

Behaviorálna rovina

- **rozbór procesov čítania,**
- **rozbór procesov písania,**
- **rozbór správania pri čítaní, písaní a pri bežných denných činnostiach.**

V tejto rovine budeme vychádzať z Matějčekovho výskumu, ktorý robil s cieľom štandardizácie testov na účely diagnostiky dyslexie. Pri rôznej obtiažnosti textov **sa skúmala rýchlosť, technika čítania aj chybovosť.**

I keď skúmanie **rýchlosti čítania** je v súčasnosti zaznávané, čitateľské výskumy u nás i v zahraničí ukazujú, že rýchlosť čítania **je najvýraznejším ukazovateľom kvality čítania** a výrazne koreluje s pochopením čítaného textu. **Za sociálne únosné čítanie** sa považuje **rýchlosť čítania 60 – 70 slov za minútu.** Samozrejme, že v poradenskej praxi sa ďalej hodnotia aj sprievodné javy dieťaťa pri čítaní, **stupeň porozumenia textu, stupeň vývoja čitateľských návykov, kvalita chýb a počet chýb.**

Pri **technike čítania** sa pri výskume zameriavali na spôsob čítania, na možné príčiny čitateľských problémov a hodnotili ich päťstupňovou stupnicou

Pri skúmaní **porozumenia textu**, sa sústredili nato, či dieťa, ktoré má problém v čítaní, zamieňa v zle prečítanom slove i jeho zmysel. Zistilo sa nasledovné:

- **Odklad školskej dochádzky je jednou z ciest ako zamedziť neúspechu detí.**

- **V každom ročníku ZŠ sa nájdú žiaci, ktorí majú nízku úroveň čitateľských zručností, bez ohľadu nato, či u nich bola diagnostikovaná SPU, potrebujú špeciálnu pomoc** (na začiatku 3. ročníka dosahuje väčšina žiakov sociálne únosné čítanie a čítanie už prestáva byť cieľom, ale stáva sa prostriedkom k získavaniu vedomostí, nie sú výrazné rozdiely medzi úrovňou čítania v 2. a v 3. ročníku. Problém nastáva na 2. stupni, kde sú výrazné rozdiely medzi najlepším a najslabším čitateľom. Čitateľská úroveň sa výrazne oslabuje a bez špeciálnej intervencie nie sú tieto deti schopné používať čítanie ako nástroj na získavanie nových poznatkov (v niektorých prípadoch ide o sekundárnu negramotnosť).

- **Čitateľsky obtiažny text je pre veľa detí nevládnuteľný** (autori učebníc, ale i učitelia by sa mali zamyslieť nad touto skutočnosťou, pretože v nižších ročníkoch u všetkých žiakov a vo vyšších ročníkoch u slabších čitateľov, tento problém má za následok používanie nižšej úrovne spôsobu čítania, núti ich k dekodovaniu, čo spôsobuje aj slabé porozumenie textu).

- **Úlohou učiteľov je skvalitňovať techniku čítania svojich žiakov, viesť ich k osvojovaniu rôznych foriem práce s učebnicou i na iných predmetoch a k získavaniu poznatkov nielen pomocou čítania** (je minimálny rozdiel medzi technikou čítania žiaka 2. a 8. ročníka).

Nakoniec je nutné spomenúť **didaktické príčiny**, ktoré sú **spôsobené nevhodným pedagogickým pôsobením** (školská nezrelosť, nedostatočná zrelosť pre čítanie a písanie, nedostatok času na automatizáciu spojenia hláska – písmeno,

rýchly prechod slabikovania k plynulému čítaniu, dvojité čítanie, nedostatočná starostlivosť venovaná čítaniu s porozumením) (Z. Matejček 1995, citovaný podľa O. Zelinkovej, 2003).

M. Selikowitz (1998) uvádza okrem **genetického faktora aj faktory súvisiace s prostredím**, ktoré dokazujú, že určité problémy, ktoré vedú k týmto poruchám sú ovplyvnené sociálno-ekonomickou depriváciou.

Z hľadiska najnovších výskumov sa za príčiny porúch učenia pokladajú:

- **dispozičné (konštitučné) príčiny,**
- **genetické vplyvy s odchýlkami funkcií v centrálnom nervovom systéme,**
- **lahké mozgové postihnutia s netypickou dominanciou mozgových hemisfér a odlišnou organizáciou cerebrálnych aktivít,**
- **nepriaznivé vplyvy rodinného prostredia,**
- **podmienky školského prostredia.**

Nepriaznivý vplyv prostredia, či už rodinného alebo školského nie je priamou príčinou špecifických porúch učenia, môže však spolupodmieňovať ich prejavy a ovplyvňovať školský výkon jednotlivca. Tento prístup sa javí ako systematický a prehľadný.

Zistenie príčin špecifických porúch učenia je veľmi dôležité aj z pohľadu samotného jednotlivca, jeho následnej intervencie a stanovenie správneho postupu reedukácie.

2 Terminologické vymedzenie problematiky jednotlivých špecifických porúch učenia

2.1 Dyslexia

Je najznámejším pojmom z celej skupiny porúch učenia. Začalo sa o nej hovoriť najskôr, pretože najnápadnejšie ovplyvňovala školskú úspešnosť dieťaťa.

V roku 1878 nazval nemecký lekár Dr. Kussmaul tento problém **duchovnou slepotou** a neskôr ho iný nemecký lekár nazval dyslexiou (z gréčtiny: ťažkosť so slovami) (M. Selikowitz, 1998). Tento termín sa používa **na označovanie poruchy čítania, ale aj poruchy čítania a písania, ba dokonca je termínom pre špecifické poruchy učenia ako celku**. Staršie definície uvádzajú, že pri tejto poruche je **úroveň čítania výrazne nižšia ako všeobecná inteligencia**. Matejček opisuje dyslexiu **ako špeciálny defekt čítania, podmienený nedostatkom alebo poruchou niektorých primárnych schopností, ktoré skladajú komplexnú schopnosť pre učenie čítania pomocou určitej metódy** (Z. Matejček, 1995). Ako uvádzajú staršie definície a popisy poruchy, **úroveň čítania je nepomerne nižšia, než by sme očakávali vzhľadom k iným schopnostiam a výkonom dieťaťa**. Z dôvodu širšej koncepcie uvádzame niekoľko definícií dyslexie:

„Dyslexia je špecifická porucha čítania, prejavujúca sa neschopnosťou naučiť sa čítať bežnými výukovými metódami. V doslovnom preklade znamená problém so slovami alebo v práci so slovami, presne poruchu v písaní a v spracovaní písanej reči (v čítaní).“ (Bartoňová, 2004, s. 10).

„Špecifická vývojová dyslexia je porucha prejavujúca sa neschopnosťou naučiť sa čítať, napriek tomu, že sa dieťaťu poskytuje bežné výukové vedenie, má priemernú inteligenciu a sociokultúrne príležitosti. Je podmienená poruchami v základných poznávacích schopnostiach, pričom tieto poruchy sú často konštitučného pôvodu.“ (Matejček, 1987, s. 21)

Niektorí autori kombinujú dyslexiu aj s dyskalkúliou, napr.: *„Dyslexia je neurologicky podmienená, často dedične ovplyvnená porucha, ktorá postihuje osvojovanie jazyka a jazykové procesy. Prejavuje sa v rôznych stupňoch závažnosti pri osvojovaní receptívneho a expresívneho jazyka vrátane fonologických procesov, pri osvojovaní čítania a písania, niekedy tiež v aritmetike.“* (Ortonova dyslektická spoločnosť, 1995, citované podľa Zelinkovej, 2003, s. 17)

Podľa ďalších autorov je dyslexia poruchou viacerých oblastí, než len reči: *„Dyslexia je komplex neurologických podmienok konštitučného pôvodu. Symptómy môžu postihovať mnoho oblastí učenia a funkcií a môžu byť popísané ako špecifické problémy v čítaní a písaní. Postihnutá môže byť jedna alebo viacej z týchto oblastí. Porucha zahŕňa tiež problémy v numerácii, písaní nôt, motorické funkcie a organizačné zručnosti. Aj keď sa vzťahuje predo-*

všetkým na ovládanie písaného jazyka, môže byť do určitej miery narušená tiež hovorená reč.“ (Britská dyslektická asociácia, 1997, citované podľa Zelinkovej, 2003, s. 17)

Definície niektorých známych odborníkov sú nám už známe, no v skutočnosti odznali aj iné myšlienky, ktoré sa týkajú špecifickej poruchy učenia, zvanej dyslexia. **Napríklad menej známy L. Ron Hubbard tvrdí, že v oblasti učenia, resp. čítania, počítania a iných úkonov, sa dá všetko zvládnuť, dá sa všetko naučiť, teda aj dyslexia je iba prechodným stavom, ktorý sa dá úplne odstrániť, a to pomocou technológie, ktorú vypracoval. Je to technológia založená na postupnosti, na učení sa „krok za krokom“, na rozpoznávaní a prekonávaní bariér, ktoré sa vyskytnú pri učení sa.** Pri tejto technológii je hlavná demonštrácia, ktorá sa používa už pri počiatočnom učení. Všetko, čo sa žiak učí, musí vedieť demonštrovať. Ďalší potrebný prvok je „masa“. Masa znamená to, čo sa žiak učí. Teda, keď sa učí čítať, musí vidieť písmená, musí sa ich dotknúť, prstami ohmatať ich tvar a pod. Ďalším dôležitým prvkom pri tejto technológii je modelovanie. Pri učení sa čítať alebo písať dieťa musí písmeno vidieť, ohmatať, a tiež vymodelovať jeho tvar. K tvaru vymodeluje aj jednu vec, ktorá sa začína na modelované písmeno.

Tu vidíme rôzne názory na dyslexiu, rôzne teórie a predpoklady. Preto stanovenie jednotnej definície je veľmi problematické.

2.1.1 Príčiny dyslexie

Olga Zelinková uvádza tri roviny príčin dyslexie podľa U. Fritha (1997). Sú to:

- **biologicko – medicínska rovina**
- **kognitívna rovina**
- **behaviorálna** (O. Zelinková, 2003, s. 21)

Do **biologicko – medicínskej** roviny zahŕňa genetiku, štruktúru a fungovanie mozgu, hormonálne zmeny a cerebrálne teórie.

Čo sa týka genetiky, autorka píše o nezvratných dôkazoch o tom, že dyslexia je ovplyvnená génmi. Týchto génov je viac. Najviac reálny sa jej zdá model, podľa ktorého určité gény v kombinácii s ďalšími faktormi vrátane vplyvu prostredia prispievajú k riziku dyslexie. V tejto oblasti sa robili mnohé výskumy. Veľa profesorov a odborníkov skúmalo funkciu, rozdelenie a abnormality chromozómov, na čom postavili svoje závery odpovedajúce na otázky príčin dyslexie.

Uvedomenie si genetickej závislosti má veľký význam tak pre teóriu, ako aj pre prax. Medzi blízkymi príbuznými s dyslexiou, môžeme predpokladať v 40 – 50% problémy v čítaní. V takýchto prípadoch teda môžeme predpokladať už u dieťaťa v predškolskom veku riziko existujúcej dyslexie.

Z hľadiska štruktúry a fungovania mozgu autorka uvádza u dieťaťa s dyslexiou značný rozdiel vo funkcii a štruktúre mozgu na rozdiel od dieťaťa bez tejto poruchy. **„Dá sa predpokladať, že štrukturálne rozdiely v mozgoch dyslektikov**

sa začínajú utvárať pred pôrodom v dynamickej interakcii medzi génmi a prostredím.“ (O. Zelinková, 2003, s. 23) Veľké anatomické zmeny sa týkajú planum temporale. U bežných pravákov je širšia na ľavej strane, u dyslektikov je rovnaká na oboch stranách mozgu. Táto časť mozgu sa podieľa na procesoch vyššej úrovne vrátane senzomotorickej a motorickej analýzy, pracovnej pamäti, pozornosti a jazyka. Ďalšie anomálie vznikajú v období embryonálneho vývoja a sú spojené s migráciou buniek, utváraním spojov medzi nimi a odumieraním zbytočných buniek. Tu hrajú významnú úlohu genetické činitele.

Mozgová štruktúra, ktorá spája pravú a ľavú hemisféru, je menšia a v určitých partiách kratšia a nepriaznivo ovplyvňuje interhemisferické spojenie a komunikáciu medzi hemisférami.

Z hľadiska hormonálnych zmien, ktoré ovplyvňujú vznik dyslexie sme sa stretli s týmito názormi: **„Jednou z príčin dyslexie môže byť zvýšená hladina testosterónu. Testosterón ovplyvňuje vývoj sekundárnych pohlavných znakov a tiež môže obmedzovať vývoj niektorých iných znakov. Preto sú nasledujúcimi poruchami viacej postihnutí chlapci. Objavuje sa u nich znížená imunita, ľaváctvo, dyslexia, deficity vo fungovaní ľavej hemisféry... „** (O. Zelinková, 2003, s. 24).

„Hormóny pohlavných orgánov ovplyvňujú nie len pohlavný vývoj človeka v jeho prenatálnom období, ale i vývoj jeho mozgu.“ (Z. Matějček, 1987, s. 70). Keď sú neuróny vystavené nepriaznivým vplyvom hormónov, vylučovaných v nevhodnú dobu, a v nevhodnom množstve, môžu tým byť zložené okruhy nervových spojov narušené.

Cerebrálne teórie – autori tejto teórie sú Roderic Nilson a Angela Fawcett. Vysvetľujú zmeny v kognitívnych a behaviorálnych mechanizmoch na základe deficitu v štruktúre a fungovaní mozočku. Táto teória odlišuje symptómy dyslexie od ich príčin. Cerebrálna hypotéza je formulovaná na biologickej úrovni, ale môže sa tiež vysvetľovať v rovine kognitívnych procesov ako hypotézu deficitu automatizácie.

Do kognitívnej roviny zaraďuje fonologický deficit, vizuálny deficit, deficity v oblasti reči a jazyka, deficity v procese automatizácie, deficity v oblasti pamäti, deficity v časovom usporiadaní ovplyvňujúce rýchlosť kognitívnych procesov a kombinácie deficitov.

Do **behaviorálnej roviny** radí rozbor procesu čítania, rozbor procesu písania a rozbor správania sa pri čítaní, písaní a pri bežných denných činnostiach.

„Keď sa má dieťa naučiť čítať, je k tomu nepochybne potrebná súhra celej rady jednotlivých základných funkcií... „ (Z. Matějček, 1987, s. 60).

Výučba čítania kladie určité nároky na psychickú vybavenosť dieťaťa. Požaduje určité schopnosti, rozvinuté do určitej miery. Za normálnych okolností dieťa takéto schopnosti má a má. Avšak Matějček tvrdí, že aj keď základný súbor vlôh dieťaťa je normálne usporiadaný, i tak ich vývoj, ich zrenie prebieha spomalene, oneskorene, nedokonale. Môže sa to stať v dôsledku nižšej inteligencie i v dôsledku nedostatku vhodnej kultúrnej stimulácie, tiež v dôsledku zanedbávania v rodine, dlhej neprítomnosti dieťaťa v škole, ale i v dôsledku nezáujmu učiteľa. Toto

všetko vedie k poznatku mylnej „dyslexie“. Tieto deti potrebujú pomoc, nie sú však „dyslektici.“ Ich problém je väčšinou generalizovaný na všetky vyučovacie predmety.

Vtedy, ak je základný vzorec vlôh nejako zvláštne usporiadaný, je narušený, niektoré významné zložky v ňom chýbajú alebo sú zastúpené len nedokonale, vtedy ide o vývojovú dyslexiu. Výsledkom je nápadný, nepravdepodobný neúspech v čítaní a písaní. Môže k tomu dôjsť genetickými mechanizmami alebo včasným poškodením určitých mozgových štruktúr, ktoré následkom toho nemôžu dobre vykonávať predpokladanú psychickú funkciu.

Porucha môže byť v základnom vzorci, môže však byť i v jeho vývojovej dynamike. Môže sa tiež stať, že základný vzorec bude pomerne vyrovnaný a bez hrubších nedostatkov, no porušený bude proces vývoja a zrenia jednotlivých jeho zložiek.

„Vývojová dyslexia je heterogénnym syndrómom. Rôznorodá môže byť nie len individuálne typická štruktúra dielčích symptómov a z toho vyplývajúci konkrétny prejav čitateľských problémov, ale i ich etiológia, obvykle ide o interakciu niekoľkých dielčích faktorov, dedičných dispozícií a vonkajších vplyvov.“ (Z. Matějček, M. Vágnerová a kol., 2006, s. 11).

Mnohí iní autori tvrdia, že dyslexia je geneticky podmienená, a tiež, že môže byť spôsobená poruchami niektorých chromozómov. Napr. pre rozvoj dyslexie môže mať určitý význam gén, ktorý leží v strednej časti 7. chromozómu. Jeho predpokladanou funkciou je kódovanie proteínov, zaisťujúcich kontrolu transkripcie ostatných génov, ktoré sú dôležité najmä pre raný rozvoj mozgu. Ďalšie dyslektické problémy môže ovplyvniť aj mutácia v jednej oblasti dlhého ramienka 15. chromozómu. Ak by došlo v tomto mieste k zlomu a výmene príslušných častí daného páru chromozómov, prejavila by sa narušením tvorby proteínov, ktoré sa vyskytujú v jadre mnohých veľkých nervových buniek v mozgu. Ich dôsledkom by boli problémy v percepčnom spracovaní rôznych podnetov, s ktorými sa často stretávame u detí s dyslexiou. Potvrdila sa i závislosť vzniku dyslektických problémov na pôsobení génu, lokalizovaného na dlhom ramienku 18. chromozómu. Od jeho fungovania závisí rozvoj nervových štruktúr, dôležitých na spracovanie fonologických i ortografických informácií. Predovšetkým čítania komplexnejších jednotiek, ktorými sú slová.

Príčinou vzniku dyslexie môžu byť aj exogénne faktory, a to dokonca aj tie, ktoré pôsobia sprostredkovane. Vonkajšie vplyvy môžu podporiť také funkčné zmeny mozgu, ktoré povedú k premene predpokladov k rozvoju určitých zručností, napr. k čítaniu. Exogénne vplyvy nemôžeme opomenúť ani vtedy, keď je primárna príčina dyslexie jednoznačne genetická, pretože rodičia, ktorí sami majú problémy v čítaní, nebudú svojim deťom tak často čítať, nebudú im slúžiť ako vzor nebudú kupovať noviny a časopisy a pod. (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Dyslexia znamená špecifickú neschopnosť naučiť sa čítať bežnými vyučovacími metódami. Je to špecifická porucha čítania, ktorá sa prejavuje neschopnosťou naučiť sa čítať, napriek tomu, že jednotlivec s týmto problémom má primeranú inte-

ligenciu a žije v prostredí, ktoré mu dáva dostatok potrebných podnetov k žiaduce-
mu spoločenskému a kultúrnemu rozvoju (Žlab in: Kucharská, 1997). Postihuje
rýchlosť čítania (pomalé čítanie, až slabikovanie), správnosť čítania (zamieňa si
písmená, domýšľa si text) a porozumenie čítaného textu.

2.1.2 Typy dyslexie

D. J. Bakker (Pokorná, 2001) predpokladá, že pre väčšinu ľudí je ľavá hemisféra
špecializovaná na reč a pravá hemisféra na tvar a smer. Pretože čítanie je úzko
spojené s rečou, pri čítaní sa aktivuje ľavá mozgová hemisféra. Počas čítania však
vnímame tvar písmen, ktoré sú zoradené v určitom slede a smere (zlava doprava).
Preto je do procesu čítania zapojená aj pravá hemisféra.

Na základe aktivácie mozgových hemisfér rozlišujeme tieto dva typy dyslexie:

■ **Dyslexia typu P** – čítanie je presné, ale nápadne pomalé, pretože písmená
majú len symbolický charakter. P dyslektici vnímajú písmená len ako tvary.

Až potom, keď si ich obzrú, uvažujú o ich symbolickom obsahu.

Neurofyziologicky to znamená, že pri čítaní zamestnávajú stále prevažne
pravú mozgovú hemisféru.

■ **Dyslexia typu L** – čítanie je rýchle s veľkým množstvom chýb.

Najskôr je potrebné čítať presne a až potom rýchle.

Dyslektici s typom L prijímajú sluchové podnety pravým uchom a dyslektici
typu P ľavým uchom. To znamená, že sú schopní lepšie reprodukovat to, čo poču-
li svojím dominantným uchom. Čítanie, prevažne hlasné čítanie je spojené s ho-
vorenou rečou. Jednotlivec s dyslexiou, ktorý dáva prednosť pravému uchu, akti-
vuje ľavú hemisféru mozgu, bude najskôr dyslektikom typu L a naopak.

2.1.3 Prejavy dyslexie

Medzi najčastejšie prejavy dyslexie podľa Michalovej (2004) patria:

- problém vybaviť si a zapamätať si jednotlivé písmená,
- problematické rozlišovanie tvarov písmen,
- znížená schopnosť spájať písanú a zvukovú podobu hlásky,
- problémy v rozlišovaní tvarovo podobných písmen,
- nerozlišovanie zvukovo podobných hlások,
- problémy s mäkkčením spoluhlások,
- hlásková inverzia – nedodržiavanie správneho poradia písmen v slabike,
v slove,
- pridávanie písmen, slabík do slov,
- vynechávanie písmen, slabík v slovách,
- domýšľanie si koncovky slova podľa správne prečítaného začiatku,
- nerešpektovanie kvantity samohlások,
- neschopnosť čítať s intonáciou,

- nesprávne čítanie predložkových väzieb,
- nepochopenie obsahu čítaného textu,
- dvojité čítanie – čítanie slova, slabiky najprv šeptom pre seba, až potom nahlas.

2.1.4 Školské dôsledky dyslexie

- Odrážajú sa v osobnosti jednotlivca s dyslexiou.
- Dyslexia so sebou prináša pocity úzkosti a napätia nielen pri vyučovaní jazyka, má negatívny dosah na celý priebeh vyučovania.
- Môže viesť k zníženiu celkového školského výkonu.
- Prináša so sebou riziko neurotizácie jednotlivca.
- Najčastejšou problémovou oblasťou je fonematická segmentácia – proces, pri ktorom je cudzie, neznáme slovo rozkladá na zvukové segmenty.
- Veľmi často sa u jednotlivcov s dyslexiou prejavuje porucha slovnej pamäti, a porucha vizuálneho vnímania textu.
- Pretrvávajú (aj počas strednej školy) problémy s rozlišovaním niektorých písmen.
- Nezvláda techniku rýchleho a letného čítania.
- Obsah textu reprodukuje oveľa lepšie, než je jeho technika čítania.
- Text číta v nerovnomernom rytme, nedodržiava interpunkciu v celom procese čítania.

Spomínané dôsledky dyslexie sa premietajú do celého priebehu vyučovacieho procesu!

2.2 Diagnostika dyslexie

Diagnostika dyslexie nie je vecou len jedného človeka alebo len jedného vedného odboru, ale je záležitosťou interdisciplinárnou. Musíme zistiť, aký je školský prospech dieťaťa a ako je v škole vzdelávané, akú má inteligenciu a aká je stimulačná hodnota jeho životného prostredia. Tiež je potrebné urobiť psychologické vyšetrenie. Konečná diagnóza je daná súčinnosťou odborných pracovníkov rôznych vedných odborov.

No práve učiteľ je prvou osobou, ktorý má vedieť diagnostikovať takúto poruchu, a tiež ju musí vedieť napraviť, resp. kompenzovať. Diagnostikovať, no nie v pravom slova zmysle, ale diagnostikovať základné symptómy, nasvedčujúce práve dyslexii a všeobecne všetkým špecifickým poruchám učenia. Následne musí realizovať ďalšie kroky a opatrenia k presnej a určitej diagnostike.

Matějček (1995) píše, že pri diagnostike dyslexie môžeme rozlíšiť tri fázy, a to:

- zistiť, či v konkrétnom prípade ide skutočne o vývojovú dyslexiu,
- ak áno, je potrebné urobiť podrobný rozbor prípadu a zistiť, pôvod a typ poruchy,

- doplniť vyšetrenia tak, aby boli vytvorené dobré predpoklady pre nápravu. (Matějček, 1995).

V praxi sa tieto fázy často prelínajú.

Pokorná rozdeľuje zdroje diagnostických informácií na priame a nepriame. Medzi nepriame zdroje diagnostických informácií patrí rozhovor s rodičmi, rozhovor s učiteľom, rozhovor s dieťaťom. Medzi priame patrí hodnotenie výkonu v čítaní, vyšetrenie rýchlosti čítania, chyby pri čítaní a ich analýza, porozumenie čítaného textu, správanie dieťaťa pri čítaní. Matějček pridáva aj vyšetrenie inteligencie a špeciálne zamerané skúšky. (Matějček, 1987).

Pri diagnostike musí byť pozorovanie zamerané na celú osobnosť dieťaťa, na jeho vzťahy k spolužiakom i učiteľom, na vzťah k školskej práci. O. Zelinková uvádza najčastejšie signalizujúce prejavy porúch čítania:

- Výkony žiaka v čítaní sú horšie než výkony v iných oblastiach. Nápadný môže byť záujem o iné činnosti, ktoré sa od čítania výrazne líšia.
- Dieťa nevie spojiť hlásku a písmeno. Žiak si dlho nepamätá nové písmená, zamieňa ich.
- Žiak si domýšľa text alebo ho hovorí naspamäť. Pri zmene textu úplne zlyháva.
- Nápadne pomaly slabikuje.
- Nie je schopný sledovať čítanie spolužiakov, pretože sám nečíta, ale aj preto, lebo nie je schopný udržať pozornosť pri jednej činnosti, nevládne vedenie očných pohybov po riadkoch.
- Prejavuje sa dvojité čítanie.
- Nevie o čom čítal, nechápe napísané pokyny, i keď sú ľahké. (Zelinková, 2003).

Správa učiteľa je prvým diagnostickým krokom. Ten prvý odporúča odborné vyšetrenie dieťaťa a posíla vyplnený „školský dotazník“ alebo iné vyjadrenie o školskom prospechu a správaní dieťaťa. Dôležité je, aký prospech má dieťa v slovenskom jazyku a aký v iných predmetoch. Typický pre jednotlivcov s dyslexiou je rozdiel o dva stupne medzi slovenčinou a matematikou. Učiteľ v školskom dotazníku charakterizuje tiež inteligenciu dieťaťa, uvádza, či nie sú v čítaní alebo písaní dieťaťa niektoré nápadnosti, na ktoré treba zvláštnu pozornosť. Učiteľ upozorňuje na neúhladné písmo a úpravu písma, na problémy v pracovnej výchove a neobratnosť v telocviku. Učiteľ sa v dotazníku vyjadruje aj o rodinnom prostredí dieťaťa a o spolupráci rodičov so školou. (Matějček, 1987).

2.2.1 Rozhovor s rodičmi

Odborník, ktorý rozhovor s rodičmi realizuje, si musí uvedomiť, v akej sú náročnej situácii. Ich dieťa je neúspešné, a oni nemajú radi žiadnu kritiku. Sú bezmocní a sklamaní. Ich vzťah s dieťaťom je narušený. Preto učiteľ, resp. špeciálny pedagóg, či psychológ musí byť čo najviac profesionálny pri rozhovore. Rodičia dosť často z neúspešnosti ich dieťaťa vinia práve školu, alebo deti trestajú. V ta-

komto prípade sa rodičia vyhýbajú kontaktu so školou a so samým učiteľom. Mnohokrát sa stáva, že rodičia nejdú aj viac rokov na rodičovské združenie, alebo za pani učiteľkou prídu mimo rodičovského združenie, no tiež veľmi zriedkavo. Majú pocit, akoby za neúspechom ich dieťaťa bola práve pani učiteľka, alebo dokonca celý pedagogický zbor, či škola. Myslia si, že je to úrovňou školy a hľadajú pre dieťa „lepšiu“ školu, kde takéto problémy mať nebude. Mnoho krát sa prestup dieťaťa do inej školy stane aj realitou.

Odborník teda musí vytvoriť taký vzťah, aby mu rodič dôveroval, aby neskôr bol ochotný a vedomý spolupracovať pri náprave svojho dieťaťa. Dôveru rodiča získame pozorným posúvaním toho, čo rozpráva. Je treba pozorne sledovať rodičove pohyby, zvýšenie alebo zníženie intenzity hlasu, jeho mimiku a gestikuláciu, no hlavne jeho slová. Tiež je dobré vypočuť si názory o škole, učiteľkách, no o samotnom dieťati. Nikdy však odborník nesmie komentovať školu, či pedagogický zbor.

Dôležité sú aj skúsenosti rodičov z celkového psychomotorického vývoja dieťaťa. Teda v čom bolo dieťa šikovné, či chodilo do materskej školy, či sa zapájalo do hier s deťmi, či sa učilo básničky a riekanky a pod.

I keď pozorne počúvame rodičov, nesmieme byť pasívni. Je treba do rozhovoru aj zasiahnuť, no neradíme predčasne, ale skôr upozorňujeme na to, že pri vyšetrení dieťaťa nám informácie z rozhovoru veľmi pomôžu.

2.2.2 Rozhovor s učiteľom

Rozhovor s učiteľom sa realizuje hlavne vtedy, keď dieťa príde do pedagogicko – psychologickkej poradne. Pri takomto rozhovore je v náročnejšej pozícii učiteľ. Prospech alebo neprospech žiakov závisí aj od jeho schopností. Na jednej strane stojí dieťa, ktoré je limitované svojimi schopnosťami, intelektom, rozvojom a osobnostnými charakteristikami. Na druhej strane stojí učiteľ so svojimi pedagogickými schopnosťami, celou osobnosťou a motiváciou k práci a osobným nasadením. Učiteľ si vždy musí klásť otázku, či je príčina neúspechu jeho žiaka z prvého dôvodu, alebo z dôvodu druhého. Učiteľia sa mnohokrát veľmi obávajú práve toho, aby rodičia a ostatní zástancovia neúspešného žiaka nevinili práve ich, aby nesúdili ich kvality, ich osobnosť a podobne. V. Pokorná píše, že mnohokrát sa učiteľia z tohto strachu a psychickej záťaži stanú autoritatívni. (Pokorná, 2001).

Práve na toto vypätie a psychickú záťaž si psychológovia musia pri rozhovore s učiteľom dávať pozor a brať ho do úvahy, a to najmä vtedy, ak intelektuálne schopnosti dieťaťa nezodpovedajú jeho výsledkom v škole. Myslíme si, že by bolo dobré upozorniť učiteľa, že máme podozrenie na špecifickú poruchu učenia. Možno by sa napätie učiteľa znížilo a necítil by sa taký vinný za zlý prospech dieťaťa a tým by nenastali jeho obranné reakcie.

Psychológ nemá právo posudzovať učiteľa, ale mal by s ním odhaliť príčiny neúspechu dieťaťa. Psychológ má získať informácie o dieťati, o jeho práci na vyučovaní. Tiež musí vedieť popísať, ako dieťa reaguje na svoje problémy v škole, na

neúspechy, čím sa dá motivovať a pod. Dost často sa stáva, že učitelia vyhľadávajú pomoc psychológov až keď vyčerpajú svoje metodické možnosti. Domnievame sa, že je to veľká chyba, pretože ako vieme, čím skôr sa diagnostikuje špecifická porucha učenia, tým skôr sa začne s jej nápravou a tým sa dosiahne lepší efekt reedukácie, resp. kompenzácie.

Pri rozhovore učiteľa a psychológa je tiež, ako pri rozhovore s rodičom, dôležitá dôvera a vzájomná tolerancia. Veď spoločne chceme dieťaťu pomôcť...

2.2.3 Rozhovor s dieťaťom

Dospelí ľudia často deti vo všetkom podceňujú. Príchodom do školy mnohí učitelia berú dieťa ako nevedomé školských znalostí, ako „hlúpe“. Teraz však nejde o teoretické znalosti, ale o tie, ktoré by nám mohli pomôcť pri diagnostike porúch učenia. No iba dieťa samo nám môže povedať, ako riešilo úlohu, aký bol jeho postup a myslenie, prečo urobilo to, či ono. Preto je rozhovor s dieťaťom veľmi dôležitý. Ukáže nám, čo sme si doteraz nevšimli, navedie nás na cestu, po ktorej samo „kráčalo“ pri riešení úlohy a my ľahšie a rýchlejšie zbadáme problém. Dieťa nám vlastne samo odhalí svoje problémy a chyby, a tým skôr môžeme začať s nápravou, pretože čím skôr sa začnú poruchy reedukovať alebo kompenzovať, tým reálnejšie je, že dosiahneme úspech.

Dôležité však je, aby sa dieťa pri rozhovore cítilo uvoľnene, aby zo správania odborníka necítilo nadradenosť. Odborník sa k dieťaťu vždy má správať ako partner, ako človek, ktorý mu chce pomôcť a pred ktorým sa nemusí báť, či hanbiť. Dieťa má byť na prvom mieste, jeho názory je treba vypočuť a rešpektovať, je dôležité mu vždy na každú otázku odpovedať. Iba vtedy môže byť diagnostika úspešná.

2.2.4 Hodnotenie výkonu v čítaní

Z diagnostického hľadiska môžeme hodnotiť rýchlosť čítania, porozumenie čítanému textu, analyzovať chyby, ktoré dieťa pri čítaní robí a sledovať, ako sa dieťa pri čítaní správa.

Pred každou diagnostikou a hodnotením dieťaťa, či vyšetrením musíme s ním nadviazať priateľský vzťah. Ide o to, aby nám dieťa dôverovalo, aby nemalo z vyšetrenia strach. Je dobré pýtať sa najskôr na to, čo má dieťa rado a čo mu v škole ide. Tiež sa opýtame, čo mu doteraz robilo problémy a ako sa to pokúsilo napraviť. Z tohto zistíme, akú predstavu má dieťa o svojom probléme a ako ho prežíva.

Aby sme porozumeli všetkým problémom dieťaťa v čítaní, musíme pozorne sledovať jeho chyby. Niektoré sa môžu opakovať, iné chyby môžu byť náhodné, ktorých sa dieťa dopustí hlavne z únavy alebo nedostatočného sústredenia. Niektoré deti pri čítaní veľmi dlho hláskujú a nie sú schopné spájať hlásky do slabík. Väčšinou ide o nedostatočný rozvoj sluchovej syntézy reči. Zámena písmen môže

byť zasa spôsobená nedostatočnou zrakovou percepciou tvarov. Je veľmi dôležité sledovať, ktoré písmena pri čítaní dieťa zamieňa. Častou špecifickou chybou je prehadzovanie písmen v slove, niektoré deti dokonca čítajú sprava doľava. Komo-lenie slov, vynechávanie jednotlivých písmen alebo slabík môže mať rôzne príčiny. Buď je to zle rozvinutá sluchová alebo zraková percepcia alebo dieťa nie je schopné sledovať postup sekvencie písmen, nedodrží smer zľava doprava. Dvojité čítanie vzniká u detí, ktoré v počiatočnom nácviku čítania neprešli z hláskovania písmen na slabikovanie, ale hláskovanie u nich pretrvalo tak dlho, že sa potom najprv naučili slovo odhadovať, neskôr ho z jednotlivých hlások presne identifikovať. Stále sú však závislé na vyhláskovaní slova. Niektorí učitelia dvojité čítanie deťom povoľujú, pretože chcú deťom pomôcť sa rozčítať. No toto je jeden zo zlozvykov, od ktorého sa dieťaťu veľmi ťažko odvyká.

Ďalšou úlohou pri diagnostike čítania je zistiť, do akej miery dieťa čítanému textu rozumie. Čítame preto, aby sme sa niečo dozvedeli. Preto je pochopiteľné, že deti, ktoré dlho pretrvávajú iba na formálnom nácviku čítania, nie sú nadšení čítať. Lúštia len symbolické tvary a dávajú im názvy. Až vtedy, keď sa formálna stránka čítania zautomatizuje, môže sa dieťa venovať aj obsahu čítaného textu. U detí mladšieho školského veku nie je vhodné pýtať sa na obsah prečítaného textu, pretože ich vyjadrovacia schopnosť ešte nie je dokonalá. Aktívna slovná zásoba je v tomto veku zameraná na konkrétne pojmy. Abstraktné pojmy začínajú deti používať až asi v piatej triede. Preto sa odporúča žiadať od dieťaťa čo najpresnejšie odpovede na vopred pripravené otázky. Až vtedy, ak dieťa nepresne odpovedá, alebo ak si nemôže spomenúť, až vtedy mu navrhneme, aby nám povedalo, čo si pamätá z prečítaného úryvku. Existuje mnoho diagnostických testov na zisťovanie úrovne čítania. Žiakom a študentom sa predkladajú štyri subtesty, kde sa na rôzne obtiažnom materiály zisťuje:

- **Identifikácia slov** – je predložená rada slov a žiaci musia prečítať a správne vysloviť každé slovo do piatich sekúnd.
- **Slovný atak** – namiesto slov s významom sú predkladané nezmyselné slová a slabiky, ktoré musí dieťa prečítať nahlas.
- **Porozumenie slov** – antonymá – dieťa dostáva slová, ktoré prečíta a nahradí ich slovami opačného významu.
- **Synonymá** – dieťa prečíta slovo a nahradí ho slovom rovnakého alebo podobného významu, c) analógia: dieťa číta radu troch slov, ktoré reprezentujú nedokončenú analógiu, ktorú dopĺňa.
- **Porozumenie časti čítaného textu** – dieťa číta potichu text a dopisuje chýbajúce slová (V. Pokorná, 2001).

Pri zostavovaní otázok na porozumenie textu je nutné dbať na to, aby boli jasné, jednoduché, zamerané na prečítaný úryvok. Nepýtame sa na všeobecné znalosti dieťaťa. Nesprávne kladené sú tie otázky, na ktoré dieťa odpovedá áno a nie. A tiež otázka nesmie obsahovať odpoveď alebo ju nejako naznačovať. Test na porozumenie nesmieme dieťaťu dávať opakovane, vždy musíme mať k dispozí-

cii iný test na tej istej úrovni. Tiež by sme mali mať pripravené pre každú vekovú kategóriu iné testy.

Pri diagnostike čitateľskej úrovne sa musíme sústrediť aj na správanie dieťaťa pri čítaní, všímať si jeho pohyby, mimiku, gestikuláciu, ale aj zrýchlené dýchanie, alebo lapanie po dychu. Musíme sledovať aj to, či si dieťa ukazuje na písmeno, ktoré číta, či si prstom zakrýva písmená, alebo prstom predbieha čítanie. Tieto všetky, ale aj mnohé iné ukazovatele v správaní dieťaťa nám môžu pomôcť pri hľadaní a diagnostikovaní porúch čítania.

2.3 Sociálne aspekty dyslexie

(Spracované podľa Matějček, Vágnerová a kol., 2006)

V tejto kapitole poukážeme na sociálne činitele pôsobiace na žiaka s dyslexiou. Sú to rodina, učitelia, spolužiaci, ale i jednotlivec sám.

2.3.1 Subjektívne problémy žiaka s dyslexiou

Špecifická porucha učenia môže sekundárne ovplyvniť prežívanie a z neho vyplývajúce správanie dieťaťa i v iných situáciách. Dieťa nezvládne takúto záťaž a nedokáže sa s ňou vyrovnáť. Tieto deti nie sú schopné ani pri zvýšenom úsilí dosiahnuť rovnaké výsledky ako ostatní. Požiadavky školy nezvládajú a rodičia ich nútia denne k nápravným cvičeniam, avšak výsledok nezodpovedá vynaloženému úsiliu. Neúmernosť časovej náročnosti prípravy a dosiahnutého efektu je ťažko pochopiteľné nielen pre deti, ale aj pre dospelých.

Dieťa si svoj neúspech vysvetľuje rôzne. No hlavne má vždy tendenciu poslúchať autoritu. Preto, keď dieťa prijme vysvetlenie, že mu čítanie nejde, lebo je hlúpe a lenivé, nie je príliš motivované k ďalšej práci. Sú rôzne demotivujúce vysvetlenia, po ktorých sa dieťa nebude usilovať o zlepšenie a jedným z nich je tiež tvrdenie, že dyslexia je porucha, ktorá predstavuje trvalú prekážku v učení. (Matějček, Vágnerová a kol., 2006)

Dyslektické deti svoju poruchu začínajú chápať až asi koncom prvého stupňa ZŠ. Informácie o dyslexii získavajú tieto deti väčšinou doma, ale aj v škole alebo u rôznych odborníkov, ku ktorým chodia na vyšetrenia alebo nápravu. Niekedy môžu byť tieto informácie nepresné, keď si dyslexiu vysvetľujú ako lajdáctvo a chýbajúcu motiváciu k učení a pod. poskytnuté informácie by mali smerovať k podpore ich úsilia a vedomia možnosti dosiahnuť aspoň nejaké zlepšenie.

Výskumy dokazujú, že dyslektické deti sa hodnotia skôr negatívne, podceňujú vlastné schopnosti, sú celkovo pesimistické. Bývajú citovo labilné a majú tendenciu svoje emócie potláčať. Tieto deti majú i nízku sebadôveru, majú nepriateľské pocity k okolím, spojené s pohotovosťou reagovať agresívne. Sebahodnotenie čítania súvisí s prežívanou mierou záťaže tejto činnosti a s pocitom dosiahnutého zlepšenia, čo priamo úmerne ovplyvňuje aj motiváciu. Hodnotenie vlastných čita-

teľských zručností sa zvyšuje v priebehu staršieho školského veku. (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Dôležitú úlohu vo vnútornom prežívaní dieťaťa s dyslexiou predstavujú najmä rodičia. Rodičia sú dieťaťu najbližší. Vychovávajú ho a formujú jeho správanie, charakter a názory na okolie a celý svet. Preto je veľmi dôležité, aby rodičia pochopili poruchu v jej komplexnosti, aby sa naučili vplývať na dieťa v prospech jeho vzostupu či už v škole, alebo jeho súkromí, aby správne formovali jeho sebavedomie, sebadôveru a sebareflexiu. Preto sme nasledujúcu podkapitolu zamerali na rodičov detí s dyslexiou.

2.3.2 Rodičia žiaka s dyslexiou

Väčšina rodičov si myslí, že sú o dyslexii dostatočne informovaní. Vedia, že dyslektici môžu mať problém nie len v čítaní, ale aj v písomnom prejave, skoro všetci si uvedomujú, že nejde o dôsledok zníženej inteligencie. Niektorí rodičia si myslia, že dyslexia je spôsobená výchovným zanedbaním alebo zlou školskou výučbou. No vyskytujú sa aj lepšie znalostní rodičov, kedy sú si vedomí o možnostiach diagnostiky a nápravy. Z výskumov sa ukázalo, že vlastná skúsenosť s dyslexiou väčšinou nevedla k zlepšeniu informovanosti o tejto špecifickej poruche učenia a dokonca ani k väčšiemu úsiliu o získanie ďalších poznatkov. (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

Pre rodičov býva problémom pochopiť podstatu dyslexie, pretože sa im mnohé z prejavov ich detí zdá skôr ako dôsledok nechoty a lajdáctva. Majú pocit, že čítanie je jednoduché, a nechápu, ako je to možné, že ich dieťa sa to naučiť nedokáže. Tiež nemôžu pochopiť, ako je možné, že keď doma večer dieťa skúšajú všetko vie a do druhého dňa to zabudne. Výkyvy v škole si vysvetľovali nedostatkom snahy, pretože ak niečo raz zvládlo, musí to zvládnuť aj druhý krát.

Rodičia detí s dyslexiou často nie sú spokojní s prácou učiteľa v bežnej triede. Majú výhrady k ich profesionálnym schopnostiam, sťažujú si na necitlivosť k ich deťom, že sa im učiteľia dost nevenujú, nedokážu ich povzbudiť a dokonca, že znižujú ich sebavedomie. Takíto rodičia si neuvedomujú, že v bežnej triede je asi 30 – 35 detí a preto je veľmi málo priestoru na individuálnu prácu s deťmi, ktoré majú nejaké problémy. Rodičia si mnohokrát sťažujú, že im učiteľka nepovie, ako majú so svojím dieťaťom pracovať. Toto všetko je štandardná reakcia rodičov žiakov s dyslexiou. Veľký problém predstavuje problém v spolupráci rodičov a školy.

Až keď rodičia umiestnia svoje dieťa do špeciálnej školy, resp. triedy, situácia sa zmenila. Hodnotenie týchto tried je skoro vo všetkých prípadoch veľmi dobré. Problém, ktorý vo vzťahu rodiny a školy zvyčajne pretrváva, je pocit nedostatočného pochopenia náročnej situácie rodičov dieťaťa s dyslexiou, nedocenenie ich každodennej práce a úsilia, ktoré musia vynaložiť. To vyplýva s príliš veľkých nárokov rodičov na špeciálneho pedagóga.

Rodičov v takýchto prípadoch môžu veľmi pomôcť včasné a adekvátnym spôsobom podané informácie o príčinách dyslexie, ich podstate i možnostiach nápra-

vy. Informácie môžu získať v škole, v rôznych poradenských zariadeniach a iných inštitúciách. Je však veľmi nutné a potrebné tieto inštitúcie dostatočne „zviditeľniť“, pretože rodičia o nich vedia veľmi málo.

2.3.3 Učiteľ a jednotlivec s dyslexiou

Učitelia sú väčšinou dobre informovaní o dyslexii, o jej príčinách, prejavoch a odozvách. No učitelia bežných tried nemajú skúsenosti s metódami reedukácie a kompenzácie tejto poruchy učenia. Preto deti s dyslexiou sú obvykle zaradené do špeciálnych tried, kde ich vyučuje profesionál, špeciálny pedagóg.

Učitelia prvého stupňa neposudzujú nezáhodnotených školákov tak radikálne ako učitelia druhého stupňa, bývajú tolerantnejší, dosť často považujú dyslektikov za dobrých žiakov, sú presvedčení, že títo žiaci sa snažia i keď im učenie veľmi nejde. (Matějček, Vágnerová a kol., 2006).

V názore na žiakov s dyslexiou má vplyv aj dĺžka praxe učiteľa. Skúsenejší učitelia bývajú tolerantnejší, no veľa krát sa stáva, že učitelia s praxou viac ako dvadsaťročnou majú obmedzené teoretické znalosti o špecifických poruchách učenia. Mladí učitelia s krátkou praxou by zasa chceli, aby všetko bolo podľa ich predstáv, preto sú náročnejší na vedomosti a zručnosti žiaka s dyslexiou. Bývajú nervóznejší, keď sa im niečo nedarí, mnohokrát nevedia, ako ďalej.

2.3.4 Triedny kolektív jednotlivca s dyslexiou

Väčšina detí, a to hlavne na prvom stupni ZŠ, nemá jasné a presné informácie o tom, čo je dyslexia. Veľa detí si myslí, že dyslexia je choroba alebo porucha inteligencie. Postupom času, keď deti vyrastú, ich informácie o tejto poruche sa spresňujú. Postupne si začínajú uvedomovať, že dyslexia je porucha učenia, presnejšie porucha čítania. Vedia jej prejavy i následky.

Žiaci majú tendenciu pripisovať za vinu dyslexie nedostatočnú motiváciu. Myslia si, že za neúspechom ich spolužiaka je to, že sa mu nechce učiť, že je lenivý a že ich čítanie nebaví. Spolužiaci dyslektikov dosť často spájajú dyslexiu i s pomalosťou a s problémami pamäti a pozornosti.

Dobrá informovanosť je veľmi dôležitá pre vytvorenie si priateľského vzťahu dyslektika a jeho spolužiakov. Mnohokrát sme sa v praxi stretli s neochotou priateľí sa a akceptovať žiaka s dyslexiou. Neskôr sme si všimli, že to bolo preto, že jeho spolužiakom sa dyslektik zdal divný, nesympatický, považovali ho za hlúpeho, odstrkovali ho. Preto je potrebné hneď po príchode dyslektického žiaka do kolektívu „zdravých“ detí informovať ich o príčinách a následkoch tejto poruchy učenia, aby ostatní žiaci pochopili, aké to má ťažké. Po takomto vysvetlení sa žiaci dyslektikovi snažia pomáhať a rozhodne ho považujú za rovnocenného. Je pravda, že sa v triede nájde jedinec, hlavne medzi stredoškólakmi, ktorý bude naďalej dyslektika podceňovať a odstrkovať. To však je dôsledok nadradenosti.

Veľmi dôležité pri utváraní obrazu a vzťahu žiakov k dyslektickému spolužiakovi je spôsob, akým učiteľ pozerá na dyslektika, ako ho hodnotí a ako sa k nemu celkovo správa. Zväčša sa žiaci správajú podľa učiteľa. No stáva sa aj to, že žiaci majú pocit, akoby učiteľ žiakovi s dyslexiou nadŕžal, akoby si ho kvôli svojej poruche zastával a bol k nemu tolerantnejší.

Musíme si uvedomiť, že dyslexia nie je porucha, ktorá by mala byť príčinou sociálneho znevýhodnenia žiaka s touto poruchou. Je pravda, že dyslektici to v kolektíve majú veľmi náročné, no veľakrát záleží na špeciálnom pedagógovi, na jeho úsilí o vyzdvihnutie sebadôvery dyslektika a tým zlepšenie jeho správania v spoločnosti. So zdravým sebedomím zapadne do kolektívu a žiaci ho budú brať ako výnimočného človeka, ako rovnocenného spolužiaka, ktorý má problémy v čítaní, no vyznačuje sa inými, omnoho lepšími kvalitami (Matějček, Vágnerová, 2006).

2.4 Dysgrafia

Dysgrafia je porucha osvojovania si písania. Je to špecifická porucha grafického prejavu. Postihuje hlavne celkovú úpravu písomného prejavu. Písmo je nečitateľné, neupravené. Samotný proces písania vyčerpáva kapacitu koncentrácie jednotlivca s dysgrafiou natolko, že nie je schopný sústrediť sa na obsahovú a gramatickú stránku písomného prejavu. Prevažia problémy je v narušení úrovne jemnej a hrubej motoriky, deficitom pohybovej koordinácie. Podľa Zelinkovej (2003), deficit zasahuje aj zrakovú a pohybovú pamäť, pozornosť, priestorovú orientáciu, koordináciu systémov, ktoré zabezpečujú transformáciu zrakového alebo sluchového vnemu do grafickej podoby, to znamená, že zabezpečujú spojenie fonéma – graféma pri písaní diktovaného textu a tiež zabezpečujú spojenie medzi tlačným a písaným písmom.

Pokiaľ ide o kvalitatívne znaky písma, je málo čitateľné až nečitateľné. Vlastný proces písania je neúnosne pomalý, neobratný a ťažkopádny vzhľadom k fyzickému veku jednotlivca.

2.4.1 Znaky dysgrafie

Medzi najčastejšie znaky dysgrafie podľa Michalovej (2004), Swierkoszovej (2006) patria:

- vo všeobecnosti nečitateľné písmo, aj napriek postačujúcemu času a pozornosti, ktorá je venovaná úlohe,
- tendencia k miešaniu písaného a tlačného tvaru písma,
- nepravidelná, rôzna veľkosť písma,
- rozličnosť tvarov,
- nedodržiavanie liniatúry pri písaní,
- nerovnomerný sklon písmen,
- nerovnosť línií,

- nedopísané slová, písmená,
- vynechávanie slov v súvislom texte,
- nepravidelné umiestnenie písaného textu na stránke vzhľadom k riadkom a okrajom (najčastejšie uprostred stránky),
- nepravidelná hustota medzi slovami a písmenami,
- často atypické držanie písadla, kľčovitý úchop,
- špecifické držanie tela pri písaní,
- diktovanie si polohlasom sledu písmen v slove,
- bedlivé sledovanie vlastnej píšucej ruky,
- výrazne pomalé tempo práce,
- vynaložené obrovské úsilie pri akomkoľvek písomnom prejave,
- obsah napísaného v časovej tiesni na žiadnom stupni školského vzdelávania nekorešponduje so skutočnými jazykovými vedomosťami a schopnosťami žiaka, študenta s dysgrafiou.

2.4.2 Školské dôsledky dysgrafie

- Prináša nie vhodnú grafickú úpravu.
- Pracovné tempo pri písaní jednotlivca s dysgrafiou nestačí tempu ostatných, preto sa dopúšťa väčšieho množstva chýb pri písaní, najčastejšie pri diktátoch alebo časovo limitovaných textoch.
- Dysgrafia zasahuje do všetkých predmetov, aj do matematiky.
- Jednotlivec s dysgrafiou nedokáže správne zapísať čísla, má problémy pri slovných úlohách.
- Jednotlivec nie je schopný písať úhľadne a prehľadne.
- Má problém s udržaním horizontálnej roviny písma.
- Píše mimoriadne veľké, alebo mimoriadne malé písmená.
- Píše foneticky, tak, ako počuje.
- Jednotlivec s dysgrafiou nie je schopný simultánne opraviť napísaný text.
- Dysgrafia býva niekedy spojená s dyspíxiou.

2.5 Dysortografia

Dysortografia je porucha pravopisu. Veľmi často sa vyskytuje spolu s dyslexiou. Postihuje grafickú a pravopisnú zložku písomného prejavu. Do pravopisnej zložky patria tzv. špecifické dysortografické chyby, ktoré nevyplývajú z nezvládnutého osvojenia si gramatických pravidiel. Dysortografia sa týka aj nezvládania osvojiť si gramatické a syntaktické pravidlá. Jednotlivcom s dysortografiou chýba tzv. **cít pre jazyk**. Jeho dôsledkom je napríklad znížená schopnosť skloňovať a časovať jednotlivé slovné druhy.

2.5.1 Znaky dysortografie

Medzi najčastejšie dysortografické znaky podľa Michalovej (2004) patria:

- grafické zámery zvukovo podobných hlások (b-d, s-z, h-ch),
- problém vybaviť si naučený tvar písmena v grafickej podobe,
- znížená schopnosť spojiť grafickú a fonetickú podobu hlásky,
- zámery tvarovo podobných písmen v grafickej podobe,
- chyby vyplývajúce z artikulačnej neobratnosti,
- chyby v mäččení vznikajúce na akustickom podklade,
- chyby v dôsledku sykavkových asimilácií,
- neschopnosť dodržiavať poradie písmen, slabík v slove – inverzia,
- pridávanie písmen a slabík do slov,
- neschopnosť dodržať kvantitu samohlások,
- nie správne označená kvantita samohlások,
- neschopnosť rozlišovať hranice slov vo vete,
- problémy v slabikách a slovách so slabikotvorným r, ř, l, Í,
- písanie joty/ypsilonu v špecifických slovách,
- negatívne ovplyvňuje aj proces aplikácie gramatického učiva.

2.5.2 Školské dôsledky dysortografie

- Nezvládnutie krátkych limitovaných úloh, písanie diktátov a tzv. päťminútoviek.
- Výrazné problémy prejavujúce sa pri vyučovaní cudzieho jazyka.
- Problematické rozlišovanie grafických symbolov.
- Inverzia v procese písania.

2.6 Dyskalkúlia

Dyskalkúlia je špecifická porucha matematických schopností v zmysle neschopnosti operovať s číselnými symbolmi.

Podľa charakteru problémov môžeme dyskalkúliu členiť na niekoľko typov:

- **Praktognostická dyskalkúlia** – jednotlivec má narušenú matematickú schopnosť manipulácie s predmetmi, konkrétnymi, či nakreslenými a ich priradovanie k symbolu čísla (paralelné priradovanie čísla k počtu a naopak, pridávanie, uberanie, odpočítavanie na počítadle,...). Narušená môže byť aj schopnosť zoraďovať predmety podľa veľkosti, alebo rozpoznávať vzťahy viac-menej rovnako.
- **Verbálna dyskalkúlia** – viazne schopnosť slovne označovať operačné znaky, viazne pochopenie matematickej terminológie v zmysle o toľko viac, o toľko menej,... Jednotlivec nezvláda slovné označovanie matematických úkonov, množstvo a počet prvkov. Na slovnú výzvu nie je jednotlivec schopný ukázať počet prstov, označiť hodnotu napísaného čísla a podobne.

■ **Lexická dyskalkúlia** – pre jednotlivca je typická neschopnosť čítať matematické znaky a ich kombinácie, symboly, ako sú číslice viacmiestne čísla s nulami, (hlavne uprostred), tvarovo podobné čísla a podobne. Ide o obdobu dyslexie v oblasti čítania číslic a čísel.

■ **Grafická dyskalkúlia** – prejavuje sa narušenou schopnosťou písať numerické znaky. Jednotlivec sa nevie vyrovnáť s príslušným grafickým priestorom, má problémy v geometrii. Ide o obdobu dysgrafie v oblasti matematiky.

■ **Operacionálna dyskalkúlia** – jednotlivec nezvláda matematické operácie. Zamieňa ich, zložitejšie nahrádza jednoduchšími, písomne rieši aj veľmi jednoduché úlohy.

■ **Ideognostická dyskalkúlia** – ide o poruchu v chápaní matematických pojmov a vzťahov medzi nimi, v chápaní čísla ako pojmu. Jednotlivec nedokáže spamäti vypočítať príklady, ktoré by vzhľadom k svojej inteligencii a dosiahnutému fyzickému aj mentálnemu veku mal zvládnuť takmer bez problémov.

2.6.1 Školské dôsledky dyskalkúlie

- Veľké problémy s aritmetickými výpočtami.
- Poruchy matematických schopností úzko súvisia i s ďalšími poruchami ako je dyslexia a dysgrafia.
- Jednotlivec zažíva často intenzívnu úzkosť, ak má riešiť aritmetický problém.
- Zlá úprava vedie k častým chybám vo výpočtoch.
- Pri riešení slovnej úlohy nevie presne aký problém má riešiť.
- Logickou úvahou je schopný riešiť úlohu, zlyháva však v detailoch.
- Má problém v riešenom príklade nájsť po sebe chybu.
- Nemá ucelené vnímanie v oblasti numerických predstáv.
- Pri tabuli rieši úlohu oveľa presnejšie ako do zošita.
- Pri riešení slovnej úlohy je jednotlivec schopný zapamätať si maximálne dva nasledujúce kroky.

Nasledujúce poruchy môžu tiež negatívne ovplyvniť proces učenia sa.

2.7 Dyspinxia

Dyspinxia je špecifická porucha kreslenia, ktorá je charakteristická nízkou úrovňou kresby. Jednotlivec sa ani jednoduchým spôsobom nedokáže vyjadriť výtvarne.

2.7.1 Prejavy dyspinxie

- nedokáže veku primerane nakresliť predmety, ktoré vidí pred sebou,
- na ľudskom, či zvieracom tele vynecháva časti (ruku, krk, trup),

- „zabúda“ dokresliť detaily tváre (oči, ústa, nos, obočie),
- nevidí rozdiel medzi tým, čo nakreslilo a realitou,
- pri kreslení nedokáže umiestniť kresbu na stred výkresu, kreslí napr. do rohu, zvyšok výkresu zostáva voľný,
- má problém narábať s kresliacim náčiním,
- línie nedokáže viesť plynule,
- prítlak kresliaceho náčinia na kresliacu plochu je veľmi silný,
- nedokáže kresliť priestorové objekty,
- nepoužíva správne farby, a podobne.
- má problém s modelovaním, kolážou, či inými výtvarnými technikami,
- nedokáže správne odkreslovať podľa predlohy,
- nedokáže vyfarbiť obrázok podľa presne vyznačených línií,
- nedokáže porovnať dva obrázky, či už rovnaké alebo líšiace sa v detailoch.

2.8 Dysmúzia

Špecifická porucha postihujúca schopnosť vnímať a reprodukovať hudbu.

2.8.1 Znaky dysmúzie

- jednotlivec sa javí, že nemá hudobný sluch,
- nedokáže rozpoznať sluchom melódiu,
- nepočuje zmeny v melódii, v jej výške,
- nerozozná zmeny rytmu, tempa a intenzity melódie,
- má problém rozpoznať sluchom jednotlivé hudobné nástroje,
- má problém rozpoznať sluchom hlasy splolužiacov,
- nedokáže zopakovať rytmus, keď ho učiteľ vytuká,
- nevie sa pohybovať do rytmu,
- má problém zahráť niečo na hudobnom nástroji,
- má problém zaspievať, nedokáže nasadiť hlas do správnej výšky,
- nedokáže zaspievať melódiu,
- nedokáže čítať a zapisovať grafické hudobné značky, čo môže súvisieť s problémami dyslektickými, respektíve dysgrafickými.

2.9 Dyspraxia

Dyspraxia je špecifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávať zložité úkony, čo sa môže prejavovať v bežných denných činnostiach aj vo vyučovaní. V medzinárodnej klasifikácii chorôb ju nájdeme pod názvom **špecifická vývinová porucha motorickej funkcie**.

2.9.1 Znaky dyspraxie

- jednotlivec má problém s koordináciou jemnej a hrubej motoriky,
- jeho pohyby vyznievajú nešikovne, nie sú ladné, plynulé,
- jednotlivec má problém s orientáciou na tele,
- má problém s pravoľavou orientáciou,
- jednotlivec s dyspraxiou je motorický neobratný, nešikovný, ťažko si osvojuje nové pohyby,
- často odmieta telesné cvičenia v dôsledku celkovej motorickej nešikovnosti,
- jeho pohyby sú nepresné,
- nedokáže odhadnúť aký pohyb môže urobiť v danom priestore,
- nedokáže cvičiť do rytmu,
- nedokáže vykonávať telesné cvičenia, pohybovať sa podľa istých pravidiel s ostatnými (pochodovanie, tanec, tleskanie),
- potrebuje veľa času na zvládnutie sebaobslužných úkonov,
- má problémy v manipulácii s malými predmetmi, napríklad sa nedokáže naučiť vyšívať, krájať nožom, presne strihať, čisto a úhľadne lepíť, navliekať korálky, triediť malé predmety podľa veľkosti,
- má problémy napríklad aj v hre so stavebnicou,
- má problémy pri manipulácii s nástrojmi.

3 Dôsledky špecifických porúch učenia

Špecifické poruchy učenia zasahujú aj do oblasti výkonu a hlavne správania sa jednotlivca v edukačnom procese.

Ovplyvňujú aj emočné prejavy jednotlivca

- Trpia pocitmi úzkosti, že ich vynaloženému pracovnému úsiliu nezodpovedá výsledok.
- Sú veľmi citlivé na akúkoľvek kritiku.
- Majú problémy zvládať situácie, ktoré si vyžadujú vyššiu mieru frustračnej tolerancie.
- Na základné úlohy reagujú rezignáciou, namiesto toho, aby začali pracovať.

Ovplyvňujú oblasť pracovných a študijných zručností

- Majú problémy zorganizovať si pracovnú činnosť a zorganizovať si voľný čas.
- Nie sú schopní dodržiavať bez kontroly študijný režim.
- Nie sú schopní si samostatne robiť poznámky z výkladu učiteľa.
- Sú ľahko unaviteľní, nedokážu sa sústrediť na ďalšiu úlohu.
- Nie sú schopní samostatnej prípravy na skúšanie (Bartoňová, 2003).

Dôsledky špecifických porúch učenia závisia od toho, kedy sa zistilo, že bola porucha objavená, následne diagnostikovaná, kedy sa začala reedukácia a korekcia. Niekedy sa porucha učenia dá predpokladať už v predškolskom veku, ak sú rodičia realisti a učiteľky v materskej škole pozorné a všímavé. Cielenu pozornosť už v predškolskom veku si zaslúžia hyperaktívne deti, pretože hyperaktivita je častokrát predzvestou novej poruchy učenia. Nezriedka sa stáva, že porucha učenia sa diagnostikuje až v základnej škole po dlhšej dobe neprospievania, opakovania ročníkov nesprávneho a neindividuálneho prístupu zo strany učiteľa.

Žiak na druhom stupni základnej školy a taktiež aj študent strednej školy, ktorý má vo väčšej či menšej miere problémy napríklad pri čítaní, pravopise, písaní, počítaní vynakladá na prekonávanie svojich problémov oveľa väčšie úsilie ako jeho intaktní spolužiaci. Dosiahnuté výsledky však tejto snahe nezodpovedajú. S postupom do vyššieho ročníka sa stupňuje aj náročnosť preberaného učiva. Jednotlivec s poruchou učenia postupne nerád číta, nerád pracuje s textom, nestačí pracovnému tempu svojich spolužiakov. S týmito problémami súvisí množstvo sekundárnych problémov. Jednotlivec so špecifickou poruchou učenia nadobúda odpor k škole, trpí pocitom menejcennosti, pocitom neschopnosti je výrazne úzkostný, jeho školské sebahodnotenie je veľmi nízke. Poruchy učenia majú v konečnom dôsledku negatívny vplyv aj na sociálne kontakty takto postihnutého jednotlivca. Veľmi pomaly sa začleňuje do sociálnej skupiny rovesníkov má výrazné problémy vo vzťahu k rodičom a učiteľom. Ak sa takémuto jednotlivcovi

neposkytne náležitá pomoc, jeho problémy môžu vyústiť do rôznych pocitov menejcnosti a v horšom prípade aj do rôznych foriem neurotizácie a depresie.

Za veľmi dôležité je potrebné poskytovať pomoc jednotlivcovi s poruchou učenia zo strany učiteľa a rodiny. Učiteľ by mal pomôcť svojmu študentovi so špecifickou poruchou učenia stanoviť si realistické ciele, ktoré nebudú vzhľadom na štúdium a následne na ďalší kariérny postup nedosiahnuteľné. U adolescentov často dochádza k rozporu medzi požiadavkami okolia a jeho individuálnymi možnosťami, prípadne aj nevyhovujúcim rodinným zázemím, nízkym sebahodnotením vedú k potrebe dosiahnuť aspoň minimálne ocenenie častokrát aj spoločensky neakceptovateľné. Neúspešný a odmietavý adolescent má potrebu zaujať svoje okolie, šokovať ho a to aj napriek tomu, že sa zmení citový vzťah okolia k nemu na záporný.

3.1 Dôsledky špecifických porúch učenia na komunikáciu

K špecifickým poruchám učenia sa často pridružujú aj problémy v komunikácii, jednotlivec má problémy v čítaní a písaní. Komunikačné problémy často zasahujú aj do písanej formy jazyka. Vhodnou intervenciou a vzdelávacími stratégiami môžu jednotlivci s poruchami učenia založenými na jazyku kompenzovať svoj problém.

Ide o problémy v týchto oblastiach:

- rozvoj slovnej zásoby,
- porozumenie hovorenej reči,
- spracovanie zvukov v slovách,
- hľadanie slov potrebných k vysloveniu myšlienky,
- vyjadrenie myšlienok správnym spôsobom, porozumenie otázkam a následné splnenie úlohy.

3.2 Odras špecifických porúch učenia vo vyučovaní

Špecifické poruchy učenia na základe vyššie spomínaných informácií prevažne dominujú v predmete slovenský jazyk a literatúra. Premietajú sa však aj do ďalších vyučovacích predmetov. V tejto časti veľmi stručne uvádzame o ktoré predmety ide a ktorých oblastí vyučovacieho predmetu sa týkajú.

Slovenský jazyk

- pravopis;
- sloh, hlavne v písanej podobe;
- čítanie v procese učenia sa;
- čítanie a tvorba čitateľských denníkov;
- reprodukcia prečítaného textu, v dôsledku nesprávnej techniky čítania;
- slovná zásoba;

- tvaroslovie;
- aplikácia gramatických pravidiel do písanej podoby;
- vetný rozbor.

Matematika

- pochopenie vzťahu medzi číslami a konkrétnym množstvom;
- pochopenie zmyslu slovnej úlohy, jej zadanie, formulácia správnej odpovede;
- priestorové a plošné vzťahy v geometrii;
- analógia, časová súvislosť;
- číselné rady zostupné, vzostupné;
- počítanie spamäti, vrátane násobilky, delenie;
- matematické vzorce, ich zapamätanie, vybavenie, použitie.

Cudzí jazyk

- problémy v čítaní rovnako ako v materinskom jazyku;
- problémy zapamätať si nové tvary písmen;
- problémy v zapamätávaní si novej slovnej zásoby;
- rozdiel v akustickej a grafickej podobe slova ;
- nezvyčajná výslovnosť;
- nezvyčajný pravopis.

Náukové predmety

- dôraz na získavanie informácií čítaním;
- samostatná práca s textom;
- písanie poznámok z rozsiahleho textu je hlavne pre dyslektika náročné;
- nesprávny zápis informácií do zošita a opačne zlé naučenie sa zapísaných poznámok.

Prírodovedné predmety

- osvojenie si definícií, vzorcov;
- aplikácia naučených definícií a vzorcov;
- symbolika písmen a číslíc.

Telesná výchova

- prípadné problémy vyplývajú z celkovej motorickej neobratnosti; objavujú sa pri ťažkých formách špecifických porúch učenia.

4 Diagnostika špecifických porúch učenia

Problematika vzdelávania a výchovy jednotlivcov, ktorí na bežné výchovné postupy nereagujú v súlade s očakávaniami a „výchovnou tradíciou“, je v centre pedagogického a psychologického záujmu. Ťažkosti, ktoré spôsobujú poruchy učenia treba riešiť účasťou odborných pracovníkov, či už psychológov, špeciálnych pedagógov, alebo iných odborníkov v oblasti učenia, správania, voľby povolania. Odborné zásahy z úrovne diagnostiky a poradenstva sú vnímané ako podanie pomocnej ruky (Zelina, 2004).

Pojmy diagnostika a diagnóza vysvetľuje profesor Vašek (1991, s. 11) nasledovne: „**Diagnostika** je poznávací proces, ktorého cieľom je a o diagnostikovanom objekte alebo jave čo najhlbšie a najkomplexnejšie poznatky, ktoré napomáhajú formulovať závery v zhrňujúcom konštatovaní – v *diagnóze*.“

Obidva termíny sú odvodené z gréckych slov *dia*, ktoré znamená osobitne, oddelene, hlbkovo a *gnosia*, ktoré znamená poznanie. Teda diagnosis by sme mohli voľne preložiť ako rozlišujúce poznávanie, rozpoznávanie alebo hlbkové poznávanie. V našej jazykovej kultúre sa z termínu diagnosis vyvinuli termíny *diagnostika* a *diagnóza*.

„Diagnostika je východiskom vzdelávacieho procesu a predovšetkým reedukácie. Jej cieľom je stanovenie úrovne vedomostí a zručností, charakteristika poznávacích procesov, sociálnych vzťahov, osobnostných charakteristík a ďalších faktorov, ktoré sa podieľajú na úspechu či neúspechu dieťaťa (Zelinková, 1994, s. 24).“

V súvislosti so ŠPU sú často kladené otázky, kedy je možné tieto poruchy diagnostikovať. Doba, kedy je porucha identifikovaná má veľký význam – čím skôr sa tak stane, tým skôr je možné realizovať rôzne pomocné opatrenia.

Diagnostika ŠPU môže byť realizovaná až keď sa dieťa učí čítať, písať, počítať, teda v období od prvého ročníka základnej školy. Pritom sa ešte pridáva doba, počas ktorej má dieťa nárok na určité ťažkosti. Dieťa potrebuje dostatočný čas na zafixovanie si čítania a písania, poprípade je možné zlepšiť jeho výkony doučovaním. Tak sa doba, kedy je možné s istotou diagnostikovať špecifickú poruchu učenia predlžuje (Kucharská, 1997).

Odborná literatúra uvádza, že najväčšia časť prípadov detí so ŠPU je zachytená v druhom ročníku, potom v treťom a štvrtom ročníku základnej školy. Objavujú sa však i prípady, kedy je porucha učenia diagnostikovaná v období adolescence, či dospelosti.

Diagnostika na špecializovanom pracovisku (ŠPP, DIC, PPP), sa líši od tej, ktorá sa realizuje v bežnej či špecializovanej triede. V podmienkach triedy je sledovanie žiaka dlhodobé, je ovplyvnené atmosférou školy, triedy, osobnosťou učiteľa. Zahŕňa i porovnanie so žiakmi rovnakej triedy či školy, stupeň zvládania požiadaviek daných osnovami. Špecializované pracovisko je prostredie, kde je možné po nadviazaní individuálneho kontaktu vytvoriť také podmienky, v ktorých dieťa podá

optimálny výkon. Špeciálne testy umožňujú porovnať žiaka s populáciou daného veku. Závery oboch pracovísk sú cenné za predpokladu vzájomného využitia získaných poznatkov v prospech dieťaťa.

Zdroje diagnostiky na špecializovanom pracovisku rozdeľuje Pokorná (2001, s. 196 – 199) nasledovne:

■ **Nepriame zdroje diagnostických informácií** sú rozhovory s rodičmi, učiteľom a dieťaťom. Rozhovory s rodičmi sú často neoceniteľným zdrojom informácií. Najdôležitejšie je vybudovanie vzťahu dôvery a pozorné načúvanie hovoriaceho. Rodičia nám dokážu poskytnúť neoceniteľné informácie o vývine dieťaťa, o jeho problémoch s učením, prejavoch pri učení, správaní.

Pre stanovenie príčin školského neúspechu sú zasa neoceniteľnými informáciami postrehy učiteľa. Učiteľ realizuje pedagogickú diagnostiku žiaka v triede.

Často krátko je prvou osobou, ktorá upozorní na ťažkosti dieťaťa v učení.

V neposlednej rade sú neoceniteľnými informáciami tie, ktoré získame od dieťaťa. Ono samo nám môže objasniť príčiny a povahu ťažkostí, chýb, ktorých sa dopúšťa, či problémov, ktoré riešilo.

■ **Priame zdroje diagnostických informácií** ide o analýzu školských výkonov dieťaťa v čítaní, písaní a počítaní. Významnou pomocou sú špeciálne štandardizované testy, ktoré hodnotia výkony dieťaťa v jednotlivých perцепčných oblastiach. Každý odborník si vyberá test alebo testy, ktoré považuje za najužitočnejšie pre konkrétne dieťa.

■ **Diagnostika v bežnej triede základnej školy** – pedagogická diagnostika, realizuje ju učiteľ so zameraním na úroveň vedomostí a psychických funkcií, ktoré tieto vedomosti ovplyvňujú. Pri podozrení na niektorú zo ŠPU sa učiteľ zameriava na oblasti úrovne čítania, písania, písaný prejav a pravopis, počítanie, sústredenosť dieťaťa pri školskej práci, sluchové a zrakové vnímanie, reč a slovnú zásobu a ďalšie nápadnosti, ktoré je možné zistiť priamym pozorovaním dieťaťa. Často krátko je to učiteľ, ktorý ako prvý spozoruje ťažkosti v učení dieťaťa a upozorní rodičov a odborných pracovníkov (na škole školský psychológ, výchovný poradca, školský špeciálny pedagóg).

4.1 Diagnostika na odbornom pracovisku

V súčasnosti je diagnostika špecifických porúch učenia v kompetencii špeciálno-pedagogickej poradne (ŠPP), pedagogickopsychologickej poradne (PPP), detského integračného centra (DIC). Ku komplexnej diagnostike je potrebná spolupráca psychológa, špeciálneho pedagóga, sociálneho pracovníka, lekára alebo iných odborníkov. Súčasťou diagnostiky je anamnéza zameraná na dieťa, súrodencov i rodičov. K najdôležitejším údajom patrí zistenie o výskyte podobných ťažkostí v rodine, údaje o priebehu tehotenstva a pôrode, o zdravotnom stave dieťaťa – choroby, ktoré prekonalo, ktorými trpí, vývoj reči, motoriky, záujmy dieťaťa. Psychológ či špeciálny pedagóg zisťuje pomocou vybraných testov inteligenciu, školské znalos-

ti a ďalšie špecifické schopnosti dieťaťa (reč, motoriku, rovnováhu, schopnosť usporiadať veci do správneho poradia a pod.).

4.1.1 Diagnostika dospievajúcich a dospelých

Tradičné uvažovanie o špecifických poruchách učenia predpokladalo, že porucha učenia by sa mala prejavíť a následne diagnostikovať už v prvých rokoch školskej dochádzky dieťaťa. Porucha učenia však môže byť diagnostikovaná aj vo veku adolescencie či dospelosti.

Pokiaľ porucha učenia nie je zistená už na základnej škole, existuje na to celý rad dôvodov. Jedným z nich je situácia, kedy študent prejde ročníkmi primárneho vzdelávania bez nápadností, aj vďaka výbornej inteligencii, či dobrým pracovným návykom (v škole dáva pozor, je sústredený na učenie). Vo vyšších ročníkoch školskej dochádzky sú na žiaka kladené väčšie požiadavky ako bolo tomu na nižšom stupni vzdelávania. V určitom momente už sily študenta nestačia a na povrch sa dostávajú predtým dobre kompenzované nedostatky. Vysoká škola môže v tomto smere predstavovať enormnú záťaž: študent musí v krátkom časovom období vstrebávať veľké množstvo látky, prečítať mnohostranové učebnice, napísať seminárne práce a pod. (Michalová, 2004).

U niektorých študentov sa mohli vyskytnúť ťažkosti už na základnej škole (napr. mali nápadne horšie výsledky v slovenskom jazyku a pod.), no tieto ťažkosti boli pripisované iným príčinám (napr. lenivosti, nezaujmu o školu, predmet).

4.1.2 Diagnostika dospievajúcich a dospelých na odbornom pracovisku

Diagnostiku špecifických porúch učenia realizujú vyššie uvedené poradenské pracoviská (ŠPP, PPP, DIC). Diagnostike na odbornom pracovisku obyčajne predchádza pedagogická diagnostika v bežnej triede strednej školy (na možnú poruchu učenia upozorní učiteľ), alebo si problém môže všimnúť školský psychológ, či výchovný poradca alebo iný odborník, ktorí majú dostatočné informácie o problematike a prejavoch ŠPU.

Pre potreby diagnostiky dospievajúcich a dospelých odborníci používajú rad štandardizovaných testov, ktoré sa osvedčili i u detí, rozdiel je však v ich náročnosti. Prostredníctvom týchto testov je sledovaná úroveň rozumových schopností jedinca, koncentrácia a pozornosť, odolnosť jedinca voči záťaži a stresu (Stropův test odolnosti jedinca voči záťaži a stresu, ktorý obsahuje subtest rýchlosti čítania pri perцепčnej záťaži), sluchová a zraková perцепcia či motorické zručnosti (Kucharská, 1997).

Vágnerová (2001, s. 663 – 664) uvádza testy používané pri diagnostike špecifických učenia v období adolescencie podľa poľskej autorky Wseborovskej – Lipińskiej:

- **Skúšky tichého a hlasitého čítania:** do textu sú zaradené aj nezmyselné slová. Skúšobný test obsahuje 120 slov, 30 z nich sú nezmyselné slová.

V skúške čítania potichu má vyšetovaná osoba čítať prvý text potichu, čo najrýchlejšie, a zároveň vyškrtávať nezmyselné slová. Administrácia trvá 1 minútu. V druhej skúške má prečítať nahlas druhý text, ktorý obsahuje rovnaké výrazy, ale v inom poradí. V tomto prípade je posudzovaný čas, ktorý na prečítanie potrebovala.

■ **Skúška písania podľa diktátu:** hodnotenie je zamerané na zistenie špecifických dysortografických chýb.

■ **Skúška fonologického vedomia:** obsahuje päť skúšok zameraných na sluchovú pamäť a artikuláciu (použitie nezmyselných slov), sluchovú syntézu a analýzu (opäť použitie nezmyselných slov), dekodovanie (manipulácia so slabikami a zmena ich sekvencie), plynulosť reči (úlohou je vymenovať čo najväčšie množstvo slov, ktoré patria do určitej významovej kategórie, hľadanie vhodných rýmov k dvom vybraným slovám).

■ **Dotazník štýlu učenia:** obsahuje 30 výrokov, ktoré sú zamerané na zistenie prevažujúceho štýlu učenia.

Diagnóza by sa nemala stať pre postihnutého jednotlivca ústredným pojmom, ktorým on a jeho okolie ľahko vysvetlí celú jeho osobnosť. Inými slovami – diagnóza má zmysel, pokiaľ je začiatkom, nie koncom odbornej práce s dieťaťom.

5 Reedukácia (korekcia) špecifických porúch učenia

Proces reedukácie špecifických porúch učenia Bartoňová (2005) charakterizuje ako dlhodobý diagnosticko – terapeutický proces, ktorého cieľom je odstránenie alebo zmiernenie problémov dieťaťa a celkové zlepšenie jeho psychického stavu. Činnosti spojené s reedukáciou je potrebné prispôbiť individuálnym schopnostiam dieťaťa.

Proces reedukácie nastáva následne po diagnostikovaní dieťaťa a predstavuje v podstate prevýchovu. Sovák (1986) definuje reedukáciu ako špeciálnopedagogické postupy, ktorými sa zlepšuje alebo zdokonaľuje výkonnosť v oblasti postihnutej funkcie. Metódy reedukácie používa špeciálne pedagogika v spojení s metódami vyučovania a výchovy. Činnosti sú zamerané na rozvoj a zlepšenie narušených funkcií. Pokorná (1997) navrhuje niekoľko krokov úspešnej reedukácie špecifických porúch učenia:

- Zamerať reedukáciu na individualitu jednotlivého prípadu. Je potrebné rešpektovať vonkajšie a vnútorné podmienky – intelekt dieťaťa, jeho schopnosť koncentrácie, rodinu, širšie sociálne prostredie.
- Psychologicky analyzovať komplexný stav dieťaťa, jeho úspechy aj neúspechy, postoje rodičov a detí k škole.
- Diagnostika problémov a ťažkostí u dieťaťa – rodičia by mali byť oboznámení s príčinami školského neúspechu dieťaťa.
- Stanovenie náročnosti niektorých úloh. Správny výber adekvátnych cvičení.
- Prvé pozitívne stretnutie – už pri prvom stretnutí by malo dieťa zažiť úspech.
- Metóda malých krokov – nezvyšovať náročnosť jednotlivých úloh, pokiaľ dieťa nezvládlo predchádzajúce činnosti.
- Pravidelné, systematické stretnutia – odporúča sa jednotlivé cvičenia nacvičovať denne a tak zväčšiť nádej na úspech.
- Uvedomé nacvičovanie s porozumením. Počas nácviku viesť dieťa k neustálemu upevňovaniu a opakovaniu si už nacvičených zručností.
- U detí mladšieho školského veku by mal nácvik trvať približne 10 až 15 minút.
- Koncentrácia pozornosti na danú činnosť – dieťa by malo pracovať v pokojnej atmosfére s pocitom, že práve prebiehajúce činnosti sú dôležité a potrebné.
- Reedukácia má zvyčajne longitudinálny charakter, preto je potrebné hneď na začiatku si získať dôveru nielen dieťaťa ale aj rodičov a viesť ich k tomu, aby boli trpezliví a zodpovední.
- Automatizácia nacvičených schopností. Precvičovať nedostatočne rozvinutú činnosť tak dlho, pokiaľ nie je dostatočne fixovaná.
- Používanie metód, ktoré akceptujú schopnosti dieťaťa.
- Dodržiavať jasnú štruktúru vysvetľovania – nadväznosť na osvojené poznatky a súvislosti, rozvíjať ďalšie pozitívne skúsenosti z procesu reedukácie.

Reedkáciu môžeme vnímať rozlične. Jeden prístup zdôrazňuje monosenzoriálny, jednozmyslový prístup, zameraný len na jednu činnosť. Druhý prístup zdôrazňuje multisenzorialitu, viacmyslovoť, ktorý znamená maximálne využitie všetkých možností pre rozvinutie postihnutej funkcie. Výsledkom reedukácie je nielen rozvoj narušenej funkcie ale predovšetkým osvojenie si požadovanej zručnosti.

Redukčné metódy sa obyčajne realizujú individuálnou formou, vychádzajú z konkrétnych prejavov, ktoré sa u dieťaťa vyskytujú. Pri skupinovej reedukácii by sa malo vychádzať z individuálneho programu pre každé dieťa. Používa sa súbor metód, ktoré podporujú pozitívny rozvoj, smerujú k odstráneniu alebo zmierneniu daných ťažkostí v učení. Častokrát sa reedukácia zamieňa s doučovaním, čo je samozrejme nesprávna predstava. Školské vyučovanie sa reedukáciou nenahrádza, špecifické metódy majú za úlohu podporovať a rozvíjať tie zručnosti, ktoré nie sú u dieťaťa zautomatizované. Pri reedukácii sa vychádza aj z aktuálnych možností dieťaťa, neskôr sa náročnosť úloh zvyšuje.

Reedukácia sa častokrát v literatúre nahrádza pojmom korekcia alebo náprava. Korekcia je definovaná Vašekom (2003) ako odborné uskutočňovaná úprava poškodeného alebo narušeného organizmu alebo orgánu, respektíve jeho funkcie kvôli zlepšeniu jeho celkového fungovania. Korekciou označujeme špeciálnopedagogické aktivity, ktoré sú zamerané na nápravu, úpravu, či opravu chybnej funkcie, orgánu alebo správania sa. V kontexte porúch učenia používame tento termín korekcia a náprava ako synonymá k pojmu reedukácia porúch učenia.

Efektívna reedukácia porúch učenia je tímova spolupráca všetkých pedagógov, ktorí sa spolupodieľajú na výchove a vzdelávaní jednotlivca s poruchou učenia.

Náprava, korekcia špecifických porúch učenia je náročná, dlhodobá a vyžaduje si veľké úsilie zo strany dieťaťa, školy, rodiny a ďalších odborníkov.

Reedukácia znamená aj kvalifikovanú pripravenosť učiteľa – špeciálneho pedagóga, ktorý reedukáciu vykonáva. Pri korekcii sa špeciálny pedagóg musí zameriavať na celú osobnosť žiaka. Náprava – reedukácia porúch učenia vychádza z diagnostiky – zistenej aktuálnej úrovne schopností dieťaťa a kognitívnych funkcií, ktoré sa nich podieľajú. Dostatočná a komplexná diagnostika, na základe ktorej sa zostavuje reedukačný program, je základom správnej nápravy porúch učenia. Podľa toho, ktorá oblasť poznania je problémová a akých chýb sa jednotlivец dopúšťa, postupujeme pri ich náprave. Úspech či neúspech pri práci s dieťaťom so špecifickou poruchou učenia je vo veľkej miere závislý od nasledovných faktorov:

- včasná diagnostika;
- včasné poskytnutie špeciálnopedagogickej, terapeutickej starostlivosti;
- vysoký intelekt dieťaťa;
- vytrvalosť, motivácia a aktívna práca dieťaťa;
- sympatizujúce prostredie, akceptujúci prístup zo strany rodiny a školy.

Reedukácia je individuálny proces, zameraný na celú osobnosť dieťaťa. Postup nápravy je utváraný pre každého jedinca podľa jeho aktuálneho vývoja. To

však neznamená, že by reedukácia v určitých oblastiach nemohla prebiehať formou skupinovej práce, avšak za predpokladu takej organizácie, ktorá umožňuje cieľenú prácu s dieťaťom (Zelinková, 2003).

Zelinková (2003, s. 75 – 77), uvádza nasledovné oblasti reedukácie:

- Reedukácia funkcií, ktoré spoločne podmieňujú poruchu: ide o rozvoj funkcií, ktoré je potrebné rozvíjať. Vychádzame z aktuálnej úrovne jednotlivca. Pri voľbe konkrétnych cvičení meníme námety a motiváciu s ohľadom na jeho vek.

- Utváranie schopností správne čítať, písať a počítat: znovu utvárame uvedené schopnosti, vraciame sa k predchádzajúcim etapám, postupujeme tempom, ktoré zodpovedá potrebám jedinca s poruchou učenia.

- Pôsobenie na psychiku jedinca s cieľom naučiť sa s poruchou žiť. V tomto zmysle je úlohou reedukácie psychická podpora jedinca s poruchami učenia, ktorá smeruje k utváraniu primeraného sebavedomia, sebahodnotenia a k zdravému fyzickému vývoju.

Poruchy učenia sa nedajú odstrániť tak že jednotlivec viac píše, číta, či precvičuje matematiku. Poruchy učenia samotným opakovaním nevymiznú.

Zásady nápravného postupu podľa Swierkoszovej (2006):

- veľkú pozornosť by mala byť venovaná motivácii, ktorá vzbudzuje u detí záujem aktivitu;
- výber nápravných metód a techník je potrebné prispôbovať individuálne;
- úlohy kladené na dieťa musia byť primerané jeho možnostiam;
- čo najčastejšia pochvala a povzbudenie i pri malom úspechu;
- tolerovanie pomalšieho tempa práce a učenia;
- trpezlivosť zo strany pedagógov, spoločnosti a rodičov;
- iba dlhodobá a systematická práca je predpokladom úspechu.

5.1 Prevencia a depistáž špecifických porúch učenia

Špecifické poruchy učenia sa neprejavujú a nevyskytujú sa z jedného dňa na druhý. Prechádzajú istým vývojom, ktorý Ganzer (in Bartoňová 2005) delí do nasledujúcich fáz:

1. fáza: U žiaka je evidentný deficit vo výkonnosti. Jeho výkony v čítaní, písaní sú v porovnaní s ostatnými žiakmi až podpriemerné, pokroky v učení sú nebadateľné

2. fáza: Žiak si uvedomuje svoj neúspech a na jeho zdôvodnenie si hľadá rôzne vysvetlenia, ktoré zraňujú jeho sebavedomie. Tieto vysvetlenia majú veľmi subjektívny charakter a ovplyvňujú jeho budúce správanie (stráca chuť učiť sa, je neustále napomínaný učiteľom, spolužiaci na neho reagujú posmechom,...).

3. fáza: Žiakovi evidentne chýba uznanie. V škole, v rodine sa dostáva do izolácie. Na základe týchto negatívnych skúseností si začína budovať kompenzačné mechanizmy.

4. fáza: Príčiny neúspechov jednotlivcov s poruchou učenia začína pripisovať sám sebe, prípadný úspech považuje za náhodu alebo šťastie. Má znížené sebavedomie, trpí pocitmi viny z vlastného neúspechu, ktoré majú gradujúcu tendenciu. Svoje vlastné úsilie považuje za bezvýznamné, pretože jeho školské výsledky sú hodnotené ako nedostatočné. Stráca dôveru v samého seba, čo je často podporované okolím, ktoré začína zaujímať rezignujúci postoj.

Podpora jednotlivca so špecifickými poruchami učenia musí byť zameraná na tieto oblasti:

- **Vzťahy.** Jednotlivci s poruchami učenia sa musia napriek svojim deficitom cítiť emocionálne prijatí. Je preto potrebné neustále posilňovať ich sebavedomie. Zamerať sa na to, čo zvládajú, v čom sú úspešní a čo ich zaujíma. Ďalej je potrebné rozprávať sa s nimi o skutočných príčinách ich zlyhávania.
- **Konzultácie s rodičmi.** Podobne ako deti, aj rodičia zažívajú pocity viny súvisiace s neúspechmi ich dieťaťa – zamerať sa na odbúravanie týchto pocitov. Počas konzultácií s rodičmi je potrebné objasniť im emocionálnu situáciu ich dieťaťa (pocity zo zlyhania, znížené sebavedomie, neschopnosť vyjadriť svoje pocity,..). Je dôležité, aby očakávania rodičov od ich detí boli reálne.
- **Výkonnosť.** Naučiť dieťa s poruchou učenia, aby nebralo svoje chyby ako niečo negatívne, skôr ich treba viesť k tomu, aby ich brali ako súčasť vyučovacieho procesu. Učme ich, ako pracovať s chybou. Všetky opatrenia a podpora týchto detí by mala vychádzať z ich aktuálnych potrieb.

Bartoňová (2005) ďalej uvádza, že **správnej reedukačnej starostlivosti by mala predchádzať depistáž a diagnostika**. Depistáž zďaleka nie je len záležitosťou školy. Špecifické poruchy učenia môžu byť nielen jednou z hlavných príčin školského neúspechu ale neskôr sa môžu stať príčinou neúspechu profesionálneho a sociálneho. Takmer u všetkých jednotlivcov s poruchou učenia chýba schopnosť adaptovať sa, objavuje sa neochota, nezáujem o všetko čo súvisí s edukačným procesom. Preto je potrebné uskutočniť správnu diagnostiku, ktorá musí prebiehať priebežne v špecializovanom pracovisku, ale samozrejme aj v prirodzených podmienkach. Začiatky takejto diagnostiky by mali smerovať až do predškolského veku a zaznamenávať všetky problémy, ktoré by neskôr mohli súvisieť s osvojením si písania a čítania a predchádzať tak školskému neúspechu dieťaťa.

V rámci správnej diagnostiky je potrebné rozlíšiť neurologické problémy, problémy psychické a sociálne. Presná diagnostika je nevyhnutná, pretože u niektorých jednotlivcov sa môže prejaviť **pseudodyslexia** – porucha učenia, ktorá vznikla v dôsledku citových, psychických dôvodov, z dôvodu neurózy, psychického napätia a senzorickej deprivácie.

V prístupe k jednotlivcom so špecifickými poruchami učenia sa aj pri diagnostike zameriavame na nasledujúce oblasti:

Pozornosť. Nie je stále rovnaká. Sú dokázateľné rozdiely medzi bdelosťou, pozornosťou a pohotovosťou.

Vizuálna pozornosť. Pod týmto pojmom rozumieme presnosť a istotu s ktorou jednotlivec spracováva vizuálny materiál. Nemôžeme s určitosťou povedať, že

jednotlivci s dyslexiou majú oslabené vizuálne vnímanie. Jednotlivci s poruchou písania a čítania dokážu vnímať a spracovať obrázkový materiál rovnako ako jednotlivci bez danej poruchy. Ich problémy podľa Bartoňovej (2005) vznikajú vtedy, ak je v obrázkovom materiáli prítomných veľa tvarovo podobných znakov.

Pamäť. Je podstatou učenia sa. Keďže sa vyvíja kontinuálne, je možné ešte pred nástupom do školy zistiť, či je jej kapacita u daného dieťaťa dostatočná na požiadavky čítania a písania.

Pri čítaní a písaní musia fungovať dva pamäťové systémy:

Krátkodobá pamäť – aktívne pracujúca pamäť, udržiava poznatky niekoľko sekúnd, kým ich neprijme mozog. Rozoznávame tri druhy krátkodobej pamäte:

- krátkodobá pamäť vizuálna,
- krátkodobá pamäť sekvenčná,
- krátkodobá pamäť verbálna.

Pri osvojovaní si spisovného jazyka je dobre fungujúca krátkodobá pamäť nevyhnutná.

Čitateľ – začiatočník si najprv pri čítaní musí „preložiť“ jednotlivé písmenká na hlásky. Hlásky sú v krátkodobej pamäti uložené len dovtedy, kým si čitateľ „nepreloží“ všetky hlásky a nespracuje všetky písmenká do slova, ktoré prečíta. Jednotlivec s poruchou krátkodobej pamäti má s čítaním výrazné problémy. Kým si „preloží“ posledné písmenká v slove, tie prvé si už nepamätá, preto musí začať čítať od začiatku. Ak takéto dieťa konečne s veľkou námahou dočíta text, nemá šancu mu porozumieť.

Dlhodobá pamäť – dovoľuje uchovávať a vybavovať si poznatky. Pri písaní a čítaní je dôležité uchovávať si poznatky v dlhodobej pamäti. Kým čitateľ – začiatočník musí „lúštiť“ písmenko po písmenku skúsený čitateľ pozná význam slova hneď na prvý pohľad – v pamäti už má zakódované celé slovo.

Priestorová orientácia. Aby sme mohli správne čítať, musíme sledovať riadok, ale u každého záleží na jeho prirodzených schopnostiach, zrelosti zrakovej a sluchovej percepcie.

U jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia sa prejavujú aj **nápadnosti vo vývine reči:**

- dieťa začína v porovnaní s jeho skutočným vývinom nápadne neskoro rozprávať,
- dlho používa jednoduché syntaktické konštrukcie,
- dlho tvorí vety s nie správnym slovosledom,
- v porovnaní so svojimi rovesníkmi má chudobnú aktívnu slovnú zásobu,
- vývin jeho reči stagnuje,

Časté chyby vo výslovnosti sú spôsobené:

- dieťa zle počuje, nerozozná podobne znejúce hlásky,
- dieťa má narušenú jemnú motoriku, ktorá sa prejaví taktiež aj v artikulácii hlások (Vágnerová in Bartoňová 2005).

5.1.1 Všeobecné zásady uplatňujúce sa pri korekciách špecifických porúch učenia

Všeobecné zásady, ktoré by sme mali uplatňovať pri korekciách porúch učenia, pomáhajú vytvárať určitú koncepciu ich nápravy, ktorá by sa mala riadiť konkrétnymi pravidlami. Samozrejme pri ich uplatňovaní je potrebné rešpektovať v plnom rozsahu individualitu jednotlivca s poruchou učenia.

Zásady korekcie porúch učenia podľa Matějčka (1995) a Bartoňovej (2005):

- **Východiskom je diagnostický rozbor prípadu** – je nevyhnutné poznať mechanizmy, ktoré viedli ku vzniku poruchy a klinický obraz, ktorým sa prejavujú. Potrebujeme poznať možnosti dieťaťa – intelekt, aby sme vedeli určiť strop, schopnosť koncentrovať sa, motiváciu pracovať na odstraňovaní poruchy, štruktúru osobnosti,...
- **Nápravný postup je potrebné prispôbiť individuálnej povahe prípadu** Cvičenia na korekciu porúch učenia musíme vyberať a realizovať v súlade s individuálnymi dispozíciami dieťaťa.
- **Vytvoriť priaznivú liečebnú atmosféru** – atmosféru dôvery, spolupráce, vhodnej motivácie a optimizmu všetkých zúčastnených.
- **Nápravná starostlivosť má mať komplexný charakter** – je potrebné zosúladiť všetky odborné zložky, ktoré sa spolupodieľajú na korekcii poruchy učenia.
- **Dobrý začiatok** – pravidlo, ktoré nám umožňuje dať pocítiť jednotlivcovi s poruchou učenia úspech hneď na začiatku korekcie.
- **Udržať záujem dieťaťa** – snažiť sa všetkými možnými prostriedkami, napríklad aj pochvalou udržať záujem jednotlivca.
- **Účelný výber nápravných metód** – nápravné metódy je dobré voliť podľa stupňa a povahy poruchy s ohľadom na fázu korekcie v ktorej sa jednotlivec práve nachádza. Na reedukáciu volíme jednotlivcovi najprirodzenejšie metódy a techniky, ktoré rešpektujú jeho individuálne parametre. Cieľom nie je len prekonať špecifické nedostatky, ale tiež umožniť dieťaťu, aby sa naučilo samého seba korigovať a tak bolo aj úspešné.
- **Náprava špecifických porúch učenia je chronicky diagnosticko-terapeutický pokus!**
- **Úspech dosiahneme vtedy, ak budeme postupovať malými krokmi** – náročnejšie cvičenia volíme radšej až vtedy, ak jednotlivec už zvláda, má zautomatizované, jednoduchšie. Dieťa má pracovať aktívne, uvedomelo, sústredene.
- **Pravidelnosť** – korekčné cvičenia realizovať najlepšie denne, pretože pri každodennom cvičení máme nádej na úspech.
- **Prognózu odhadovať realisticky** – neživiť v dieťati ani v rodičoch zbytočné nádeje ne rýchly úspech.

- **Zaistiť ďalšiu životnú dráhu dieťaťa s dyslexiou** – je potrebné zväziť ďalšie kariérne smerovanie.

5.2 Korekcia dyslexie

Čítanie je jedným z hlavných nástrojov vzdelávania. Je nevyhnutné pre život v spoločnosti. Žiak s dyslexiou má s čítaním veľké problémy, ktoré sa špeciálni pedagógovia spolu s ostatnými odborníkmi snažia obmedziť na minimum. Cieľom tejto reedukácie je dosiahnutie sociálne únosnej úrovne čítania.

Neoddeliteľnou súčasťou reedukácie dyslexie je **nácvik techniky čítania**. Pri nácviku techniky čítania vždy **vyberáme vhodný text**, ktorý súvisí so záujmami dieťaťa.

Do reedukácie samozrejme tiež spadá **motivácia dieťaťa**, atmosféra spolupráce v jeho životnom prostredí, ale i účasť a súhra ďalších zložiek odbornej starostlivosti ako sú pediatria, psychiatria, foniatra, logopédia, niekedy aj sociálna pomoc (Matějček, 1987).

Viacerí autori sa touto problematikou konkrétne zaoberajú. V nasledujúcej kapitole chceme poukázať na tie korekčné metódy, ktoré sa v odbornej literatúre vyskytujú najčastejšie.

5.2.1 Metódy korekcie dyslexie

Bartoňová (2005) uzvádza tieto metódy korekcie:

- **metóda obfahovania** – je vhodná pre počiatočné štádiá reedukácie u ťažkých prípadov dyslexie a dysgrafie. Keď nefunguje zraková ani sluchová analýza natoľko, aby sme mohli na nich založiť výučbu čítania, použijeme ako hlavné vodičko hmat a pohyb. Žiak si vymyslí nejaké ťažké slovo, ktoré by sám ani nenapísal, ani neprečítal. Keď slovo vymyslí, napíšeme ho veľkými písmenami na list papiera. Žiak jednotlivé písmena obfahuje prstom – pričom sa papiera musí naozaj dotýkať a každé písmeno zvlášť vysloviť. Opakujeme tak dlho, až celé slovo ovláda pohybovo. Ak máme istotu, že žiak zvládol pohybový obraz, predlohu mu zakryjeme a precvičujeme so zavretými očami. Potom napíšeme načisto. Nepripustíme, aby čokoľvek bolo napísané chybné, za dobrý výkon je treba žiaka výrazne chváliť. Pri tejto metóde je najväčším ziskom vedomie dieťaťa, že nie je všetko stratené, že existuje spôsob, ako sa môže všetko naučiť. Od slov prechádzame k obfahovaniu väčších celkov, ktoré potom môžeme prepisovať na počítači. Deti denne sledujú, koľko slov sa naučili prečítať a napísať, a tým si sami merali svoju úspešnosť.

- **Fernaldovej metóda** – je to metóda pre nápravu čítania u pomalých čitateľov. Je teda vhodná pre deti, ktoré majú dobrú stratégiu čítania, ale ich čítanie je pomalé. Metóda je vhodná i pre dospelých s dyslexiou.

Určíme text, asi 10 riadkov, ktorý má čitateľ preletieť zrakom. Súčasne so sledovaním zrakom si ceruzkou podčiarkne „ťažké“ slová. Keď takto prebehne očami všetkých desať riadkov, skúsi to znova a zasa podčiarkne „ťažké“ slová. Keď

skončí, prečíta si podčiarknuté slová. Až po tejto príprave číta celý text. Z letného čítania už dieťa text trochu pozná, pozná aj problémové slová, nemusí sa ich báť a text číta s väčšou sebadôverou. Táto metóda, keď sa aplikuje dva až tri mesiace denne, prináša veľké úspechy v oblasti plynulosti a rýchlosti čítania.

■ **metóda postrehovania** – osvedčila sa pri inverziách v čítaní. Žiakovi exponujeme na zlomok sekundy slabiku, slovo, skupinu slov a žiak má za úlohu text prečítať. Pre lepšie zvládnutie použijeme farebnosť. Začínáme s postrehovaním celkov, na ktoré dieťa má, nároky zvyšujeme. Postupujeme od otvorených slabík k uzavretým, od jednoslabičných slov k viacslabičným. Pridávame slová so zhlukom dvoch, neskôr viac spoluhlások, nakoniec cvičíme postrehovanie slov zložených a slovných skupín. Pri nácviku dĺžky samohlások je potrebné, aby bola prečítaná každá dlhá samohláska i čiarka, oddeľujúca vetné celky. Dĺžky sa nacvičujú pomocou bzučiaku, píšťalky, a pod. postrehovanie cvičíme pomocou kartičiek, na ktorých máme príslušné texty vytlačené, alebo pomocou záložky. Po upevnení prejdeme iba k ukazovaniu. Kvalita a rýchlosť čítania sa zvýši, keď dieťa číta text už vopred precvičovaným postrehovaním.

■ **čítanie so záložkou (okienkom)** – je to metóda veľmi rozšírená a účinná hlavne u mladších detí. Veľkosť záložky musí zodpovedať veľkosti písma, záložkou pohybuje ten, kto s dieťaťom pracuje, nie dieťa samé. Rýchlosť pohybu so záložkou sa prispôsobí čitateľským možnostiam žiaka. To kladie veľké nároky na sústredenie, nezabúdame preto na relaxáciu. Účelom tejto techniky je cvičiť správne pohyby oka po riadku, odstraňovať tzv. dvojité čítanie. Na jednom okraji papiera je vystrihnuté okienko, asi 4 cm dlhé a v šírke zodpovedajú veľkosti písmen. Záložky využívame dvojitým spôsobom:

■ Text postupne odkrývame, exponujeme začiatok slova, potom slovo celé. Nútime tak žiaka riadiť sa podľa začiatku slova a zabraňujeme „hádaniu“ na podklade náhodne postrehnutých písmen v slove.

■ Text postupne zakrývame, dieťa má pred sebou najprv celý riadok, ktorý okienkom postupne zakrývame tak, aby dieťa bolo tlačené dopredu.

Tento spôsob je vhodný k zvyšovaniu rýchlosti a plynulosti čítania, keď žiak má väčšiu istotu v slabikách.

■ **čítanie v páre** – čítame spolu s dieťaťom neprecvičený text, a to tak, že rýchlosť čítania prispôsobíme možnostiam dieťaťa. Čítame výrazne, zreteľne, so správnou intonáciou. Dieťa vyrovnáva svoje tempo s naším a snaží sa prispôbiť. Svoje zlé čítanie pri tomto nácviku nepočuje a ľahšie sa vzdáva svojich zlých čitateľských návykov. Aktívne si zvyká na správnu intonáciu viet.

■ **metóda vyhľadávania chýb** – čítame text a žiak sleduje naše čítanie. Pri čítaní robíme také chyby, ktoré sa objavujú i pri čítaní žiaka. Úlohou žiaka je opravovať naše chyby. Chybne napísaný text môžeme dieťaťu predložiť na opravu, a tým túto metódu využiť k samostatnej práci.

■ **metóda dvojnásobného čítania** – sa používa u žiakov, ktorí čítajú nepresne, domýšľajú si koncovky slov. Technika metódy spočíva v tom, že žiak číta nahlas daný text o slovo späť za hlasným čítaním pedagóga. Väčšina jednotlivcov s dyslexiou má z čítania obavy, strach, býva až traumatizovaná. Bežné hlasité čítanie tvorí u žiaka s dyslexiou závažné prekážky. Tieto emočné vplyvy pôsobia na procesy percepcie, pozornosti a pamäti i na schopnosť autoregulácie myšlienkových obsahov. To všetko zhoršuje proces čítania a má negatívny vplyv na jeho výsledok. Tým, že čítanie je podporené hlasitým čítaním učiteľa, tvorí pre jednotlivca s poruchou čítania akúsi ochrannú bariéru. Žiak, čítajúci tesne za učiteľom, získava spätnú skúsenosť, že toto čítanie nemusí byť spojené s negatívnymi vnútornými pocitmi. Ďalšou výhodou je, že táto technika založená na psychologických princípoch učenia môže znížiť úroveň jeho deficitu v čítaní.

■ **nácvik dlhých a krátkych samohlások** – u niektorých detí sa stretávame s poruchou schopnosti reprodukovať rytmizované štruktúry, hlavne zvukové. K náprave sa používa „bzučiak“. Dieťaťu sa predčítavajú slová s výraznou výslovnosťou dĺžok a ich rytmus sa pritom stisnutím tlačidla na bzučiaku prehrá. Žiak slová opakuje a snaží sa napodobniť rytmus bzučiaka. Ak sa dieťaťu reprodukcia nedarí, vyslovujeme slová s ním a vedíme mu ruku pri tlačení na bzučiak. Cvičenie opakujeme, pokiaľ dieťa nie je schopné rytmus vytučiť bez našej pomoci. V ďalšej fáze nácviku dieťa zapisuje bodkami a čiarkami rytmizované zvuky, slová, ktoré mu predčítavame, a ktoré po nás opakuje a slová, ktoré hovorí samé. Ďalej sú možné obmeny. Ak nemáme k dispozícii bzučiak, žiaci hlásky vytlieskávajú.

■ **metóda globálneho čítania** – sa používa u detí, ktoré pretrvávajú na sledovaní jednotlivých písmen a nie sú schopné postrehovať ich zhluky. Žiak číta určitú časť textu celkom trikrát, nesmie sa ho však učiť naspamäť. Predkladá sa bežný text, text s vynechanými písmenami a nakoniec článok s vynechanými slovami. Metóda je účinná, pokiaľ sa používa asi dva mesiace, a to denne. (M. Bartoňová, 2005).

Matějček (1987), okrem vyššie spomínaných, uvádza aj iné metódy:

■ **metóda farebných kociek** – kladie veľký dôraz na predstavy hmatové a pohybové, no nie tak bezvýhradne ako metóda Fernaldovej. Od začiatku sa snaží posilňovať i zrakovú predstavivosť. Dieťa pracuje s hotovými tlačenými písmenami, nevytvára ich samo. Jednotlivé písmená abecedy sú nalepené na farebných kockách, a to tak, že samohlásky majú jednu farbu a spoluhlásky inú. Najprv učíme dieťa rozlišovať jednotlivé písmená. Potom pristúpime k nácviku skladby písmen v slovách. Dieťaťu hovoríme najprv len slabiky, potom jednoslabičné slová a dieťa zoraďuje kocky s písmenami k sebe, vytvára slová. Ak zmeníme hlásku vo výslovnosti, musí slovo prestavať. Analýza a syntéza sa tu prevádzajú „hmatateľne“. Každé slovo po nás vyslovuje, potom

sa ho snaží samé rozložiť na hlásky a zostaviť ho z kociek. Práca sa tak zúčastní vždy rečový aparát, zrak, sluch, hmat a kinestetický analyzátor. Dej, ktorý obvykle prebieha veľmi rýchlo, je tu podstatne spomalený a rozložený na rad dielčích úkonov, takže dieťa môže ľahšie pochopiť jeho podstatu. Aby dieťa nezáviselo iba na farbe, ale pozorne vnímalo i tvar takýchto „nebezpečných“ písmen, dávame mu napísať na papier písaným písmom slovo, ktoré zostavilo z kociek, pričom musí tie „nebezpečné“ písmená nakresliť v tvaroch malej tlačenej abecedy.

■ **rozlišovanie tvrdých a mäkkých slabík** – mnohým jednotlivcom s dyslexiou robí veľké problémy rozlíšiť sluchom aj výslovnosťou tvrdé a mäkké slabiky „dy – ty – ny“, „di – ti – ni“. Preto sú dobrou pomôckou kocky, kde sú tvrdé slabiky z drevených kociek, mäkké slabiky z kociek napr. molitánových. Dieťa opäť skladá slová a vety, naslúcha našej výslovnosti, opakuje po nás „nebezpečné“ slabiky, niekoľkokrát ich povie, a potom hľadá kocku, ktorá by zodpovedala príslušnej mäkkosti (Z. Matějček, 1987).

Nasledujúcu metódu, ktorá vychádza z analyticko-syntetickej metódy, uvádza O. Zelinková. Je to neuropsychologická metóda reedukácie Dirka Bakkeru a umožňuje aplikovať doterajšie postupy cielene, na základe neuropsychologického rozboru. Vlastná práca v oblasti čítania sa prevádza v dvoch oblastiach, a to v technike čítania a v porozumení. Obidve oblasti spolu súvisia a vzájomne sa ovplyvňujú.

Technika čítania

Proces dekódovania znamená zrakovú identifikáciu tvarov písmen, umiestnenie písmena v priestore, spojenie tvarov s odpovedajúcim zvukom, zrakopriestorové usporiadanie tvarov, spojenie zvukov v správnom poradí. Po dekódovaní nasleduje spojenie obrazu slova s odpovedajúcim významom.

Zrakové vnímanie tvarov písmen sa podporuje hmatom. Používajú sa textilné písmena, písmená z drôtu a ďalších materiálov, písmená si deti „píšu na chrbát, na ruku. Cieľom je zrakové a priestorové vnímanie písmen, nie čítanie.

Čím dieťa lepšie spojí hlásku – písmeno, tým rýchlejšie postupuje proces osvojovania čítania. Môžu sa čítať písmena z kariet, z obrazovky počítača atď. dieťa zrakom vníma tvar, vybavuje si odpovedajúci zvuk – hlásku. Pri vytváraní spojenia hlásky – písmeno zapojujeme reč, zrak, sluch, hmat i kinestetické vnímanie. Dieťa písmeno ohmatáva, zároveň ho pomenúva, vníma činnosť artikulačných orgánov, sluchom vníma odpovedajúcu hlásku.

Pri zámenách písmen tvarovo podobných sa robia cvičenia zrakovej percepcie. Pri rozlišovaní b – d – p najskôr znovu vyvodíme písmeno *b* v spojení s obrázkom, citoslovcom, napr. bu – bu – bu, bim – bam.... Taký istý postup zachováme pri vyvedení písmena *d*. Porovnanie obidvoch zamieňaných písmen, obťahovanie písmen na tabuli, obťahovanie z polystyrénu, z drôtu a pod. s otvorenými a zatvorenými očami. Ďalej nasleduje vyhľadávanie a označovanie písmen v texte, podčiarkovanie slov, ktoré obsahujú tieto písmená. Nakoniec čítanie slov, ktoré obsahujú najprv jedno, potom druhé písmeno. Po dostatočnom zafixovaní obidvoch písmen nasleduje práca so slovami, ktoré obsahujú obidve písmená.

Rozlišovanie týchto písmen je jedným z krokov nácviku čítania, nie je to cieľom. Keď dieťa zamieňa zvukovo podobné písmená, zisťujeme, či ich sluchom rozlišuje správne. Často sú zamieňané písmená úplne náhodne, a to v tom prípade, kedy nie je zautomatizované spojenie hláska – písmeno.

Slabika je pri výučbe čítania analyticko – syntetickou metódou dôležitou stavbnou jednotkou, a preto je jej zvládnutie a automatizácia veľmi dôležité. K automatizácii slabík používame slabiky písané na kartách, postrehovanie slabík i úlohy uvádzané v počítačových programoch. Zautomatizované čítanie slabiky znamená rýchle postrehnutie a súčasné vyslovenie slabiky.

Porozumenie čítanému textu

Porozumenie textu je psycholingvistická činnosť. Dochádza pri nej k spojeniu medzi prvkami textu navzájom, medzi prvkami textu, vedomosťami žiaka a vonkajším svetom. Nácvik porozumenia čítaného textu sa prelína s dekodovaním. Čím lepšie je zvládnutie dekodovanie, tým viac pozornosti môže dieťa venovať obsahu textu. Nedostatočné porozumenie textu sa môže prejaviť aj pri relatívne dobrej rýchlosti čítania. Aj keď dieťa číta pomerne rýchlo a správne, technika čítania nie je natoľko zautomatizovaná, aby umožňovala sústredenie na obsah textu, a tým aj na aktívne spracovanie obsahu. Porozumenie prebieha na viacerých úrovniach a je ovplyvnené úrovňou čítania a vekom:

- porozumenie izolovaným výrazom,
- mechanické porozumenie na základe pamäti,
- porozumenie na základe pochopenia súvislostí.

Prvá úroveň je najnižšia úroveň, kde dieťa iba povrchne spája slová s ich významom. Základom druhej úrovne sú rôzne formy asociácií, kedy si dieťa pamätá jeden poznatok v spojení s druhým, menej však na základe logických súvislostí. Tretia úroveň je najvyššia. Dieťa je schopné spoluutvárať text, aktívne ho vnímať, vyvodzovať závery. Táto zručnosť vyžaduje však určitý stupeň abstrakcie a logického myslenia na takej úrovni, ktorá sa rozvíja približne na prechode medzi 10. a 12. rokom dieťaťa a pokračuje po celý život v závislosti na rozvoji psychiky, ale tiež na zväčšovaní rozsahu vedomostí a zručností, ktoré prácu s textom ovplyvňujú.

Doporučené cvičenia pre nácvik čítania s porozumením:

- prikladanie slov k odpovedajúcim obrázkom,
- odpovede na otázky,
- rozprávanie obsahu,
- plnenie úloh s využitím poznatkov z textu,
- predvádzanie.

Neuropsychologická metóda reedukácie

Špecifickou činnosťou mozgových hemisfér sa zaoberala rada neurológov a neuropsychológov už v minulom storočí. Pravá hemisféra spracováva predovšetkým percepčné priestorové charakteristiky textu, tvary písmen bez ich spojení s hláskou. Ľavá hemisféra spracováva obsahovú, rečovú stránku čítania. V období po-

čitateľného čítania sa dieťa stretáva s novými tvarmi, grafémami, ktoré sa dá s problémami diskriminovať predovšetkým vtedy, keď sa líšia iba polohou v priestore. Táto percepčne – priestorová analýza je prevádzaná predovšetkým pravou mozgovou hemisférou. Keď sa proces čítania stáva plynulejším a viac zautomatizovaným, vstupujú do popredia sémantické a syntaktické operácie a jazykové aspekty, ktoré sú sprostredkované prevažne ľavou hemisférou. V určitom štádiu čítania teda prechádza vedúca úloha z pravej hemisféry na ľavú. Obidva procesy musia byť v určitej rovnováhe.

Podľa toho, v ktorej etape čitateľského výcviku sa problémy objavili, Bakker klasifikuje deti s poruchami čítania.

Prvý typ problémov je charakteristický zotrúvaním na percepčných mechanizmoch. Tieto deti nemajú na začiatku vyučovania čítania problémy, všetky úlohy zvládajú bez problémov. Postupom času sa ich čitateľský vývoj zastavuje. Čitateľská stratégia je pomalá, ale presná, pretože je sprostredkovaná pravou hemisférou, ktorá prevádza percepčné a priestorové operácie. Jedinci zotrúvajú na úrovni počiatočného čítania. Príčinou je nedostatočný rozvoj alebo lézia ľavej hemisféry. Tento typ je nazývaný „**pravoemisférová dyslexia**“.

Keď prevažujú pri dysfunkčnom čítaní lavohemisférové rečové mechanizmy, čítajú deti predovšetkým na základe porozumenia, lingvistických stratégií, veľa využívajú pamäť, hádajú slová, domýšľajú si ich. Ich čítanie je rýchle s vyššou chybovosťou. Hovoríme o „**lavohemisférovej dyslexii**“.

Táto metóda dáva do popredia fakt, že neuropsychologická stimulácia mozgu prináša pozitívne zmeny. Táto stimulácia je založená na prekrížení medzi pravou a ľavou stranou mozgu a pravou a ľavou stranou periférie tela. Cvičenia sú zamerané buď na zvyšovanie aktivity určitej hemisféry alebo vyžadujú aktivitu oboch hemisfér, pričom jedna je aktivizovaná výraznejšie.

■ **špecifická stimulácia hemisfér** – je cieleňá na nedostatočne rozvinutú alebo poškodenú hemisféru. Cvičenie vedie k zvýšeniu aktivity ľavej hemisféry u P – typu dyslexie a pravej hemisféry u L – typu dyslexie. Realizuje sa stimulácia taktilná (čítanie písmen a slov s rôznym povrchom na základe hmatu), vizuálna (slová sú premietané do pravej alebo ľavej strany zorného poľa na obrazovke počítača) a auditívne (vnímanie slov jedným uchom pri vylúčení druhého ucha).

■ **nešpecifická stimulácia hemisfér** – je menej direktívna, je zameraná na obidve hemisféry, pričom aktivita jednej z nich je výraznejšia. Nešpecifická stimulácia bola vypracovaná pre využitie v škole. Z cieľom aktivizovať ľavú hemisféru sa robia úlohy zamerané na fonemické uvedomenie, sémantickú stránku reči, syntax a rýmovanie. S cieľom aktivizovať pravú hemisféru sa robia úlohy zamerané na rozvoj zrakovaj a sluchovej percepcie, na priestorovú orientáciu a percepčno – motorické aktivity (O. Zelinková, 2003).

5.3 Korekcia dysgrafie

Cieľom nápravy, korekcie je dosiahnuť u jednotlivca s dysgrafiou primerane rýchle a čitateľné písmo. Korekcia je zameraná na celú osobnosť dieťaťa. Podľa Bartoňovej (2005) úspech nápravy závisí od motivácie jednotlivca aktívne sa zúčastňovať v procese nápravy. Súčasťou korekčného procesu je teda aj činnosti rozvíjajúce tie zručnosti, ktoré spolupracujú pri písaní. Podkladom dysgrafie býva najčastejšie **porucha jemnej a hrubej motoriky**, preto je proces korekcie zameraný práve na ich rozvoj.

5.3.1 Rozvíjanie hrubej motoriky

Hrubá motorika je rozvíjaná pohybmi trupu, horných a dolných končatín a pohybmi hlavy. Pred písaním preto realizujeme cvičenia horných končatín, uvoľňovacie cvičenia zamerané na uvoľnenie pletenca hornej končatiny. Ak nie je horná končatina uvoľnená dostatočne, pohyb zostáva spastický, svaly sú v neustálom napätí. Písadlo zanecháva veľmi silný prítlak na písacej ploche. Dieťa křčovito zvierá písadlo. Ruka začína bolieť, písmo nie je plynulé, dieťa sa rýchlo unaví, výkonnosť klesá, kvalita napísaného sa znižuje.

Súbežne s precvičovaním a uvoľňovaním svalstva hornej končatiny realizujeme aj precvičovanie svalov šije a trupu.

5.3.2 Rozvíjanie jemnej motoriky

Jemná motorika sa rozvíja pri pohyboch ruky – dlane a prstov. Na rozvoj jemnej motoriky existuje množstvo cvičení, ktoré sa realizujú aj v rámci iných vyučovacích predmetov napríklad modelovanie, trhanie papiera, navliekanie korálok. Veľmi dôležité sú aj uvoľňovacie cvičenia, ktoré by mali predchádzať procesu písania. Realizujeme ich najprv na zvislej ploche. Používame také písadlo, ktoré zanecháva širokú stopu. Pracujeme na veľkej ploche, ktorú postupne zmeňujeme. Plynulosť a rytmus pri takomto cvičení môžeme podporiť riekankami alebo pesničkami. Uvoľňovacie cvičenia by sme mali podľa možností realizovať vždy pred písaním.

Predpokladom pre úspešné zvládnutie písania je dodržiavanie správnych hygienických a pracovných návykov, ktoré zahŕňajú správne sedenie, správne držanie písadla, primeranú veľkosť písacej plochy a vhodnosť materiálu.

■ **Správne sedenie pri písaní** – hlava je v predĺžení trupu, vzdialenosť očí od podložky je 30 – 35 cm, dolné končatiny sa chodidlami opierajú o podložku, predlaktie sa opiera o podložku.

■ **Správne držanie písadla** – je predpokladom plynulého písania. Ruka sa zľahka malíčkom dotýka písacej plochy – papiera, písadlo sa drží v troch prstoch – palci, ukazováku a prostredníku. Ukazovák vedie pohyb smerom

dole, prostredník smerom hore a palec podporuje pohyb vpred. Ruka zľahka leží na článkoch malíčka. Písadlo sa drží asi 2 – 3 cm nad hrotom písadla.

■ **Veľkosť písacej plochy** – začíname pracovať na veľkej písacej ploche, ktorú postupne zmeňujeme až na veľkosť písanky.

■ **Vhodnosť materiálu** – používame mäkké materiály, ktoré zachovávajú širokú stopu, využívame podobnosť písania s kreslením, používame farby, kriedy, trojhranné ceruzky a až potom prechádzame k písaniu perom.

5.3.3 Metódy korekcie dysgrafie (Spracované podľa Bartoňovej 2005)

Korekciu dysgrafie delíme do troch oblastí:

- **porucha tvaru,**
- **porucha ťahu,**
- **porucha vzťahu.**

Porucha tvaru – jednotlivec s dysgrafiou nedodržiava správny tvar písmen, komolí písmenká, nepamätá si postup pri správnom písaní. Dieťa je pri písaní nepozorné, snaží sa napodobniť tvar, ale zabúda stopu.

■ Pri korekcii sa zameriame na algoritmus písania. Dieťa napodobňuje učiteľa, ktorý mu ukazuje správne ťahy pri písaní písmena. Dieťa musí vedieť, ako písmenko vzniká musí vedieť vybaviť si jeho „hotový“ tvar.

■ Písanie rozdelíme na niekoľko krokov. Predstavu písmenka podporíme napríklad písaním písmenka do priestoru so zatvorenými očami.

■ Dieťa nacvičuje chybný krok, to, čo nezvláda, nenútime ho písať celé písmeno. Čím viac má dieťa zautomatizovaných úkonov pri písaní, tým ľahšie písmenko vzniká.

■ Pri nácviku necháme dieťa písať len zopár riadkov. Ak sa mu nedarí, podporíme ho kinestetickou kontrolou, vedieme dieťaťu ruku pri písaní písmena.

Porucha ťahu – písmo je neúhľadné, dieťa nie je schopné písať jedným ťahom, písmo nemá správny sklon, z dôvodu křčovitého držania je roztrásené.

■ Pri korekcii sa zameriavame na spájanie písmen nadmernými ťahmi, postupným nácvikom ich dieťa automaticky odstráni. Nácvik realizujeme v stoji pri tabuli.

■ Potom nácvik realizujeme na papieri.

Porucha vzťahu – dieťa nedokáže písať písmená v slove v správnom pomere, niektoré píše nepomerne malé, iné nepomerne veľké. Analýzou tvaru písmena sa môžeme dopracovať k rôznym pomôckam, napríklad k pomocným línajkám.

5.3.4 Korekcia dysgrafie u starších žiakov

U jednotlivcov na 2. stupni základnej školy, prípadne u jednotlivcov na stredných školách je postup pri korekcii dysgrafie obdobný ako sme spomínali v predchádzajúcom texte. Rozdiel je len v motivácii. Kým malé deti motivujeme riekam-

kami a pesničkami, starším vysvetľujeme príčinu ich problémov a zdôvodňujeme postup. Intenzita cvičenia musí byť väčšia, približne 10 minút každý deň. Dopievajúci jednotlivci musia chcieť každodenným cvičením zlepšiť svoj rukopis. V opačnom prípade nemôžeme počítať s pozitívnym výsledkom (Zelinková, 2003).

5.3.5 Kompenzácia dysgrafie

Ak sú výsledky korekcií neúspešné, jednotlivec stráca motiváciu, ale zároveň potrebuje zaznamenávať informácie. Kompenzovať svoje nedostatky môžu nasledujúcim spôsobom:

- **Písať tlačným písmom**, eliminuje to vyhľadávanie spojenia medzi hláskou a písmenom. Môžeme ho bez problémov tolerovať v škole u žiakov na 2. a 3. stupni. U mladších je možné riziko, že sa aj tlačené písmená zmenia na nečitateľné čiarky, alebo oblúčiky. Hrozí to v prípadoch, kde sa nerealizuje nácvik jemnej motoriky. **Rozhodnutie je na učiteľovi**, ktorý vychádza z individuálnych schopností dieťaťa.
- **Písanie na počítači** kombinovať s krátkymi textami písanými rukou. Skôr, než dieťa zvládne rýchle a plynulé písanie na počítači, ktoré sa v prípade porúch učenia odporúča, musí najprv zvládnuť orientáciu na klávesnici. Vytkávanie písmen jedným alebo dvoma prstami je kontraproduktívne.
- **Kopírovanie poznámok** z jednotlivých predmetov je tiež jedno z riešení.

5.4 Korekcia dysortografie

Dysortografia je špecifická porucha pravopisu. Jednotlivec s dysortografiou nemá problémy len v implementácii špecifických gramatických javov príslušného materinského jazyka, ale výrazné problémy zaznamenáva aj v aplikácii gramatických a syntaktických pravidiel. Zelinková (2003) uvádza, že príčiny problémov sa navzájom líšia, preto je aj spôsob realizácie korekcií odlišný.

Špecifické dysortografické javy sú ovplyvnené predovšetkým nie dostatočne rozvinutým sluchovým vnímaním, narušeným vnímaním a reprodukciou rytmu, porozumením obsahu napísaného textu, respektíve nedostatočne rozvinutou grafomotorikou.

Chyby vyplývajúce z neschopnosti aplikovať gramatické pravidlá sú ovplyvnené nedostatočne rozvinutou rečou, nedostatočne osvojenou lexikou jazyka, nedostatkom „citu pre jazyk“, vo všeobecnosti neosvojením si systému v jednotlivých rovinách materinského jazyka.

Spoločnými príčinami vyššie uvedených problémov môžu byť podľa Zelinkovej (1993) poruchy sústredenia, oslabené pamäťové procesy, poruchy procesu automatizácie. Aj v týchto prípadoch môže zohrávať negatívnu rolu vo všeobecnosti narušená grafomotorika a pomalé pracovné tempo.

Pri korekcii dysortografie sa zameriavame na nedostatočne rozvinuté funkcie, ktoré sú najčastejšou príčinou poruchy (Bartoňová, 2005). Hovorí o dvoch základných oblastiach:

1. Špecifické dysortografické javy

- rozlišovanie krátkych a dlhých samohlások,
- rozlišovanie mäkkých slabík di, ti, ni, li a tvrdých slabík de, te, ne, le,
- rozlišovanie sykaviek, asimilácia,
- vynechávanie a pridávanie písmen,
- hranice slov v písanom texte.

■ Rozlišovanie krátkych a dlhých samohlások

Príčinou môžu byť nedostatky sluchového vnímania a problémy v oblasti vnímania a reprodukcie rytmu. Ďalej to môže byť nezautomatizovaný návyk sebakontroly, nesústredenosť, stres, nedbalosť pri výslovnosti. Pri nácviku kvantity samohlások je potrebné, aby si jednotlivci s dysortografiou všetko to, čo píšú, diktovali polohlasom respektíve hlasno a artikulačne zdôrazňovali kvantitu samohlások. Pri písaní sa odporúča prerušiť plynulé písanie a napísať dĺžeň nad samohlásku ihneď.

■ Rozlišovanie mäkkých slabík di, ti, ni, li a tvrdých slabík de, te, ne, le

Chyby v tejto oblasti sú najčastejšie spôsobené nedostatkami v oblasti sluchovej diferenciácie. Ďalšou príčinou môže byť nedostatok v aplikovaní učiva o tvrdých a mäkkých slabikách, jeho nedostatočná fixácia, respektíve niektoré psychické osobitosti jednotlivca. Opäť je veľmi dôležité, aby si žiaci diktovali to, čo píšú a učili sa napísané aj skontrolovať.

■ Rozlišovanie sykaviek, asimilácia

Chyby vo výslovnosti a aplikácii asimilácie spoluhlások môžu byť spôsobené nesprávnou výslovnosťou a nie dostatočne vyvinutým sluchovým vnímaním. Nesprávna výslovnosť a nesprávne sluchové rozlišovanie spoluhlások sa navzájom ovplyvňujú. Majú negatívny odraz aj v písomnom prejave.

■ Vynechávanie a pridávanie písmen a slabík v slovách

Príčinou sú opäť nedostatky v sluchovej analýze a syntéze, tiež aj znížená schopnosť predstaviť si tvar písmena, poruchy sústredenia, pomalé grafomotorické tempo, uponáhlanosť, nesprávna výslovnosť, problémy orientácie v čase, problémy orientácie v priestore. Pri korekcii tejto poruchy realizujeme pravidelne cvičenia sluchovej percepcie, vyžadujeme presnú artikuláciu spoluhlásky a uvedomelé diktovanie si textu polohlasom.

■ Hranice slov v písanom texte

Jednotlivec píše splyvavo dve a viac slov spolu, pri písaní spája predložky spolu so slovom, nerozlišuje začiatok a koniec vety. Tieto problémy sa spájajú s vyššie spomínanými problémami. Príčinou sú opäť nedostatky v sluchovej analýze a syntéze, nedostatky v porozumení textu, ktorý dieťa píše, problémy v grafomotorickej oblasti. Tieto chyby majú úzku súvislosť s fonematickým uvedomovaním si reči.

2. Poruchy zrakového a sluchového vnímania, reprodukcie rytmu, poruchy reči, vývoja grafomotoriky.

Korekcie v týchto oblastiach sa zameriavajú na rozvoj jednotlivých funkcií:

- rozvoj sluchovej percepcie,
- rozvoj sluchovej diferenciacie,
- rozvoj schopnosti porozumieť reči,
- rozvoj schopností rozlišovať sluchom jednotlivé zvuky,
- rozvoj schopnosti fonematického sluchu,
- rozvoj zrakovkej percepcie,
- rozvoj zrakového vnímania,
- rozvoj zrakovkej percepcie tvarov,
- rozvoj zrakovkej pamäte,
- rozvoj priestorovej orientácie.

5.5 Korekcia dyskalkúlie

Dyskalkúlia je multifaktoriálne podmienená porucha učenia. Podľa Zelinkovej (2003) sa tu kombinujú organické, psychické, sociálne a didaktické príčiny. Spomínaná autorka ďalej uvádza, že riešenie matematických úloh ovplyvňujú aj faktory verbálne, súvisiace s hovorenou a písanou rečou, faktor priestorový, matematické usudzovanie, faktor numerický a ďalšie. Preto si jednotlivé formy dyskalkúlie vyžadujú rôzne postupy pri reedukácii. Viacerí autori sa zhodujú v tom, že vývin dieťaťa od jeho narodenia po nástup do školy, je určujúcim faktorom úspešnosti, respektíve neúspešnosti pri osvojovaní si poznatkov z matematiky. Osvojovanie si matematických zručností je ovplyvnené úrovňou rozvoja poznávacích funkcií, ku ktorým patrí motorika, zraková a sluchová percepcia, priestorová orientácia, vnímanie telesnej schémy, reč, pamäť, pamäť a rozumové schopnosti. Úroveň výkonov v matematike je do istej miery závislá od rozumových schopností. Zelinková (2003) uvádza, že inteligencia nie je totožná s matematickými schopnosťami. Z úrovne rozumových schopností sa teda nedá jednoznačne vyvodiť úroveň matematických schopností. Jednotlivci s pomerne vysokou inteligenciou môžu mať výrazné problémy v matematike.

Pri náprave dyskalkúlie vychádzame zo všeobecných zásad korekcie. Najdôležitejšie je rešpektovať stupeň vývinu jednotlivca. Bez ohľadu na vek a práve prebera-

né učivo začíname korekciu rozvíjaním práve spomínaných funkcií. Pokračujeme predčíselnými predstavami a ďalším utváraním a automatizovaním matematických pojmov. Po zvládnutí takéhoto matematického teoretického základu prechádzame k jednotlivým matematickým operáciám. Úlohy, ktoré žiak nezvláda, delíme na malé kroky, dôkladne precvičujeme. Je vhodné, aby súbežne s numerickým počítaním sa žiak učil pracovať s kalkulačkou. Matematika nie je len o počítaní a operáciách s číslami. Prináša aj množstvo situácií zo života, preto je vhodné precvičovať niektoré matematické úkony na príkladoch z „reálneho života“. Precvičené a zautomatizované úlohy stále opakujeme, pričom sa snažíme obmieňať zadanie jednotlivých úloh. Princíp „novosti“ považuje Zelinková (2003) ako prostriedok odbúravania problémov v sústredení sa a samozrejme aj za motivačný prostriedok.

Niektorí žiaci sú schopní pracovať aj spolu s triedou, ak majú silnú podporu v rodine a v triede. Nie sú však schopní pracovať rýchlo, potrebujú dlhšiu dobu na fixáciu a automatizáciu učiva.

Kompenzovať problémy s dyskalkúliou, neznamená týchto žiakov oslobodzovať od povinností. Riešením môže byť vyhľadávanie takých úloh a príkladov, ktoré je schopný žiak s dyskalkúliou riešiť úmerne svojim schopnostiam. Súčasťou sú samozrejme aj vhodné metódy, ktoré uľahčia týmto žiakom osvojovať si matematické vedomosti a zručnosti.

Používanie kalkulačky nie je vhodné odporúčať každému žiakovi, pretože ak nerozumie jednotlivým matematickým operáciám, nevie odhadnúť výsledok, je schopný každý výsledok na obrazovke kalkulačky považovať za správny.

6 Integrácia jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia na stredných školách

Integrované vzdelávanie, jeho podmienky a ciele sa dotýkajú i vzdelávania žiaka so špecifickými poruchami učenia na stredných školách. Podmienky pre individuálnu integráciu upravujú metodické pokyny, vydané MŠ SR a vytvorené odbornými pracovníkmi Štátneho pedagogického ústavu pre konkrétnu problematiku.

Výber strednej školy, splnenie podmienok na prijatie na danú školu sú dôležitými životnými situáciami každého jednotlivca. Ďalším krokom však je zabezpečenie takých podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu, ktoré budú v súlade s individuálnymi potrebami študenta so špecifickou poruchou učenia (ďalej len ŠPU). Ak žiak splní podmienky prijímacej skúšky, či podmienky prijatia bez prijímacej skúšky na zvolenej strednej škole, škola mu po prijatí založí dokumentáciu, ktorú vedie po celý čas jeho školskej dochádzky. Súčasťou tejto dokumentácie je formulár Návrh na prijatie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do špeciálnej školy, do špeciálnej materskej školy, do materskej školy, do základnej a do strednej školy. Návrh na prijatie poskytuje komplexný obraz o osobnosti žiaka, o jeho vývine od raného, cez predškolský vek, cez zákonnú školskú dochádzku až po ukončenie strednej školy. Zahŕňa správy zo špeciálnopedagogických či psychologických vyšetrení a hodnotenia žiaka za jednotlivé školské roky (Metodické usmernenie č. 3/2006, 2006).

Každý učiteľ by sa mal dôkladne oboznámiť s dokumentáciou žiaka a najmä s odporúčaniami špeciálneho pedagóga, ktoré následne uplatňuje vo výchovno-vzdelávacom procese. Metodické pokyny pre integráciu žiakov so ŠPU odporúčajú spoluprácu vyučujúcich so školským špeciálnym pedagógom. Stredné školy však len výnimočne zamestnávajú špeciálneho pedagóga ako interného zamestnanca. Na školách sú vytvorené pozície školského psychológa a výchovného poradcu. V kompetencii týchto odborníkov je spolupráca s poradenskými zariadeniami, učiteľmi, žiakmi, školou a rodičmi. Riaditeľ školy je však povinný zabezpečiť pravidelnú spoluprácu so špeciálnym pedagógom v zariadení špeciálnopedagogického poradenstva, prípadne v pedagogicko-psychologidkej poradni. Pri hodnotení učebných výsledkov žiaka so ŠPU by mal učiteľ zohľadňovať vplyv špecifickej poruchy učenia na jeho výkon. Dosiahnuté výsledky posudzovať objektívne a primerane náročne, prihliadať i na vynaložené úsilie. Špecifiká pri overovaní vedomostí žiakov so ŠPU sú napr. možnosť ústnej odpovede namiesto písomnej, zadanie úlohy v zvukovej podobe, doplnňovacie diktáty, poskytnutie dlhšieho času pri overovaní vedomostí a iné.

Vzdelávanie individuálne integrovaného žiaka sa uskutočňuje podľa individuálneho vzdelávacieho programu (ďalej len IVP), ktorý je súčasťou povinnej dokumentácie integrovaného žiaka na škole. Vzniká na základe spolupráce me-

dzi učiteľom, reedukačným pracovníkom, vedením školy, žiakom a jeho rodičmi (zákonnými zástupcami), pracovníkom špeciálnopedagogickej poradne alebo pedagogicko-psychologickej poradne (Metodické usmernenie č. 3/2006-R, 2006).

Ak je žiakovi so špecifickou poruchou učenia (ďalej len ŠPU) potrebné prispôbiť obsah a formy vzdelávania v niektorých vyučovacích predmetoch, vypracuje triedny učiteľ v spolupráci s učiteľom konkrétneho predmetu a špeciálnym pedagógom ako súčasť Individuálneho vzdelávacieho programu **úpravu učebných osnov konkrétneho predmetu** (pôvodne Individuálneho vzdelávacieho plánu).

V prípade potreby je pri maturitných skúškach možná úprava podmienok maturitnej skúšky (predĺžený časový limit pri riešení úloh testu, rôzne grafické úpravy testu a formátu zadání písomných prác...) **Úpravy písomných prác, testov a maturitných zadání sa týkajú iba formálnej stránky, obsah a obťažnosť maturitnej skúšky sa zachováva** (Metodické pokyny č. CD-2004-12003/23597-1:095 čl. 6, 2004).

Jednotlivec s ľahkou formou poruchy učenia, ktorý nie je školou evidovaný ako individuálne integrovaný vyžaduje individuálny prístup vyučujúcich na vyučovaní a pri hodnotení a klasifikácii. Úspešnosť integrovaného vzdelávania závisí na kvalitnej spolupráci poradenského tímu školy. Školského psychológa, školského špeciálneho pedagóga, výchovného poradcu, vedenia školy, žiakov so ŠPU a ich rodičov.

■ **Školský psychológ** pomáha riešiť študentom vzdelávacie problémy – nespokojnosť so známkami, zlepšenie si spôsobu učenia, študijné návyky, motiváciu k učeniu. Pracuje so žiakmi so ŠPU, podieľa sa na zabezpečovaní a priebehu procesu integrácie žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. Spolupracuje so školským špeciálnym pedagógom, výchovným poradcom, poradenským zariadením ŠPP, PPP, DIC, prípadne iným zariadením. Pomáha učiteľom vo vzťahu k študentom porozumieť ich problémom v škole, vyberať vhodný osobný a hodnotiaci prístup, identifikovať žiakov so ŠVVP a poznať ich študijné možnosti.

■ **Školský špeciálny pedagóg** môže byť v pracovnom pomere s poradenským zariadením alebo školou. Participuje na výchove a vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami, medzi ktorých sú radení žiaci so špecifickými poruchami učenia. Spolu s vyučujúcimi predmetov vypracováva Individuálne vzdelávacie programy pre žiakov so ŠPU, vykonáva diagnostiku, rediagnostiku, reedukáciu žiakov so ŠVVP. Poskytuje žiakovi individuálne špeciálnopedagogické, terapeutické a rehabilitačné služby. Poskytuje rady, konzultácie, informácie ostatným odborným zamestnancom školy a rodičom žiaka. Podľa potreby spolupracuje s ostatnými poradenskými inštitúciami, predovšetkým so špeciálnopedagogickou poradňou, pedagogicko-psychologickou poradňou a detským integračným centrom. Je dôležitým článkom spolupráce odborných zamestnancov školy, rodičov, poradenských zariadení, žiakov a úspešnej školskej integrácie.

■ **Školský výchovný poradca** napomáha pri skvalitňovaní výchovno-vzdelávacieho procesu v škole. Spolupracuje so školským psychológom, školským špeciálnym pedagógom, učiteľmi a rodičmi. Uskutočňuje vstupnú i priebežnú pedagogickú diagnostiku žiakov, uľahčujúcu výchovno-vzdelávací proces. Organizuje prednášky, diskusie, exkurzie, zamerané na prevenciu a elimináciu nežiaducich foriem správania sa v škole. Podieľa sa na riešení výchovných problémov a zabezpečuje poradenské služby pre žiakov a rodičov.

7 Edukácia jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia na stredných školách

Školu je inštitúcia pre riadenú socializáciu detí a mládeže, s dôrazom na vzdelávanie. Znamená to, že systematicky uvádza deti a mládež do sociokultúrneho sveta tak, aby sa v ňom orientovali a rozvíjali, aby jeho poznatkové systavy, hodnoty a normy prijali za vlastné, aby svojimi vedomosťami a schopnosťami sa v ňom dokázali uplatniť a svojim uplatnením napomáhali jeho reprodukciu“ (Helus, 2007, s. 185).

Sústavu škôl, poskytujúcich stredoškolské vzdelávanie po ukončení základného vzdelania v súčasnosti tvoria gymnáziá, stredné odborné školy, stredné odborné učilištia. Združené stredné školy vznikli spojením stredných odborných škôl a stredných odborných učilíšť s podobným študijným zameraním. Žiaci majú možnosť vzdelávať sa v rôznych oboroch, ktoré si po ukončení základného vzdelania zvolia podľa rôznych kritérií, záujmu, pracovného uplatnenia, odporúčania. Patria k nim rovnako i žiaci so špecifickými poruchami učenia.

Špecifické poruchy učenia môžu nepriaznivo ovplyvniť školský výkon žiaka, čo sa premieta i do zváženia voľby strednej školy. Z hľadiska profesijnej voľby je dôležitým kritériom školský prospech žiaka. Diferenciácia daná známkami je zrejme na konci školskej dochádzky, kedy sa mení postoj ku školskej práci podľa toho, o aké ďalšie štúdium má žiak záujem, či má taký prospech, aby sa mohol snažiť o prijatie na vybranej škole (Vágnerová, 2001).

Stredné školy kladú na svojich potenciálnych študentov určité požiadavky, ktoré sú predpokladom pre úspešné absolvovanie danej školy. V tejto súvislosti je vhodné, ak žiak získa dostatok informácií o vybranej škole. Ktoré predmety škola pokladá za profilové a aké sú na škole podmienky pre vzdelávanie žiakov so ŠPU (školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, výchovný poradca, postoj školy k vzdelávaniu žiakov so ŠPU, jej vybavenie). Výbornou možnosťou k zisteniu potrebných informácií sú, dnes už bežné, dni otvorených dverí na stredných školách.

S prechodom na strednú školu sa jednotlivci s poruchou učenia dostávajú hneď na začiatku do veľkých problémov. Zásluhu na tom nesie fakt, že na tomto type školy už nie je dostatok času na precvičovanie preberanej učebnej látky. Preferuje sa skôr rýchle spracovanie zadaných úloh, osvojenie učiva a bezchybná prezentácia. Študenti so špecifickými poruchami učenia môžu v tomto ohľade pôsobiť ako málo snaživí, pohodlní, lajdáci, bez záujmu o vec. Častokrát však musia vynaložiť oveľa viac úsilia než ostatní ich spolužiaci. Často narážajú na problémy s časovou orientáciou, respektíve s neschopnosťou vnímať istý časový úsek. Pri písomnom preverovaní vedomostí môžu naraziť na neschopnosť naplánovať si koľko času im zostáva na odovzdanie práce a kedy by mohli byť v polovici riešenia úlohy. V takýchto prípadoch bývajú dobrým pomocníkom digitálne hodiny, na ktorých sa ve-

dia lepšie orientovať. Môžeme sa stretnúť aj s problémom zapamätať si domáce úlohy na nasledujúce dni. Odporúča sa preto zapisovať si všetky školské povinnosti vrátane domácich úloh do špeciálneho zošita, v ktorom je možnosť kontroly.

Ďalším závažným problémom s ktorým sa stredoškolák stretne je znížená schopnosť pripraviť sa na skúšanie väčšieho rozsahu. Prvým krokom k úspechu je určiť si kedy, ako dlho a s kým sa bude príprave na skúšanie venovať. Pravidelné učenie sa počas kratšieho časového úseku (maximálne 1 hodinu denne) je efektívnejšie ako trápenie sa v strese a navyše aj v časovej tiesni. **Nezáleží na tom ako dlho sa učím, ale ako efektívne!**

Dôležitým faktom pri učení sa je uvedenie si, či sa viac pri štúdiu využije zraková alebo sluchová pamäť. Ak je lepšia sluchová pamäť, alebo či problémy pri čítaní stále trvajú a následne viazne aj čítanie textu s porozumením, je lepšie učiť sa z textu, ktorý je nahratý na magnetofónovej páske. Pri nácviku najvhodnejšieho spôsobu štúdia sa odporúča realizovať všetko, čo vyhovuje a má želaný efekt (farebné zvýrazňovanie, vypisovanie poznámok, učiť sa texty naspamäť, učiť sa nahlas, využívať mnemotechnické pomôcky,...).

Nezabúdajme na využitie internetu pri štúdiu. Je to istá cesta vyhľadávania informácií a učenia sa.

Netreba zabúdať ani na relaxáciu. Pre niekoho je to pasívny odpočinok, pre iného zasa najvhodnejší spôsob ako zmobilizovať sily pri športe, počúvaní hudby, manuálnej práci.

Samozrejme nesmieme zabúdať na pravidelné odborné konzultácie so špeciálnym pedagógom zaoberajúcim sa problematikou porúch učenia u stredoškolských študentov.

U niektorých jednotlivcov s diagnostikovanou špecifickou poruchou učenia sa podarí problémy odstrániť a oni pokračujú v ďalšom štúdiu bez výrazných problémov. Častejšie sú však prípady, kedy porucha v určitej forme pretrváva.

Prognóza špecifických porúch učenia závisí na mnohých faktoroch, čo znamená, že vývin detí so špecifickými poruchami učenia môže byť veľmi rozdielny. V priebehu základnej školskej dochádzky väčšinou dochádza k určitej náprave problémov. Prípadné zlepšenie je závislé na primeranosti nápravného postupu, na trpezlivosti a vytrvalosti dieťaťa i jeho rodičov. V období dospievania sa mení postoj k vlastným ťažkostiam a z neho vyplývajúce správanie. Môže ho pozitívne ovplyvniť i zmena spôsobu uvažovania. Žiak môže účinne uplatniť rôzne spôsoby kompenzácie, napr. vyrovnávanie nedostatkov v čítaní voľbou takého spôsobu osvojovania učiva, ktoré nebude limitovať špecifická porucha učenia (Matějček, Vágnerová, 2006).

V niektorých prípadoch dochádza k viditeľnému zlepšeniu, ku kompenzácii špecifických porúch učenia až v období adolescencie. Prípadné zlepšenie je závislé na primeranosti nápravného postupu, na trpezlivosti a vytrvalosti žiaka i jeho rodičov. Mení sa aj postoj dospievajúceho k jeho ťažkostiam a z neho vyplývajúce

správanie. Pravdepodobnosť, že dospievajúci svoje obmedzenia prekoná, je závislá na mnohých faktoroch. Za najvýznamnejšie možno považovať psychickú stabilitu a celkovú odolnosť k záťaži, dobré sociálne kompetencie a podporu rodiny a skupiny vrstovníkov. Priaznivo pôsobí i dobrá pozícia medzi vrstovníkmi, dôležité je i porozumenie učiteľov a odborná pomoc pri náprave (Vágnerová, 2001). Niektoré problémy v oblasti učenia však pretrvávajú i v tomto období. Nemusia sa prejavovať priamo neschopnosťou čítať a písať správne a s porozumením, ale podľa Zelinkovej (2003, s. 186) sa objavujú menej nápadné problémy:

- **problémy v organizácii svojej práce;**
- **nižšia schopnosť písať súvislé texty;**
- **nesprávne pracovné návyky.**

Bežný študent sa pravdepodobne počas rokov, strávených v škole, naučí organizovať si čas tak, aby prijateľne splnil požadované povinnosti. U študentov s poruchami učenia sa častejšie ukazuje, že si nedokážu rozvrhnúť študijné povinnosti, horšie odlišujú podstatné od nepodstatného, v záťaži nebývajú schopní primerane zvýšiť výkon. Zatiaľ čo malé dieťa nemá dostatočné vedomosti o poruche učenia, starší žiaci a študenti o sebe spravidla vedia, že trpia poruchou učenia. Z toho vyvodzujú, že by napr. nemali písať diktáty, byť skúšaní písomne, alebo dokonca, že nemôžu byť hodnotení nedostatočnou. Očakávajú od profesorov určité výhody, či úľavy oproti spolužiakom, mnohokrát i miernejšie hodnotenie svojich študijných výkonov. Zriedka však vedia, čo spôsobuje ich vzdelávacie nedostatky, ktoré schopnosti sú nedostatočne rozvinuté, ktoré kognitívne funkcie sú slabé. Avšak čím lepšie študent rozumie problémom, ktoré sťažujú jeho prístup ku vzdelaniu, tým lepšie môže formulovať svoje požiadavky či potreby a následne zhodnotiť ich prínos a efektivitu (Vágnerová, 2001).

Skúsenosti s problémami v učení môžu žiaka ovplyvniť rôznym spôsobom. Jedinci so špecifickou poruchou učenia bývajú častejšie školsky neúspešní. Ich negatívne zážitky môžu viesť v krajnom prípade k odmietnutiu akéhokoľvek vzdelávania a k odchodu zo školy. Špecifické poruchy učenia môžu zásadne ovplyvniť postoj študenta k jednotlivým činnostiam. Napr. špecifická porucha čítania – dyslexia, môže zásadne zmeniť postoj k čítaniu. Takto postihnutí žiaci, dokonca aj keď sú ich ťažkosti prijateľne kompenzované. Neradi čítajú a činia tak iba v prípade, že je to nutné z nejakého dôvodu, napr. vzhľadom k príprave do školy. Výsledkom je menší prísun informácií a obmedzenie rozvoja slovnej zásoby (Mertin, 1995).

7.1 Školská úspešnosť, neúspešnosť jednotlivca so špecifickou poruchou učenia

„**Školská úspešnosť** je úroveň činností žiaka pri vyučovaní a jeho výsledkov, ako ich hodnotia učitelia z hľadiska požiadaviek školy. Závisí predovšetkým na úrovni rozvoja školskej spôsobilosti žiaka, na požiadavkách školy a na pedagogickým pôsobení a hodnotiacich schopnostiach a postojoch učiteľa. V súčasnej škole je jej hlavným ukazovateľom prospech žiaka“ (Hrabal, 1989, s. 194).

„**Školská spôsobilosť** je súbor sociopsychických, psychických i biopsychických dispozícií, ktoré umožňujú žiakovi plniť požiadavky školy v oblasti vzdelávania. U jednotlivcov je rôzne rozvinutá a štruktúrovaná. Je dispozičnou základňou školskej úspešnosti, špecifická na danom type školy. Potenciálna školská spôsobilosť tvorí doposiaľ nie plne využité a rozvinuté dispozície. Ukazovateľom školskej spôsobilosti je školský prospech“ (Hrabal, 1989, s. 194).

O **školskej neúspešnosti** hovoríme vtedy, ak výkonnosť, resp. správanie žiaka nezodpovedá požiadavkám školy, resp. nezodpovedá jeho možnostiam a schopnostiam (Hellus et al., 1979).

Školská neúspešnosť nepriaznivo vplýva na sebahodnotenie a osobnosť žiakov. U žiakov s dlhodobým pocitom školského neúspechu sa môže objaviť **syndróm školského neúspechu**. Spôsobuje ho vedomie školského neúspechu spolu so sebaopohrdaním, pocitmi hanby, úzkosťou. Všetky uvedené faktory spôsobujú hlboké a trvalé psychické následky, ktoré sa prejavujú v správaní mladého človeka. Vznik uvedeného syndrómu charakterizujú tri aspekty – dlhá doba trvania neúspechu, opakujúci sa zážitok neúspechu a prijatie vzorca správania, vedúceho k neúspechu. Tento syndróm je patologickým prejavom vôle a jednania. Žiak chce uspieť, ale pociťuje strach z prípadného neúspechu, zlyhania.

Prejavmi školského neúspechu sú nekomunikatívnosť, nevnímanie požiadaviek učiteľov, citová závislosť na učiteľovi, ktorá sa prejavuje chýbajúcou sebadôverou. Aj napriek tomu, že žiak prežije neúspech, nepožiada o pomoc. Prevažuje nesystematický prístup k práci, žiaci postupujú metódou pokus – omyl, spoliehajú sa na náhodu. Jedným z prejavov je i absencia vlastných ambícií a plánov.

Aby žiak dobre prospieval, musí byť k tejto činnosti motivovaný. Motivácia ku školskej práci môže mať rôzny charakter, napr. žiak sa chce vyrovnáť ostatným, chce vyhovieť rodičom, učiteľom. To je veľmi dôležitý motív, pretože v školských podmienkach nie je výkon posudzovaný izolovane, ale je porovnávaný s nejakým štandardom. Žiak je súčasťou triedy, preto svoje výsledky porovnáva s výsledkami ostatných spolužiakov. Pomerne často je prevažujúcim motívom potreba uspieť vo skupine vrstovníkov, získať tak v nej prijateľnú pozíciu. To isté platí i vo vzťahu k súrodencom, predovšetkým približného veku. Školská úspešnosť podporuje sebaúctu a sebavedomie žiaka. Táto tendencia je daná vývinovo, podľa E. Eriksona je školák tým, čo dokáže (Vágnerová, 2001). Škola ovplyvňuje sebahodnotenie žiaka

predovšetkým klasifikáciou školského výkonu. Tá je dôležitou informáciou, ktorá však môže mať subjektívny význam. Hodnota známok je relatívna, závisí na tom, či ich rodičia alebo žiak sám považujú za relatívne dobré, resp. prijateľné. Z uvedeného vyplýva i variabilita sebahodnotenia školskej úspešnosti, ktorá nie vždy musí zodpovedať školskému prospechu (Vágnerová, 2001).

Pre žiaka so špecifickou poruchou učenia je cieľ vyrovnať sa ostatnými obvykle ťažko dosiahnuteľný, pretože nie je schopný pracovať na rovnakej úrovni. Takíto žiaci sú trvale medzi horšie hodnotenými. Svoje nedostatky si obvykle plne uvedomujú, niekedy i v situáciách, keď sa k nim rodičia či učitelia správajú citlivo a s porozumením. Opakovaný zážitok neúspechu vždy zvyšuje pravdepodobnosť zhoršeného sebahodnotenia a vzniku nedostatočnej sebadôvery. Toto riziko môže vyvolať i keď sú žiakovi, učiteľovi, či rodičom prisudzované nízke kompetencie. Ak od žiaka nikto nič neočakáva a nikto neverí, že by bol schopný lepšieho výkonu, nemôže si uchovať dostatočnú sebadôveru. To sa môže prejaviť rezignáciou a vznikom pochybností o možnosti zmeniť situáciu vlastnými silami, t.j. naučnou bezmocnosťou. Opakované neúspechy znižujú motiváciu k učeniu. Žiak má negatívne skúsenosti, a pretože neočakáva, že by niekedy mohol byť úspešnejší, prestáva sa snažiť. Na druhej strane vydržia niektorí žiaci pracovať i navzdory ťažkostiam a menšiemu uspokojeniu. Ich postoj závisí pravdepodobne na individuálnej súhre mnohých faktorov. Osobnostných vlastnostiach, dobrej sociálnej pozícii medzi vrstovníkmi či individuálnym prístupom učiteľa (Wágnerová, 2001).

Školská úspešnosť závisí predovšetkým na dvoch predpokladoch. V prvom rade na možnostiach a nadaní žiaka, ale i na pedagogických schopnostiach učiteľa. Teda na jednej strane tu vždy stojí žiak, ktorý je v procese vyučovania limitovaný svojimi schopnosťami a ich rozvojom, svojím intelektom a osobnostnými charakteristikami, ktoré sa prejavujú v motivácii a postoji k učeniu. Na druhej strane je tu učiteľ so svojimi pedagogickými schopnosťami, metodickými znalosťami a samozrejme s celou svojou osobnosťou, motiváciou k práci a osobným nasadením (Helus, 1979).

7.2 Rola učiteľa v edukácii jednotlivca so špecifickou poruchou učenia

„Učitelia patria k významným osobám v živote a vývoji detí i dospelujúcich. Učiteľ môže pôsobiť silne priaznivo, alebo naopak nepriaznivo, svojím zámerným výchovným pôsobením, ale predovšetkým celou komunikáciou a interakciou, vzťahom k žiakom, svojou osobnosťou. Môže sa stať aj dôležitým vzorom pre dieťa či dospelujúceho“ (Langmeier, Krejčířová, s. 264, 2006).

Školy a učitelia dnes pracujú s rozmanitou žiackou populáciou. Čoraz viac je kladený do popredia učiteľov individuálny prístup k žiakom. Individuálny prístup znamená, že učiteľ rešpektuje špecifické vlastnosti jednotlivých žiakov, ako

sú napr. štýl učenia, tempo učenia (Průcha et al., 2003). Individuálny prístup učiteľa k žiakom so špecifickými poruchami učenia je jeden z faktorov, ovplyvňujúci úspech integračného vzdelávania. Takýto prístup rešpektuje žiaka so všetkými jeho zvláštnosťami a odlišnosťami.

V značnej miere závisí od učiteľa, aký osobný štandard si žiak vytvorí, t.j. čo si myslí, že dokáže, akú mieru sebadôvery získa a do akej miery je motivovaný usilovať sa o lepšie výsledky. Učiteľ môže ovplyvniť spôsob, akým žiak chápe svoje postavenie v triede, svoj výkon i problémy v učení tým, aký im pripisuje význam. Ako ich interpretuje a komentuje, aké má očakávania a ako ich žiakovi prezentuje. Môže ovplyvniť i jeho pozíciu medzi vrstovníkmi, pretože spolužiaci prijímajú názor a hodnotenie učiteľa, i keď v rôznej miere, v závislosti na dosiahnutej vývinovej úrovni (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pre učiteľa býva akýkoľvek problematický žiak zdrojom nepríjemných zážitkov, pretože ho zafatkuje a vynaložené úsilie nemá často potrebný efekt. Žiaci s poruchami učenia častejšie získavajú rolu problémového žiaka, ktorý je neúspešný a i napriek vynaloženému úsiliu učiteľa nepracuje tak, ako by mal (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Zděnek Matějček (2006) uvádza niekoľko prístupov učiteľov k žiakom s ŠPU. Prístup učiteľa k žiakom so ŠPU môže byť rôzny, niektoré varianty prístupov nie sú však vhodné alebo účelné vo vzťahu k určitému žiakovi – jedincovi, pretože každý žiak je inou osobnosťou a jeho porucha má rôzne príčiny a prejavujú sa uňho rôzne ťažkosti v učení. Nevhodnou alternatívou je prísnosť a necitlivosť, pretože žiak často viac a efektívne pracovať nemôže. I prehliadanie a zľahčovanie špecifickej poruchy učenia vedie k neadekvátnemu hodnoteniu žiaka. Posilňuje sa tak riziko, že žiaci budú reagovať prehlbením obáv zo školy, nárastom pocitov bezmocnosti a poklesom sebahodnotenia. V extrémnych prípadoch učiteľia poruchu učenia u žiaka úplne popierajú a hľadajú iné zdôvodnenia jeho problémov v učení. Vhodným prístupom nie je ani nadmerné ochraňovanie a zvýhodňovanie žiaka, pretože nepodporuje motiváciu k prekonaniu ťažkostí a rozvoj schopností. Žiak sa tak naučí spoliehať na toleranciu učiteľov a považovať svoju poruchu učenia za nezameniteľný fakt a príčinu všetkých neúspechov, ktoré musia všetci ostatní chápať a ospravedlňovať. Učiteľ by si mal uvedomiť, resp. zistiť, akú záťaž predstavuje špecifická porucha učenia a aké úsilie musí žiak vynakladať i na dosiahnutie minimálneho zlepšenia (Matějček, Vágnerová, 2006).

Vhodným pedagogickým prístupom je citlivý prístup. Pokiaľ učiteľ komunikuje so žiakom citlivo, nevystavuje ho situáciám, ktoré sú preňho zdrojom stresu. Namiesto rezignácie či negatívneho očakávania ho bude povzbudzovať či chváliť i za najmenší úspech. Prinajmenšom v škole sa žiak nedostane do takých stresujúcich situácií, ktorých subjektívna neriešiteľnosť, by nutne vyvolávala pocity bezmocnosti a zmeny sebahodnotenia. Citlivý pedagogický prístup nezdôrazňuje, že sa ide o žiaka, ktorý nie je neschopný, nevie alebo nedokáže. Pokiaľ nebude učiteľ na nedostatky žiaka poukazovať a ani používať špecifickú poruchu učenia ako

„nálepku“ žiaka, spolužiaci si nebudú jeho ťažkosti príliš všímať. Nebude tak v ich očiach hodnotený ako ten, ktorý v niečom zlyhal.

Aby učiteľ mohol pracovať so žiakom so ŠPU citlivo, musí disponovať dostatkom informácií z uvedenej oblasti. Znalosť problematiky prispieva k porozumeniu situácie a k vytvoreniu adekvátneho očakávania ďalšieho rozvoja schopností žiaka, eventuálne i ďalších prejavov. Informovaný učiteľ nie je nerealisticky optimistický, ale ani zbytočne nerezignuje. Nechápe žiakove ťažkosti v učení ako prejav lenivosti, nedostatku úsilia a motivácie či nedostatkom inteligencie (Matějček, Vágnerová, 2006). Informovanosť učiteľa o problematike špecifických porúch učenia a možnosti práce s týmito žiakmi ovplyvňujú i jeho vzťah k samotnému žiakovi.

7.3 Osobný vzťah učiteľa k žiakovi so špecifickou poruchou učenia

Okrem znalostí z oblasti problematiky špecifických porúch učenia významne ovplyvňuje prístup učiteľa k žiakom so špecifickými poruchami učenia i jeho osobný vzťah k týmto žiakom. Môžu u učiteľa vyvolávať rôzne emócie, ako je súcit, obavy, ale i pocity neistoty, či nechuf, pretože je potrebné im venovať viac práce, ktorej efekt je nie vždy uspokojivý.

Samotní školáci považujú za najdôležitejšiu citlivosť učiteľa, schopnosť empatie, ktorá je zložkou sociálnej inteligencie a človek si ju prostredníctvom štúdia neosvojí (Matějček, Vágnerová 2006). Najdôležitejším však je skutočné správanie učiteľa, ktoré vychádza z komplexu vedomostí o problematike špecifických porúch učenia. Postoj učiteľa k žiakom všeobecne sa vytvára na základe interakcie osobnostných vlastností a špecifických skúseností učiteľa (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Učiteľ ovplyvňuje žiakovu sebadôveru, chuť do učenia a záujem o školu. Z hľadiska prekonania neúspechu je veľmi dôležité, aby učiteľ prejavil vieru v možnosti nápravy žiaka, aby túto vieru premenil v ochotu pomôcť a svoj názor pružne menil podľa nových situácií, najmä podľa toho, aký pokrok žiak dosahuje vo svojom vývine a učení (Hvozdič, 1970).

7.4 Hodnotenie školského výkonu žiaka

Vzťah učiteľa a žiakov patrí medzi významné pedagogické fenomény vo vyučovaní. Tento vzťah sa utvára pod vplyvom mnohých skutočností a zároveň tieto skutočnosti spätne ovplyvňuje. Školské hodnotenie je významným faktorom, utvárajúcim vzťah medzi učiteľom a žiakmi, a je zároveň silne ovplyvnené kvalitou tohto vzťahu (Helus, 2005, s. 37). Hodnotenie v živote človeka slúži k rôznym cieľom alebo plnení funkcií. Helus (2005) zdôrazňuje, že hodnotenie pôsobí na výkon žiaka: motivačne, regulačne pôsobí na výkon žiaka i učiteľa, vyvoláva sprievodné fyziologické zmeny, ovplyvňuje vlastnosti osobnosti (sebavedomie,

vzťah k ľuďom), poskytuje údaje o riadení učebného procesu v skupine. Z hľadiska toho, akú vzťahovú normu pri hodnotení učiteľ využíva, rozlišujeme typy hodnotenia na:

- hodnotenie sociálne normované, v ktorom sú porovnávané výkony hodnoteného žiaka s výkonmi členov skupiny, triedy;
- individuálne normované, v ktorom je výkon žiaka porovnávaný s jeho predchádzajúcimi výkonmi.

Hodnotenie sociálne normované umožňuje použiť rovnaký meter pre všetkých žiakov a tým aj porovnateľnosť jednotlivých výkonov. Toto porovnanie je možné uskutočňovať na základe rovnakých úloh, ktoré žiaci vykonávajú v rovnakom čase. Tento typ hodnotenia vyvoláva u žiakov súťaživosť. Dôsledkom tohto porovnávania je však skutočnosť, že časť žiakov je vždy úspešná a časť takmer vždy neúspešná. Takéto hodnotenie predstavuje pre žiakov psychickú záťaž, predovšetkým v prostredí zameranom na výkon a úspech.

Pri individuálne normovanom hodnotení učiteľ sleduje výkon žiaka a porovnáva ho s jeho predchádzajúcimi výkonmi. Uvedené hodnotenie umožňuje učiteľovi a rovnako žiakovi sledovať kvalitu čiastkových výkonov a zaznamenávať tak i drobné pokroky smerom k stanovenému cieľu. V tomto prípade i neúspešný žiak môže získať pochvalu a zažiť pocit úspechu. Je podporovaná i dôvera žiaka vo vlastné sily, čo má vplyv na jeho priaznivé sebahodnotenie (Hellus, 2005, s. 224 – 225).

Pre žiakov so špecifickými poruchami učenia je vhodné individuálne hodnotenie a posudzovanie ich školských výkonov. Hodnotenie a klasifikáciu žiakov so špecifickými poruchami učenia vymedzujú Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov s vývinovými poruchami učenia v základných a stredných školách č. CD-2004-12003/23597-1:095. Uvedené metodické pokyny odporúčajú pri hodnotení a klasifikácii žiaka so špecifickou poruchou učenia nasledovné: zohľadňovanie jeho fyzického a psychického stavu, druhu a úrovne poruchy, ktorá má vplyv na jeho výkon. Učebné výsledky žiaka by mali byť posudzované objektívne a primerane náročne, pričom je potrebné v konečnom dôsledku prihliadať na vynaložené úsilie, svedomitosť a záujmy žiaka. Vhodné sú i konzultácie so špeciálnym pedagógom, triednym učiteľom a rodičmi žiaka v prípade postupu pri hodnotení a klasifikácii.

Vzdelávanie žiakov, ktorí aj napriek primeranému intelektu a primeraným sociokultúrnym príležitostiam vykazujú problémy v učení na stredných školách, nie je novou problematikou. V posledných rokoch je jej však venovaná väčšia pozornosť. Vyplýva to i z faktu, že v populácii školsky neúspešných žiakov zastávajú svoj podiel i žiaci so špecifickými poruchami učenia.

Na úspešnom vzdelávaní sa podieľa viacero faktorov. Škola ako vzdelávacia inštitúcia a jej podmienky, učiteľ a jeho pedagogické majstrovstvo, žiak a jeho úroveň znalostí, možností a schopností, rodina žiaka, poradenský pracovník. Nepochybne dvoma spolupôsobiacimi činiteľmi sú v procese výchovy a vzdeláva-

nia učiteľ a žiak. Oba subjekty na seba vzájomne vplyvávajú a tým ovplyvňujú kvalitu vzdelávacieho procesu a v konečnom dôsledku i úspešnosť vzdelávacieho procesu. Úlohou učiteľa je vzdelávať žiaka a úlohou žiaka je osvojiť si poznatky, predkladané učiteľom a následne ich využívať k obohateniu svojho života.

Školským sebahodnotením a školskou úspešnosťou študentov stredných škôl sa vo svojej diplomovej práci Úspešnosť vzdelávania mládeže so špecifickými poruchami učenia na strednej škole zaoberala Zacharová (2006). Niektoré zaujímavé výsledky uvádzame v nasledujúcom texte.

Cieľom výskumu bolo zistiť ako sú žiaci so špecifickými poruchami učenia hodnotení učiteľom, a ako hodnotia svoje dosahované výsledky v porovnaní s hodnotením učiteľa.

Na začiatku výskumu boli stanovené nasledujúce hypotézy:

Hypotéza 1: Predpokladali sme, že väčšina učiteľov, to znamená viac ako 50 percent, bude hodnotiť dosahované výsledky žiakov so špecifickými poruchami učenia kritickejšie ako žiaci so špecifickými poruchami učenia (vybranými predmetmi sú matematika, slovenský jazyk a cudzí jazyk – anglický alebo nemecký jazyk).

Hypotéza 2: Predpokladali sme, že viac ako polovici učiteľom chýba poradeniská podpora v oblasti vzdelávania žiakov so špecifickými poruchami učenia.

Výskumnú vzorku tvorili respondenti z radu stredoškolských učiteľov, v počte 53, z toho 30 mužov a 23 žien a študenti so špecifickými poruchami učenia, 61 študentov stredných škôl so špecifickými poruchami učenia, z toho 11 dievčat a 50 chlapcov.

Na získanie potrebných údajov od respondentov sme použili exploračnú metódu – dotazník. Konkrétne sme vytvorili dva rôzne typy neštandardizovaných dotazníkov – **dotazník D1 – určený žiakom so špecifickými poruchami učenia a dotazník D2 – určený učiteľom žiakov so špecifickými poruchami učenia.**

Na získavanie požadovaných údajov bola ďalej použitá **projektívna metóda – metóda dokončovania viet.**

Výsledky výskumu a ich interpretácia

Vyhodnotenie dotazníka D1 – určeného žiakom so špecifickými poruchami učenia

Časť A

V niektorom predmete sa vzdelávam podľa Individuálneho vzdelávacieho plánu

Tabuľka 1
Vzdelávanie podľa IVP

	počet žiakov	žiaci %
áno	13	21,3
nie	34	55,7
neviem	14	23

Na niektorých hodinách mám oproti spolužiakom určité úľavy (napr. viac času pri písomke, odpovedi, menej prísne známkovanie, dopĺňovacie diktáty)

Tabuľka 2
Úľavy pri vyučovaní

	počet žiakov	žiaci %
Áno	35	57,4
Nie	26	42,6

Časť B

Aké výsledky dosahuješ v slovenskom jazyku? (hodiace sa zakrúžkuj)

Tabuľka 3
Slovenský jazyk

	počet žiakov	žiaci %
dobré	6	9,83
priemerné	32	52,4
podpriemerné	23	37,7

Aké výsledky dosahuješ v matematike? (hodiace sa zakrúžkuj)

Tabuľka 4
Matematika

	počet žiakov	žiaci %
dobré	9	14,75
priemerné	35	57,37
podpriemerné	17	27,8

Aké výsledky dosahuješ v nemčine? (hodiace sa zakrúžkuj)

Tabuľka 5
Nemecký jazyk

	počet žiakov	žiaci %
dobré	10	16,39
priemerné	34	55,73
podpriemerné	17	27,86

Aké výsledky dosahuješ v angličtine? (hodiace sa zakrúžkuj)

Tabuľka 6
Anglický jazyk

	počet žiakov	žiaci %
dobré 8	13,11	
priemerné	33	54,09
podpriemerné	20	32,78

Časť C

Dopíš prosíme svoje známky v predchádzajúcom polroku pri týchto predmetoch:

Tabuľka 7
Známky SJ

	počet žiakov	žiaci %
1	0	0
2	6	9,9
3	13	21,1
4	24	39,5
5	18	29,5

Aké výsledky dosahuješ v matematike?

Tabuľka 8
Známky matematika

	počet žiakov	žiaci %
1	2	3,3
2	3	5
3	8	13,2
4	22	36,6
5	26	42,3

Aké výsledky dosahuješ v nemčine?

Tabuľka 9
Známky nemecký jazyk

	počet žiakov	žiaci %
1	2	3,3
2	5	8,2
3	8	13,1
4	12	21
5	3	5

Aké výsledky dosahuješ v angličtine?

Tabuľka 10
Známky anglický jazyk

	počet žiakov	žiaci %
1	2	3,3
2	9	15
3	13	21,2
4	7	18,4
5	11	11

Časť D

Doplň prosíme tieto neukončené vety, napíš prvé, čo ti napadne

1. Škola je pre mňa ...

2. Učiteľ by mal byť ...

Stredná škola, na ktorú chodím je:

Tabuľka 11
Typy škôl

	počet žiakov	žiaci %
SOŠ	14	22,9
Gymnázium	0	0
SOU	35	57,37
Združ. SŠ	12	19,5

Ročník, ktorý navštevujem:

Tabuľka 12 – Ročník

Ročník	počet žiakov	žiaci %
1. ročník	13	21,2
2. ročník	31	50,8
3. ročník	6	10
4. ročník	11	18

Pohlavie: (1) muž (2) žena

Tabuľka 13 – Pohlavie

Pohlavie	počet žiakov	žiaci %
muž	50	81,97
žena	11	18,03

Tvoj vek: rokov

Tabuľka 14 – Vek

Vek (v rokoch)	počet žiakov	žiaci %
15	2	3,27
16	6	9,83
17	18	29,5
18	9	14,75
19	15	24,59
20	9	14,75
21	2	3,27

Špecifická porucha učenia, alebo kombinácia špecifických porúch učenia, ktoré mám:

Tabuľka 15
Druh špecifickej poruchy učenia

Druh poruchy	počet žiakov	žiaci %
A	8	13,11
AB	9	14,75
ABC	18	29,05
ABD	5	8,19
AC	2	3,27
B	3	4,9
BC	3	4,9
BCD	2	3,27
C	2	3,27
CD	3	4,9
D	6	9,9

Legenda k tabuľke:

- A – dyslexia/čítanie,
- B – dysgrafia/písanie,
- C – dysortografia/pravopis,
- D – dyskalkúlia/počítanie.

Špecifická porucha učenia, kombinácia špecifických porúch učenia mi bola zistená (diagnostikovaná):

Tabuľka 16
Diagnostika ŠPU

	počet žiakov	žiaci %
na základnej škole	46	75,4
na strednej škole	8	13,11
neviem povedať presne	3	4,91
vôbec netuším	4	6,31

Vyhodnotenie dotazníka D2 pre učiteľov žiakov so špecifickými poruchami učenia

Tabuľka 17 Dĺžka praxe učiteľa

Dĺžka praxe	počet učiteľov	učitelia %
0 až 5	21	39,62
5 až 10	2	3,77
10 až 15	8	15,09
15 až 20	8	15,09
20 až 25	4	7,54
25 až 30	8	15,09
30 a viac	2	3,77

Tabuľka 18 Pohlavie

Pohlavie	počet učiteľov	učitelia %
muži	30	56,63
ženy	23	43,39

Tabuľka 19 Predmety, ktoré vyučuje

Predmety	počet učiteľov	učitelia %
Sj	18	33,96
Mat	13	24,52
Nj	11	20,75
Aj	10	18,86

Vyjadrite sa k nasledujúcim výrokom. Označte Vašu odpoveď (mieru vášho súhlasu):

- 5 – silný súhlas 4 – súhlas 3 – ani súhlas ani nesúhlas**
2 – nesúhlas 1 – silný nesúhlas

Tabuľka 20 1.1 Žiaci so ŠPU by mali mať určité úľavy, ak je to potrebné

	počet učiteľov	učitelia %
1	2	3,77
2	11	20,75
3	17	32,07
4	21	39,6
5	2	3,77

Tabuľka 21 1.2 Chýbajú mi informácie ako vypracovať Individuálny vzdelávací plán žiaka so ŠPU

	počet učiteľov	učitelia %
1	0	0
2	0	0
3	13	24,52
4	27	50,94
5	13	24,52

Tabuľka 22 Spoluprácu poradenských zariadení (ŠPP, PPP, DIC) s učiteľmi považujem za nedostatočnú

	počet učiteľov	učitelia %
1	0	0
2	13	24,52
3	10	28,86
4	19	34,84
5	11	20,75

Tabuľka 23 Chýbajú mi informácie, ako mám so žiakmi s ŠPU pracovať na mojich hodinách, aby dosahovali lepšie výsledky

	počet učiteľov	učitelia %
1	0	0
2	4	7,54
3	34	64,15
4	11	20,75
5	4	7,54

3. Pri nasledujúcich možnostiach vás prosíme zakrúžkovať tú, ktorú považujete z hľadiska dosahovaných výsledkov so žiakmi, študentmi s ŠPU na vašom predmete za charakteristickú pre väčšinu žiakov z nich

Aké výsledky dosahujú žiaci na vašom predmete?

- 1. dobré 2. priemerné 3. podpriemerné**

**Tabuľka 24
Ohodnotenie žiakov na slovenskom jazyku**

	počet učiteľov	učitelia SJ %
dobré	1	5,5
priemerné	5	27,7
podpriemerné	12	66,6
spolu	18	100

Tabuľka 25 – Ohodnotenie žiakov v matematike

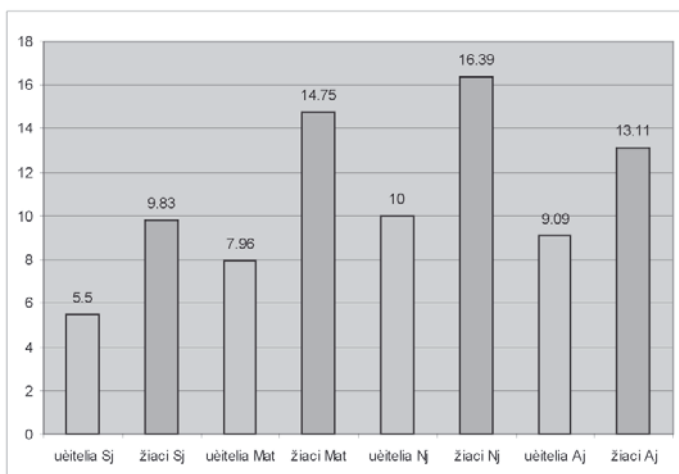
	počet učiteľov	učitelia Mat %
dobré	1	7,69
priemerné	4	30,76
podpriemerné	8	61,53
spolu	13	100

Tabuľka 26 – Ohodnotenie žiakov na nemeckom jazyku

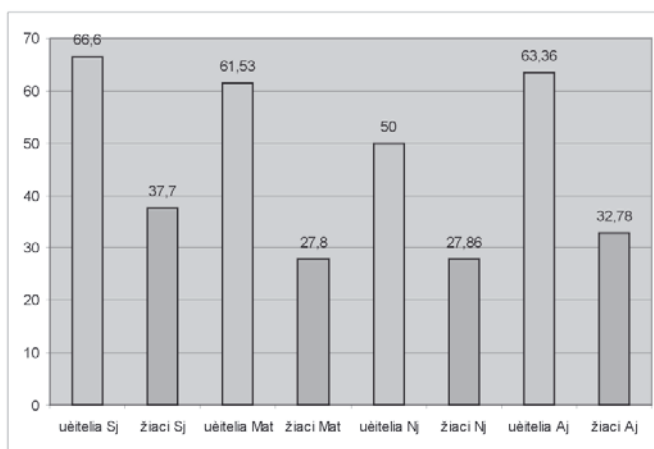
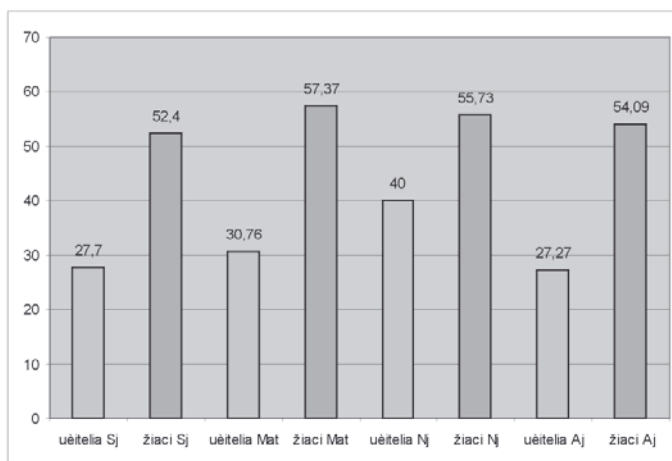
	počet učiteľov	učitelia Nj %
dobré	1	10
priemerné	4	40
podpriemerné	5	50
spolu	10	100

Tabuľka 27 – Ohodnotenie žiakov na anglickom jazyku

	počet učiteľov	učitelia Aj %
dobré	1	9,09
priemerné	3	27,27
podpriemerné	7	63,36
spolu	11	100



Graf 1 Porovnanie hodnotení žiakov a učiteľov – dobré



Graf 2 Porovnanie hodnotení žiakov a učiteľov – priemerné

Vyhodnotenia výrokov žiakov

Doplň prosíme tieto neukončené vety, uved' prvé čo ti napadne:

1) Škola je pre mňa ...

■ **negatívny postoj žiaka k škole** reprezentujú v najväčšom počte respondentov nasledujúce termíny, vyjadrenia žiakov s ŠPU:

- stres, záťaž;
- nie veľmi dôležitá;

- prospech zlý, zhoršený;
- dôležitá skôr pre rodičov ako pre mňa;
- pripisovanie dôležitosti škole
 - budúca práca;
 - prax;
 - prax je fajn, budúcnosť;
 - dôležitá pre kariéru;
- vzťahy s vrstovníkmi
 - spolužiaci;
 - spolususediaci;
 - fajn parta;
 - hrozná „banda“;
 - teším sa na spolužiakov;
 - mám okolo seba iba mojich ľudí;

2) Učiteľ by mal byť ...

■ vzťah učiteľa k žiakom

- byť viac“ pohodovejší k študentom“;
- tolerantnejší, menej prísny;
- skúšať na počítači, aj cudzí jazyk;
- nepozerať stále iba na chyby;
- nemať obľúbencov v triede;
- neviem – je mi to jedno, som v poslednom ročníku, tak by mi mohli dať maturitu;
- viac počúvať a všímať si žiaka, hodnotiť miernejšie, neviem čo by mohli robiť;
- nekritizovať, byť milší, viac diskutovať o problémoch než len samé „odpisovačky“.

D2 Najčastejšie uvádzané výroky učiteľov

2. Doplňte spontánne neukončené vety, ktoré sa týkajú vzdelávania a integrácie žiakov so špecifickými poruchami učenia

1) Pri vzdelávaní žiakov s ŠPU považujem za hlavné problémy

Učitelia najčastejšie uvádzali vo vzťahu k vzdelávaniu žiakom na hodinách tieto problémy: nesústredenosť; pomalé pracovné tempo; nie je evidencia takýchto žiakov; zneužívanie špecifickej poruchy učenia ako dôvod k pasivite na vyučovaní; strata záujmu o zlepšenie; nečitateľnosť písomného prejavu; chýba logické uvažovanie – matematika; využívanie špecifickej poruchy učenia; dosahovanie podpriemerných výsledkov a na ospravedlnenie svojho výkonu uvádzajú ako príčinu špecifickú poruchu učenia; zdá sa, že neboli pod odborným vedením – špeciálneho pedagóga; psychológa, nepíšu si poznámky na hodinách; nesmú pre-

padnúť; vyhovávajú sa na psychológa; žiaci využívajú svoju diagnózu; nepíšu si poznámky; vyrušujú na hodinách; na matematike dosahujú najslabšie výsledky; veľký počet žiakov v triede; nie je čas na individuálnu prácu so žiakom; poskytoval som úľavy dysgrafikom; nemuseli písať poznámky, avšak vyrušovali potom celú triedu; vyhovávajú sa na integráciu a sú pasívni.

Problémy vo vzťahu k vzdelávaniu, jeho podmienkam: veľa žiakov v triede; nie je možná individuálna práca; nemám informácie ako vypracovať Úpravu obsahu konkrétneho vyučovacieho predmetu; nedostatok špeciálnych pedagógov na školách, nemá mi kto poradiť ako s nimi pracovať; malá miera záujmu rodičov o výsledky žiaka; poradne by mali pri každom žiakovi konkrétne vypísať, čo má v ktorom predmete robiť ako postupovať a pracovať; neviem vytvoriť individuálny vzdelávací plán; nie sú vypracované konkrétne postupy ako vypracovať individuálny vzdelávací plán; potrebujem vidieť vzor individuálneho plánu z matematiky pre stredoškolača a urobím ho aj ja; nie som expert, aby som tvoril individuálny plán, to je v kompetencii špeciálneho pedagóga.

2) Na mojich hodinách poskytujem žiakom tieto úľavy ...

Najčastejšie odpovede učiteľov ako hodnotia žiakov: individuálne; nehodnotím pravopis pri diktáte – SLJ; nehodnotím gramatické chyby – SLJ; pracujem s žiakmi individuálne a hodnotím ich individuálne; poskytujem viac času na prípravu pri odpovedi, viac času na písanie; pri dyskalkúlii má viac času na vypracovanie úlohy; poskytujem žiakom prefotené materiály s učebným textom; hodnotím podľa metodických pokynov; radím sa so školským psychológom a potom uplatňujem úľavy pri hodnotení.

3) Podľa môjho názoru by poradne mali: Viac pracovať s učiteľmi, žiakmi, aj rodičmi týchto žiakov, urobiť školenie praktické nie teoretické, neviem, čo by mali robiť, evidovať všetky takéto deti v databáze, pracovať na školách s učiteľmi, ukázať učiteľom ako vypracovať individuálny vzdelávací plán, byť rýchlejší pri poskytnutí pomoci žiakom – diagnostika, reedukácia, kompenzácia.

Výsledky výskumu a ich interpretácia vo vzťahu k hypotézam

Výskum bol realizovaný v 10. stredných školách, vo výskumnej vzorke bolo zúčastnených 53 stredoškolských učiteľov a 61 žiakov so špecifickými poruchami učenia. Cieľom výskumu bolo zistiť spôsoby a možnosti hodnotenia školských výsledkov žiakov ich učiteľmi a tiež aj zistiť názory stredoškolačkov na vlastné dosiahnuté výsledky a porovnať ich s hodnotením učiteľov. Cieľom bolo rovnako kategorizovať problémy, s ktorými sa učitelia stretávajú pri vzdelávaní žiakov so ŠPU. V hypotéze číslo HI. sme predpokladali, že väčšina stredoškolských učiteľov bude hodnotiť školský výkon žiakov kritickejšie ako samotní žiaci. Výsledky boli nasledovné:

■ učitelia hodnotili dosahované výsledky väčšiny žiakov so špecifickými poruchami učenia, ktorých vzdelávajú na svojich hodinách. Zo získaných výsledkov vyplynulo, že väčšina **učiteľov hodnotí** školské výsledky väčšiny žiakov so ŠPU najčastejšie **ako priemerné až podpriemerné**. Naopak študenti hodnotia svoje dosahované výsledky v škole v porovnaní s učiteľmi **priaznivejšie**.

Z výskumu tiež vyplýva, že **učitelia pociťujú nedostatočnú spoluprácu s poradenskými zariadeniami**. Učitelia uvádzajú, že nemajú dostatočné znalosti ani skúsenosti s tvorbou IVP (Úpravou obsahu výučby konkrétneho predmetu). Očakávajú od poradenských zariadení väčšiu podporu a spoluprácu v tejto oblasti. Mylným názorom však je, že by poradenský pracovník mali vypracovávať individuálne vzdelávacie plány bez úzkej spolupráce so školou. Poradenský pracovník je v tomto ohľade chápaný ako participujúci, nie však samostatne tvoriaci úpravu obsahu výučby. Rovnako i z časti učiteľského dotazníka – vyjadrite svoj súhlas s nasledovnými výrokmi vyplýva, že **učitelia by privítali spoluprácu s poradenským pracovníkom, zatiaľ ju však pokladajú za nedostatočnú**. Zdôrazňujeme, že **pre úspešný proces integrácie nie je nutná iba spolupráca na stranách učiteľ, žiak a poradenské zariadenia, je nutné zapojiť do tejto spolupráce rodičov – žiaka samého, aby neboli iba pasívnymi prijímateľmi pomoci, ale aktívnymi činiteľmi v procese zlepšovania kvality života žiaka**.

8. Všeobecné možnosti úľav a tolerancií pre jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia

Všetci, ktorí akýmkoľvek spôsobom pomáhajú jednotlivcom s poruchami učenia, či už sú to špeciálni pedagógovia, psychológovia, učitelia, svojou prácou prispievajú k tomu, aby v skupine dyslektikov, dysgrafikov, dysortografikov, dyskalkulikov bolo čo najmenej frustrovaných mladých ľudí. Títo sú obvyčajne porovnávaní so svojimi úspešnými súrodencami, spolužiakmi, často nespravodlivo označovaní za lajdákov, majú aj vďaka tomu vypestovaný chronický odpor ku škole a ku všetkému čo so školou súvisí.

Neporovnávajme ich s ostatnými, podľa nášho názoru úspešnými, hodnotme ich jednotlivo a veľmi individuálne, snažme sa pochopiť a rešpektovať ich poruchu. Umožnime im zažiť pocit úspechu, poskytnime im také úľavy, ktoré odhalia ich silné stránky. Každý jednotlivec s poruchou učenia je neopakovateľná osobnosť u ktorej sa porucha rovnakého označenia prejavuje iným spôsobom.

Medzi všeobecné možnosti úľav a tolerancií, ktoré môžeme uplatniť pri integrovaných jednotlivcoch zaraďujeme tieto:

- preferovanie ústnej formy pred písomnou,
- v písomných prejavoch volíme takú formu skúšania, pri ktorej stačí krátka odpoveď na položenú otázku,
- vhodné a tiež veľmi osvedčené je písomné skúšanie formou predtlačeného testu s možnosťami voľby správnej odpovede,
- netrvajme na zbytočne dlhom zápise preberanej učebnej látky, pretože tieto poznámky nie sú použiteľné napríklad pri domácej príprave z dôvodu nečitateľnosti,
- efektívnejšie je viesť žiaka v čase, keď ostatní robia zápis učebnej látky k vyhľadávaniu odpovedí z učebnice na otázky týkajúce sa preberaného učiva, k práci s encyklopédiou a pod.
- nehodnotme chyby v písomnom prejave v náukových predmetoch, zamerajme sa na obsahovú správnosť,
- nehodnotme chyby, ktoré vznikli z nesprávneho prečítania textu, čo je napríklad typický priestupok dyslektikov pri riešení slovných úloh v matematike; zlé prečítanie zadania úlohy, neadekvátny postup riešenia,
- v matematických písomných prácach kontrolujeme nielen výsledky, ale aj správnosť postupu; môže dôjsť k chybám, ktoré vznikli z nesprávneho vysporiadania sa s grafickým priestorom, alebo z neschopnosti dodržať správnu úpravu,
- dysgrafikom tolerantne hodnotme aj práce týkajúce sa rysovania, technických výkresov, výtvarných prác,
- v náukových predmetoch kontrolujeme pochopenie prečítaného textu,

- umožniť prácu s diktafónom, dovoliť nahrávanie preberaného učiva, neznamená to však, že dovolíme nahrávať priebeh celej vyučovacej hodiny,
- pri vyučovaní cudzích jazykov je vhodné preferovať učenie sa sluchom, nie vizuálne s cieľom sústrediť sa na zvládnutie základnej slovnej zásoby,
- snažme sa o používanie názorných pomôcok a o multisenzoriálny prístup v priebehu vyučovacieho procesu (podľa Michalovej 2005).

8. 1 Konkrétne možnosti úľav, tolerancie a hodnotenia jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia v jednotlivých vyučovacích predmetoch

8.1.1 Slovenský jazyk

8.1.2 Diktát

Najviac preferovanou a zároveň najťažšou formou skúšania na hodinách materinského jazyka je diktát. Pre jednotlivca s poruchou učenia je takéto skúšanie veľmi zložitú. Pri diktáte sa musí jednotlivec sústrediť na diktujúci hlas, musí eliminovať zvuky z prostredia v ktorom diktát prebieha a ktoré môžu byť aj výrazne rušivé. Ďalej je nevyhnutné, aby sa sústredil a zapamätal si zvukovú podobu viet, pretože ak mu unikne zmysel diktovaného, nemôže správne aplikovať gramatické pravidlá. Počas písania diktátu na základe svojej vlastnej jazykovej vospelosti jednotlivec analyzuje slová na slabiky a slabiky na hlásky, vybavuje si spojenie graféma – fonéma a musí realizovať ich vzájomnú transformáciu. Snaží sa dodržiavať správne poradie písmen v slove. Ak nemá jednotlivec s poruchou učenia všetky tieto činnosti dostatočne zautomatizované, problematcky aplikuje aj dobre osvojené gramatické pravidlá. Jednotlivec s dobre rozvinutou sluchovou percepciou zvláda písanie diktátu lepšie ako napríklad doplnovacie cvičenie. Sú to jednotlivci síce s dobre rozvinutou sluchovou percepciou, ale a výrazne narušenou percepciou zraku.

K diktátom u jednotlivcov s dyslexiou sa odporúča pristupovať takto:

- Nepovažovať za chybu nedokončené slovo, vetu pri diktáte, alebo pri prepise poznámok.
- Diktát môže žiak písať aj tak, že do zošita zaznamenáva každú druhú vetu. Má tak možnosť dokončiť a skontrolovať pôvodnú vetu. Aby sme tento spôsob mohli používať, žiaka najprv naučíme ako má v takomto prípade pracovať.
- Dovoľiť žiakovi písať len slová, slovné spojenia obsahujúce precvičovaný gramatický jav.
- Pripraviť žiaka na písanie diktátu formou predtlačeného doplnovacieho cvičenia.

- Niektorým žiakom vyhovuje písať len prvú polovicu diktátu, v druhej polovici sa prestávajú sústrediť, prevažne v dôsledku hyperaktivity, pomalého pracovného tempa alebo rýchleho nástupu únavy.
- Časť, ktorú nestihne napísať, vyskúšať ústne, pri oprave.
- Lepší výkon podávajú žiaci, ktorým dovolíme písať diktát na zadnú stranu tabule. Učiteľ má možnosť lepšej kontroly.
- Písať diktát po predchádzajúcej domácej príprave.
- Tlakový diktát. Na jeho napísanie sa vopred stanoví istý časový interval, v ktorom sa bude diktovať. Žiaka na to vopred upozorní. Princíp tlakového diktátu spočíva v tom, že žiak sa snaží počas dohodnutého časového intervalu udržať pozornosť a pracovať intenzívne po celú dobu. Tento diktát je potrebné trénovať postupne a známkovať ho až po jeho zvládnutí. Časom sa takýto spôsobom naučí žiak písať aj rozsiahlejší text.
- Pri ľahších formách poruchy stačí poskytnúť len viac času na kontrolu diktátu.
- Umožniť písanie diktátu na počítači.

Písanie diktátu u jednotlivcov so špecifickými vývinovými poruchami učenia výrazne obmedzujeme, dávame prednosť ústnemu overovaniu vedomostí dieťaťa alebo forme dopĺňovania do predpísaného textu, prípadne testovej forme. Jednotlivec s dyslexiou má totiž ťažkosti pri kontrole napísaného, pretože pomaly, namáhavo a často nesprávne číta. Jednotlivec s dysgrafiou zasa pomaly a s ťažkosťami píše, a pretože sa často sústreďí na grafický prejav, nestihne sa sústrediť aj na gramatické pravidlá. Jednotlivec s dysortografiou máva v diktátoch ťažkosti najvýraznejšie – špecifické chyby plynúce z porúch sa často viažu s nešpecifickými – opäť preto, že sa dieťa príliš sústreďí na jemu známe ťažkosti a gramatické javy nestíha, alebo nezvláda správne odvodiť a napísať.

Pri písaní diktátov by mali platiť nasledujúce zásady:

- Jednotlivec píše len to, čo stihne napísať. Na tomto spôsobe sa s ním dopredu dohodneme, je tak menej stresované z toho, že nestihne napísať celý diktát. Zlepší sa aj úprava napísaného diktátu a zníži sa počet pravopisných chýb, pretože žiak má na napísanie a kontrolu diktátu dostatok času. Žiaci s poruchami učenia majú často ťažkosti v grafomotorickom tempe a preto sú pri písaní výrazne pomalší než ostatní žiaci.
- Dieťa píše tak, že vynecháva jednu vetu textu, má tak možnosť dokončiť a skontrolovať si pôvodnú vetu, zatiaľ čo ostatní píšú ďalej.
- Nechať žiakovi k dispozícii „dyslektickú“ tabuľku, kde sú farebne („mäkkými a tvrdými“ farbami) odlíšené mäkké a tvrdé spoluhlásky (žiak sa s ňou ale musí vopred naučiť zaobchádzať a rýchle sa v nej orientovať).
- Diktát pripraviť ako dopĺňovačku. K dopĺňovaniu je potrebné použiť aj pracovné fólie, alebo dať na doplnenie nie celý diktát, ale len slová, pri ktorých sledujeme určitý pravopisný jav (eliminujeme tak nárast zbytočných špecifických chýb plynúcich z poruchy).

- Poskytnúť žiakovi dlhší čas na kontrolu napísaného, po napísaní diktátu mu zobrať zošit ako poslednému.
- Využívať možnosti priebežného slovného hodnotenia (známkou hodnotiť len ak sa diktát „podaril“).
- Zaznamenať si počet chýb.
- Ak to dokážeme, odlíšiť špecifické chyby plynúce z porúch (napr. vynechávanie písmen, znamienok, nesprávne použitie i/y v slovách so slabikami di – ti – ni – li - dy - ty – ny – ly) od nešpecifických a označiť ich pomer (napr. 6 špecifických a 1 nešpecifická chyba).
- Nenútiť jednotlivca s poruchou učenia k opravám klasickým spôsobom, ale zaviesť zošit na evidenciu chýb, tzv. zošit opráv. Rodičia aj žiak tak ľahšie získajú prehľad o tom, v čom dieťa najčastejšie robí chyby, a môžu si slová pri domácej príprave precvičovať. Robíme tak aj preto, že pri klasických opravách sa stáva, že dieťa stále opakuje rovnakú chybu a tým si fixuje nesprávny tvar slova.
- Výrazne podčiarknuť slová napísané správne.
- Chyby neopravovať červenou – červenou zvýraznený tvar má tendenciu si zapamätáť.
- Diktát dopredu precvičiť (napr. formou domácej úlohy, pred vlastným písaním diktátu ešte raz precvičiť kľúčové slová buď formou dopĺňovačky alebo ústnou formou).
- Tempo diktovania, ak je to možné (v triede s menším počtom žiakov alebo s väčším počtom detí s poruchami učenia), prispôbiť sa najpomalšiemu alebo aspoň pomalším žiakom.
- Chyby vzniknuté z nedostatku času (vynechanie znamienok, písmen, zámeny písmen tvarovo podobných, nedodržiavanie tvarov písmen) hodnotiť tolerantne.
- Vynechať alebo obmedziť, a potom veľmi tolerantne hodnotiť časovo limitované úlohy (tzv. päťminútovky).
- Pri spoločnej ústnej kontrole diktátu dať týmto žiakom s poruchou učenia čo najväčší priestor, aby sme si overili ich znalosť gramatických pravidiel.
- U jednotlivcov s dysgrafiou brať do úvahy, že sa väčšinou príliš sústreďujú na kvalitu napísaného, a tak im nezostáva toľko času na odôvodnenie pravopisu – opäť vznikajú chyby z nedostatku času.
- U žiakov so stredným a ťažkým stupňom dysortografie vo vyšších ročníkoch brať do úvahy, že nesprávna sluchová diferenciácia slabík di – ti – ni – li / dy – ty – ny – ly sťažuje určovanie písania i/y v slovách napr. skloňovaných podľa vzorov (hrad – hrady, žena – ženy, kosť – kosti) a prídavných mien (mladý, jarný ...), prípadne v písaní cudzích slov.
- Oceniť u žiakov snahu o zvládnutie aplikácie pravopisných pravidiel, aj keď výsledok niekedy nie je adekvátny vynaloženému úsiliu. Žiaci so špecifickými poruchami učenia nemajú tzv. „**cít pre jazyk**“. V praxi to znamená, že sa

dokážu naučiť základné pravopisné pravidlá, ale ich aplikácia na javy príbuzné a odvodené im už robí ťažkosti.

8.1.3 Prepis textu

V tejto oblasti majú ťažkosti zvlášť jednotlivci s dyslexiou. Text, ktorý majú odpisovať alebo prepisovať, nesprávne a s ťažkosťami prečítajú, a preto ho i nesprávne napíšu. Aj tu sa prejavuje pomalé pracovné tempo. Pri prepise textu odporúčame tieto pravidlá:

- Je vhodné nenútiť žiaka za každú cenu napísať všetko (dopredu ho upozorniť, aby sa nesnažilo napísať čo najviac na úkor kvality).
- Umožniť žiakovi tiché rozprávanie si toho, čo píše, obzvlášť u jednotlivcov s výraznými ťažkosťami v zrakovej diferenciácii a sluchovej analýze a syntéze.
- Kombinovať prepis s dopĺňovačkami, využiť pracovné listy a fólie.
- Uprednostňovať formu ústneho skúšania, v písomnom prejave voliť formu dopĺňovačiek.
- Opis a prepis častejšie kontrolovať preto, aby nedošlo k vzniku chýb vplyvom nesprávne prečítaného textu.

8.1.4 Čítanie

- Nevyvolávať žiaka k dlhému čítaniu nahlas pred celou triedou, ale nechať ho čítať len kratšie jednoduchšie úseky textu, ak je v triede viac žiakov s dyslexiou, s triedať ich v čítaní častejšie po jednej – dvoch vetách.
- K domácej príprave dávať dieťaťu len primeranú časť textu, napr. jeden dlhší odsek alebo viac kratších odsekov.
- Nechať dieťaťu k dispozícii potrebné pomôcky ako napríklad záložku, čítacie okienko, tabuľku s abecedou ...
- Tolerovať slabikovanie u žiaka s dyslexiou, ktoré sú zaradené do špeciálnopedagogickej starostlivosti, viesť ich k správnej technike čítania, odbúravať tzv. dvojité čítanie, kde si žiak dopredu prečíta slovo potichu pre seba, a až potom ho prečíta nahlas.
- Pri dlhých, ťažkých alebo cudzích slovách, ktoré i žiaci s už väčšej časti kompenzovanou dyslexiou horšie zvládajú.
- Nekritizovať a netrestať žiaka s dyslexiou, ktorý sa horšie orientuje v texte a „nevie, kde ostatní čítajú“, keď je vyvolaný. Je nutné brať do úvahy, že títo žiaci nemôžu stačiť čítaciemu tempu bežného čitateľa.
- Pred vlastným čítaním vybrať z textu ťažké slová a precvičiť ich čítanie (niekedy je nutné nacvičiť aj výslovnosť), až potom nechať čítať žiaka celý text a naučiť jeho i jeho rodičov rovnakou metódou postupovať pri domácej príprave. Hravou formou naučiť žiaka rýchlo sa orientovať v texte a poznávať problémové slová.

- V spolupráci so špeciálnym pedagógom, respektíve so špeciálnopedagogickou poradňou, zaistiť kvalitnú nápravu špecifických porúch učenia, vysvetliť rodičom nutnosť kvalitnej a skorej nápravy, pretože schopnosť kvalitného čítania ovplyvňuje nielen celú školskú činnosť jednotlivca, ale aj celý jeho život.

8.1.5 Písanie

- Dbáť na správne sedenie pri písaní a na správne držanie písadla. Nesprávne návyky v tejto oblasti si niektorí žiaci prinášajú už z materských škôl a rodinného prostredia. Pri nástupe dieťaťa do základnej školy máme ešte možnosť tieto návyky ovplyvniť.
- Zaradovať podľa potreby uvoľňovacie a relaxačné cvičenia pred, i počas písania.
- Dať k dispozícii násadku k správne držaniu písadla, respektíve používať takzvaný „trojhranný program“.
- Na písanie používať písacie potreby, ktoré sa dobre kľúzu po písacej ploche a zanechávajú za sebou viditeľnú stopu.
- Využívať zošity alebo podložky s pomocnými linajkami.
- Používať podložku na sklon písma.
- Diakritické znamienka dopĺňovať okamžite, dieťa s poruchou po napísaní celého slova nie je schopné ho doplniť.
- Nenútiť jednotlivca s poruchou učenia ku každodennému dlhodobému prepisovaniu alebo dopisovaniu toho, čo nestihol vypracovať, nechať ho napísať len to najdôležitejšie.
- Oceniť snahu, aj keď výsledok jeho práce nezodpovedá našim predstavám.
- Prejavovať zhovievavosť pri hodnotení písomného prejavu, zvlášť čo sa týka tvarovo podobných písmen, ktoré bývajú často zamieňané (a – o, m – n, r – z, l – k – h ...), nedokonalých tvarov a smeru písmen a ich rozdielne výšky a celkovo výrazne zníženej kvality písomného prejavu.

8.1.6 Oprava textu učiteľom – zásady

- Spočítať celkový počet napísaných slov.
- Spočítať len čitateľne napísané slová.
- Z celkového počtu napísaných slov vypočítať percento čitateľne napísaných slov.
- Vyznačiť správne napísané slová.
- Určiť dĺžku slovných úsekov, t.j. úsek dvoch a viac vedľa seba napísaných slov, ktoré sú prijateľné v rámci vety. Dĺžka slovných úsekov je veľmi dôležitá, pretože chceme, aby žiaci tvorili rozvité vety.

8.1.7 U jednotlivcov s dysgrafiou by sa mali dodržiavať tieto zásady:

- Znížiť vplyv písania na učenie a vyjadrovanie vedomostí
- Zmeniť pomer napísanej práce k možnosti vyjadriť sa ústne.
- Poskytnúť viac času na písomnú úlohu, vrátane tvorby poznámok.
- Úlohy zadávať v dostatočnom časovom predstihu, nie na poslednú chvíľu.
- Podporovať písania na počítači.
- Písanie deliť na úseky.
- Na počítači môže žiak – študent vypracovať koncept práce, skopírovať ho a podľa neho skontrolovať napísanú prácu. Učiteľ môže ohodnotiť obidve práce.
- Nehodnotiť gramatiku pre úlohách pri ktorých ide o obsah.
- Podporovať používanie korekčných programov.
- Poskytnúť študentovi vopred pripravené poznámky, spracované učivo, základ, ktorý musí z daného predmetu zvládnuť, napríklad v predtlačenej podobe, vytvoríme mu tak istú sumu poznámok, ktorú bude môcť využiť aj pri príprave na vyučovanie.
- Odstrániť kritérium úpravy a pravopisu na niektorých predmetoch.
- Umožniť písať aj tlačovým písmom.
- Umožniť aj starším študentom používať linajkované zošity.
- Dovoliť študentom používať papier a písadlá rozličných farieb.
- Dovoliť jednotlivcom s dysgrafiou na matematike používať štvorčekovaný alebo linajkovaný zošit.

Dysgrafické problémy obdobne ako dyslektické, sa prejavujú v celom rozsahu vyučovania a učenia sa jednotlivca a na všetkých vyučovacích predmetoch.

8.1.8 Náukové predmety

- V náukových predmetoch má veľký význam pri štúdiu z učebnice a zo zošita rozčleniť text na menšie úseky. Ak študent nezvláda čítanie, nie je schopný takto členiť text.
- Zvýrazňovať v učebniciach a zošitoch najdôležitejšie fakty .
- Využívať nahrávanie výkladu učiva na diktafón.
- viesť žiaka k samostatnej reprodukcii učebnej látky vlastnými slovami.
- Pri skúšaní sa zamerať na doplňovanie rôznych schém a obrázkov.
- viesť študentov k písaniu vzorcov, k riešeniu chemických alebo fyzikálnych úloh a rovníc.
- Používať obrázky, nákresy, atlasy, encyklopédie. Vizualne si zafixujú väčšie množstvo informácií.
- Preferovať ústne skúšanie.
- Pri písomných prácach nehodnotiť gramatiku ale obsah.
- Nehodnotiť to, čo žiak nestihol.
- Hodnotiť kvalitu, nie kvantitu.

- Do celkovej známky z písomných previerok nezapočítavať úroveň písma.
- Pravidelne sa presviedčať, či žiak, študent správne pochopil text, zadanie úlohy.
- V matematike, fyzike, chémii dávať pozor na zámenu tvarovo podobných číslíc. Hodnotiť nielen výsledky riešenia príkladov ale hodnotiť aj správnosť postupu.
- Nekritizovať zlú orientáciu v texte. Jednotlivci s poruchou učenia sa bežne v čítanom texte „strácajú“.

8.2 Hodnotenie a klasifikácia jednotlivcov s poruchami učenia

Základné ustanovenia o hodnotení a klasifikácii žiaka základnej školy sú obsiahnuté vo vyhláške MŠ SSR č. 143/1984 Zb. o základnej škole v znení neskorších predpisov. Ich vstúpením do platnosti sa nepostupuje podľa doteraz vydaných metodických pokynov vydaných ministerstvom školstva.

8.2.1 Všeobecné zásady hodnotenia a klasifikácie žiaka so špecifickými poruchami učenia

Pri hodnotení a klasifikácii učiteľ **rešpektuje psychický a fyzický zdravotný stav, druh a stupeň poruchy.**

Učiteľ posudzuje učebné výsledky žiaka **objektívne a primerane náročne**, pričom prihliada na jeho **vynaložené úsilie, svedomitosť, individuálne schopnosti, záujmy a na predpoklady jeho ďalšieho vzdelávania po ukončení povinnej školskej dochádzky.** Základom sociálnej a pracovnej integrácie je pri hodnotení brať do úvahy individualitu žiaka.

Pri hodnotení a klasifikácii je nevyhnutné postupovať podľa odporúčaní špeciálneho pedagóga.

Po konzultácii so špeciálnym pedagógom informuje triedny učiteľ zákonného zástupcu žiaka o spôsobe a možnostiach hodnotenia a klasifikácie.

Pri hodnotení žiaka učiteľ neposudzuje úroveň vedomostí v porovnaní s rovesníkmi, ale hlavne **porovnáva uplynulé obdobie s predchádzajúcimi výkonmi** tohto žiaka.

Vhodným spôsobom vysvetlí ostatným spolužiakom v triede rozdielny postup pri hodnotení jednotlivca so špecifickou poruchou učenia.

- Dôležité je dať takémuto jednotlivcovi zažívať pocit úspechu.
- Chváliť aj za minimálnu snahu. Často však vynaloží na plnenie úloh obrovské úsilie a efekt je minimálny.
- Hodnotenie a klasifikácia by mali vychádzať zo znalosti o symptómoch poruchy.
- Hodnotiť len javy, ktoré žiak zvládol.
- Pri hodnotení využívať aj iné spôsoby hodnotenia – bodové hodnotenie.

- Odporúča sa hodnotiť slovne v priebehu povinnej školskej dochádzky.
- Špecifický a individuálny prístup pri klasifikácii jednotlivca s poruchami učenia je potrebné aplikovať na všetkých vyučovacích predmetoch do ktorých sa premietajú známky postihnutia.
- Výkony jednotlivca hodnotiť objektívne a spravodlivo.

8.2.2 Zásady a postup pri overovaní si vedomostí žiaka, ich hodnotení a klasifikácii

- Učiteľ umožňuje jednotlivcovi s dysgrafiou a dysortografiou prezentovať svoje vedomosti najmä ústnou formou. Pri prípadnom písomnom prejave sa zameriava na hodnotenie obsahovej stránky.
- Žiakovi s dyslexiou učiteľ sprístupní zadanie úlohy v zvukovej podobe v tých predmetoch a úlohách, kde sa od žiaka vyžaduje presné porozumenie písomnému zadaniu (napr. slovné úlohy z matematiky, fyziky a pod.)
- Jednotlivec s dyslexiou, dysgrafiou, dysortografiou môže písať diktát, alebo byť skúšaný písomnou formou z rôznych gramatických javov len za podmienky, že bol vopred pripravený špeciálnymi metodickými postupmi. Diktát hodnotí učiteľ slovne, spravidla vyčíslením počtu chýb a pri hodnotení spolupracuje so žiakom.
- Pri súhrnom vyjadrení hodnotenia žiaka s dyslexiou, dysgrafiou a dysortografiou známku, v predmete slovenský jazyk a cudzí jazyk sa berú do úvahy výsledky, ktoré žiak dosahuje s pomocou kompenzačných pomôcok rovnocenne s výsledkami ostatných detí.
- Žiakovi s dyskalkúliou učiteľ umožní používanie kompenzačných pomôcok podľa odporúčaní špeciálneho pedagóga. Výsledky, ktoré žiak dosahuje týmto spôsobom, sa posudzujú rovnocenne s výsledkami ostatných detí.
- Žiakovi s vývinovou poruchou učenia sa pri overovaní vedomostí formou samostatnej práce s textom, vypracovávaní testov, a pod. vo všetkých vyučovacích predmetoch poskytuje dlhší čas ako ostatným žiakom.
- Ak druh a stupeň poruchy nedovoľuje žiakovi zvládnuť cudzí jazyk, môže riaditeľ školy rozhodnúť o oslobodení žiaka od štúdia cudzieho jazyka. K rozhodnutiu pristúpi na základe odporúčania špeciálneho pedagóga a prerokovania so zákonným zástupcom.
- V základnej škole sa odporúča žiakov s ŠPU v predmetoch, v ktorých je preukazovanie dosahovaných výsledkov výrazne ovplyvňované ŠPU, hodnotiť slovne a to na základe odporúčania špeciálneho pedagóga a prerokovania so zákonným zástupcom.
- Pri hodnotení a klasifikácii sa u žiaka s ŠPU hodnotia jeho čiastkové výsledky podľa individuálneho vzdelávacieho plánu. Pri súhrnnom sa okrem iného zohľadní i jeho prístup k školskej práci v príslušnom predmete ako aj domáca príprava na vyučovanie.

Správne zvolený spôsob hodnotenia a klasifikácie jednotlivcov s poruchami učenia môže významne ovplyvniť nielen ďalší osobnostný vývin ale aj oblasť plánovania kariéry.

Mozog človeka je takmer dokonalý. Rýchlo sa prispôsobuje a učí. Ak je porucha učenia diagnostikovaná včas, následne sa včas aplikuje aj korekcia týchto porúch, prognóza jednotlivcov je v takomto prípade individuálna, ale napriek tomu veľmi priaznivá. budúcnosti bude mať väčšie, či menšie problémy, niektoré symptómy ho môžu sprevádzať aj v dospelosti, či pretrvať celý život.

8.2.3 Nesprávne postoje k hodnoteniu jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia v základnej a strednej škole

Edukácia žiakov a študentov so špecifickou poruchou učenia v podmienkach základných a stredných škôl má od ideálu určite ďaleko. Veľa učiteľov sa snaží do tejto problematiky preniknúť, na druhej strane stále dosť učiteľov, ktorí z rozličných príčin nevedia alebo nechcú rešpektovať zásady práce s týmito jednotlivcami. Za najčastejšie sa vyskytujúce nesprávne postoje k edukácii jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia považuje Žáčková (2006) tieto:

- **Neuznávanie a zlahčovanie špecifických porúch učenia, netolerantný prístup.** Tento postoj vo väčšine vychádza z neznalosti problematiky a z neochoty prispôbiť sa novým poznatkom. Aj u skúsených pedagógov sa môžeme stretnúť s názorom, že kedysi poruchy učenia neexistovali, rečo by sa im mala venovať pozornosť práve v dnešnej dobe.
- **Formálne používanie metód tolerantného prístupu, hodnotenia a klasifikácie.** V praxi to vyzerá tak, že v priebehu celého školského roka klasifikujeme žiaka bežným spôsobom bez ohľadu na jeho problémy, pri záverečnej klasifikácii mu však známku zlepšíme o jeden alebo aj dva stupne. Takýmto prístupom žiaka demotivujeme, pretože u neho nevyvolávame snahu zlepšovať sa, a navyše tento prístup považujú za nespravodlivý aj jeho spolužiaci.
- **Nadmerne tolerantný prístup.** Môžeme ho pozorovať vtedy, keď v procese edukácie používame špeciálne metódy, aj keď je už porucha učenia kompenzovaná. Nadmerná tolerancia je častokrát vyžadovaná aj zo strany rodičov, dieťa je podporované v nečinnosti, pretože má poruchu učenia.
- **Nesprávna a neodborná korekcia.** V snahe o nápravu sa častokrát učiteľia aj rodičia dopúšťajú množstva chýb. Napríklad nútia dieťa s dysgrafiou odpisovať dlhý text, dieťa s dyslexiou nútia bez prestávky dlho čítať. Preto je potrebné zabezpečiť pre dieťa starostlivosť špeciálneho pedagóga a postupovať podľa jeho odporúčaní.
- **Porovnávanie jednotlivca so špecifickou poruchou učenia so zvyškom triedy.** Takýto prístup spôsobuje zbytočnú traumatizáciu jednotlivca, zníženie jeho sebavedomia, sebahodnotenia a tiež aj druhotné zhoršenie jeho školského výkonu.

8.2.4 Zásady organizácie vzdelávacieho procesu pri špecifických poruchách učenia

- Uplatňovať špeciálnopedagogické postupy a spôsoby práce v priebehu celého vyučovania. Je dôležité voliť primerané pracovné tempo, individuálny prístup, využívať možnosť redukcie učiva.

- Učiteľ uprednostní na vyučovaní ústny spôsob osvojovania si učiva z príslušného vyučovacieho predmetu pred písomným prejavom.

- Nižší počet žiakov v triede.

- Individuálna práca so žiakom.

- Vzájomná komunikácia školy a rodiny.

- Prihliadať na charakter poruchy pri hodnotení sa klasifikácii. Uprednostňovať kratšie texty, kontrolovať porozumenie textu. Uprednostniť čitateľnosť textu pred úpravou.

Formy vzdelávania na všetkých typoch škôl a poskytovanie reedukačnej starostlivosti vychádzajú z odporúčaní pedagogicko-psychologickej, respektíve špeciálnopedagogickej poradne.

Zhrnutie

Edukácia jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia si vyžaduje špeciálny prístup zo strany základne, strednej školy, zo strany rodiny, špeciálnopedagogickej poradne. Problematika špecifických porúch učenia je nevyhnutne založená na ich vzájomnej kooperácii. Táto publikácia mala priniesť súhrn poznatkov z oblasti špecifických porúch učenia. Zamerali sme sa v nej na vymedzenie problematiky vo všeobecnosti, ďalej sme venovali pozornosť konkrétnym poruchám učenia ako je dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia, dysmúzia, dyspraxia, dyspinxia, ich charakteristike, orejavom a dôsledkom na školskú edukáciu. Keďže spomedzi spomínaných porúch učenia dyslexia zaberá popredné miesto venovali sme jej najviac pozornosti napríklad aj v oblasti korekcií a sociálneho aspektu dyslexie. V závere publikácie sa venujeme konkrétnym možnostiam úľav a tolerancií vo všeobecnosti aj na jednotlivých vyučovacích predmetoch. Súčasťou tejto publikácie sú aj zásady hodnotenia jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia, čo je určite najväčší problém v školskej praxi

Na záver by som chcela zdôrazniť, že špecifické poruchy učenia sa premietajú do celého procesu vyučovania a učenia sa jednotlivca. Spreádzajú ho nielen celým školským životom, sú všadeprítomné aj v jeho osobnom, profesionálnom živote. Zaslúžia si preto, aby napriek problémom, ktoré vyplývajú z ich poruchy zažívali pocit úspechu už v školskej lavici aj vďaka pedagógom, ktorí majú záujem o ich problémy a snažia sa im objektívne a zo všetkých síl pomôcť, aby aj ich školský život bol kvalitnejší.

Literatúra

- AUGER, M, BOUCHART, Ch. 2005. *Učiteľ a problémový žák*. Praha: Portál, 2005. 128 s. ISBN 80-7178-907-0
- BARTOŇOVÁ, M. 2003 *Edukace žáků se specifickými poruchami učení*. In Vítková, M. (ed.) *Integrativní (školní) speciální pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-214-2359-5.
- BARTOŇOVÁ, M. 2005. *Kapitoly se specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3613-3.
- BARTOŇOVÁ, M. 2005 *Kapitoly se specifických poruch učení II. Reedukace specifických poruch učení*. Brno: MU, 2005a. ISBN 80-210-3822-5.
- BARTOŇOVÁ, M. 2006. *Specifické poruchy učení*. In Pipeková, J. (ed) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- BELKOVÁ, V., KMEŤOVÁ, D. 2002. *Dyslexia, a dysgrafia – možnosť nápravy*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002. 51 s. ISBN 80-8041-413-0
- BOROŠ, J. 2002. *Úvod do psychológie*. Trenčín: Iris, 2002. 305 s. ISBN 80- 89018-35-1
- ČERNÁ, M. 1992. *Lehké mozkové dysfunkce*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. 158 s. ISBN 80-7066-597-1
- CÍFERSKÁ, A. 2007. *Integrácia detí s poruchami učenia v základnej škole*. Závěrečná práce, Bratislava. UK. 2007.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-x
- FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi, příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4
- GAVORA, P. 1996. *Výskumné metody v pedagogike*. Brno: Paido, 1996. 198 s. ISBN 80-85931-15
- HELUS, Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J. 1979. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: SPN, 1979. 264s.
- HELUS, Z. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HRABAL, V. 1989. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN, 1989. 198 s. ISBN 80-04-22149-1.
- JAKABČIC, I., POŽÁR, L. 1996. *Všeobecná patopsychológia – patopsychológia mentálne postihnutých*. Bratislava: Iris, 1996. 194 s. ISBN 80-88778-11-5.
- JIRÁSEK, J., MATEJČEK, Z., ŽLAB, Z. 1966. *Poruchy čtení a psaní*. Praha: SPN, 1966. 167 s.
- KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z. 2004. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2004. 139 s. ISBN 80-7178-887-2.
- KUCHÁRSKA, A. 1996. *Specifické poruchy učení achování*. Sborník 1996. Praha: Portál, 1997. 202 s. ISSN 1211-670X
- KUCHÁRSKA, A. 1997. *Specifické poruchy učení achování*. Sborník 1997 – 98. Praha: Portál, 1998. 179 s. ISBN 80-7178-244-0
- KUTLÁKOVÁ, D. 1996. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996. 213 s. ISBN 80-7178-667-5.
- LANGMEIER, I., KREJČÍKOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy učení*, Jihočany: HŠH, 1995. ISBN 80-85787-27-X
- MATĚJČEK, Z. 1987. *Dyslexie*. Praha: SPN, 1987. 236 s.

- MATĚJČEK, Z.** 1993. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Praha: H&H, 1993. 270 s. ISBN 80-85467-56-9
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M.** (ed) a kolektiv. 2006. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. 271 s. ISBN 80-246-1173-2
- MERTIN, V.** Individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 1995
- MICHALOVÁ, Z.** *Špecifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004, ISBN 80-7311-021-0.
- MIKULKOVÁ, Z.**: *Kompenzačné postupy nácviku čítania u detí s dyslexiou*. Diplomová práca. Bratislava. UK. 2007.
- MULLER, O. a kol.** 2001. *Dítě se speciálními potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: VUP, 2001. 289 s. ISBN 80-244-0231-9
- MUNDEN, A., ARCELUS, J.** 1999, 2006. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 119 s. ISBN 80-7367-188-3
- PASCH, M. a kol.** 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 424 s. ISBN 80-7178-127-4
- POKORNÁ, V.** 2001. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 312 s. ISBN 80-7178-135-5
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E.** 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E.** 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8
- SELIKOWITZ, M.** *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha. Grada. 2000. ISBN 80-7169-773-7
- SWIERKOSZOVÁ, J.** 2006. *Sdecitické boruchy umečí, (Specifické poruchy učení)*, Ostravská univerzity, Ostrava, 2006. ISBN 80-7368-042-4
- VÁGNEROVÁ, M.** 2000. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0
- VAŠEK, Š., VANČOVÁ, A., HATOS, G. a kol.** 1999. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapiaenta, 1999. 289 s. ISBN 80-967180-4-5
- VAŠEK, Š.** 1991. *Špeciálno – pedagogická diagnostika*. Bratislava: SPN, 1991. 167 s. ISBN 80-08-00396-0
- VÍTKOVÁ, M.** (ed.). 2004. *Otázky speciálně pedagogického poradenství základy, teorie, praxe*. Brno: Msd, 2004. 261 s. ISBN 80-86633-08-x
- ZACHAROVÁ, M.** *Úspešnosť vzdelávania mládeže so špecifickými poruchami učenia na strednej škole*. Diplomová práca. Bratislava. UK. 2006.
- ZELINA, M.** 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 2. vyd. Bratislava: Iris, 1996. 230 s. ISBN 80-967013-4-7
- ZELINKOVÁ, O.** 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-x
- ZELINKOVÁ, O.** 2003. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7
- ZELINKOVÁ, O.** *Poruchy učení. Specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D.** 2006. *Metódy hodnotení a tolerance dětí s SPU*. Praha D+H, 2006. ISBN 80-903579-4-6.
- Metodické pokyny k výchove a vzdelávaniu žiakov s vývinovými poruchami učenia v základných a stredných školách*. <http://www.modernaskola.sk>
- Metodické usmernenie č.3/2006-r 24.1.2006 k realizácii školskej integrácie žiakov so špeciálnymi výchovno – vzdelávacím potrebami v základných a stredných školách*. <http://www.modernaskola.sk>

Poznámky