

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁRSKE KOMBINOVANÉ ŠTÚDIUM**

2010 – 2013

**BAKALÁRSKA PRÁCA**

**Daniela Miháliková**

**Učenie a vývinové poruchy učenia**

Praha 2013

Vedúci bakalárskej práce: Mgr. Denisa Štefková, PhD.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED STUDIES**

**2010 - 2013**

**BACHELOR THESIS**

**Daniela Miháliková**

**Learning and specific learning difficulties**

Prague 2013

The Bachelor Thesis Work Supervisor:  
Mgr. Denisa Štefková PhD.

## **Prehlásenie**

Prehlasujem, že predložená bakalárska práca je mojim pôvodným autorským dielom, ktoré som vypracovala samostatne. Použitú literatúru a ďalšie zdroje, z ktorých som pri spracovaní čerpala, v práci riadne citujem a sú uvedené v zázname použitej literatúry.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitnej knižnici.

V Prahe dňa 15.marca 2013

Daniela Miháliková.....

## **Pod'akovanie**

Chcela by som pod'akovať Mgr. Denise Štefkovej PhD. za odborné vedenie, za pomoc a rady pri spracovaní tejto bakalárskej práce.

## **Anotácia**

Bakalárska práca sa zaoberá súčasnou problematikou vývinových porúch učenia, ktoré majú deti už na základných školách, ako vznikajú, aké sú ich príčiny, ponúka prehľad jednotlivých porúch učenia a možnosti ich reedukácie. Súčasťou teoretickej časti je aj starostlivosť o deti so špecifickými poruchami učenia, výchova a vzdelávanie v špeciálnej triede. Praktická časť je zameraná na kazuistiku dieťaťa, ktoré má špecifickú poruchu učenia.

## **Kľúčové pojmy**

Etiológia, individuálny vzdelávací program, kazuistika, reedukácia, starostlivosť o deti, školská zrelosť, špecifické poruchy učenia, učenie

**Annotation**

Bachelor thesis deals with current issues of developmental learning disorders to children at primary school, as they arise, what are their causes, offers an overview of learning disabilities and the possibility of re-education. The theoretical part is the care of children with specific learning disabilities, education and training in a special class. The practical part is focused on the case report of a child who has a specific learning disability.

**Key words**

Etiology, individual program for education, case, re-education, child care, education, specific learning difficulties, learning

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
<b>1. UČENIE .....</b>	<b>9</b>
1.1 Charakteristika učenia a učenia sa .....	9
1.2 Školská zrelosť .....	12
<b>2. ŠPECIFICKÉ PORUCHY UČENIA .....</b>	<b>15</b>
2.1 Základné pojmy a definície .....	15
2.2 Etiológia špecifických porúch učenia - príčiny .....	16
2.3 Klasifikácia a druhy špecifických porúch učenia .....	17
2.3.1 Dyslexia .....	17
2.3.2 Dysgrafia .....	20
2.3.3 Dysortografia .....	21
2.3.4 Dyskalkúlia .....	22
2.3.5 Dismúzia, Dyspraxia, Dyspinxia .....	23
2.4 Reedukácia špecifických porúch učenia .....	25
2.4.1 Reedukácia dyslexie .....	26
2.4.2 Reedukácia dysgrafie .....	28
2.4.3 Reedukácia dysortografie .....	29
2.4.4 Reedukácia dyskalkúlie .....	29
<b>3. STAROSTLIVOSŤ O DETI S ŠPU .....</b>	<b>31</b>
3.1 Výchova a vzdelávanie v špeciálnej triede s VPU .....	31
3.1.1 Personálne zabezpečenie žiakov .....	32
3.2 Hodnotenie žiakov s VPU .....	34
3.2.1 Formy výchovy a vzdelávania .....	34
3.3 Individuálny vzdelávací program .....	35
<b>4. INTEGRÁCIA ŽIAKA S ŠPU .....</b>	<b>36</b>
4.1 Kazuistika .....	36
<b>ZÁVER .....</b>	<b>41</b>
<b>ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY .....</b>	<b>42</b>

## ÚVOD

Vedieť čítať, písať či počítať je pre mnohých z nás samozrejmosťou už od plnenia si školských povinností. Ale nie vždy je to tak, pretože sa nájdu medzi nami takí, ktorí to jednoducho nedokážu, lebo trpia špecifickým poruchami učenia. Každé dieťa je iné aj keď pre rodičov je vždy a v každom prípade výnimočné a jedinečné, no je veľmi dôležité všimnúť si už v rannom detstve zmeny vývinu dieťaťa a najlepšie ešte pred vstupom do školských zariadení.

Niektorým deťom trvá dlhšie kým si zvyknú na nové prostredie, určitý režim, preto je veľmi dôležité aby boli dostatočne pripravené a zrelé na vstup do školy. Každý rodič by chcel aby bolo jeho dieťa čo najlepšie ale treba sa zamyslieť, že čo spraví keď nebude až také šikovné ako si predstavujú a bude mať nejakú poruchu učenia. Pomôcť takémuto dieťaťu môžu špeciálni pedagógovia, ktorí ich dokážu nasmerovať správne a znížiť tak aj dysfunkcie, ktoré sa môžu prejavovať v učení.

Bakalársku prácu sme rozdelili do štyroch kapitol. Prvé tri kapitoly sa zaoberajú teoretickou časťou, štvrtá kapitola je praktická časť vo forme kazuistiky.

V prvej kapitole hovoríme o charakteristike a definovaní učenia, učenia sa a školskej zrelosti.

V druhej kapitole sme napísali o špecifických formách učenia, o etiológii, opísali sme jednotlivé formy porúch učenia a ich reedukáciu.

V tretej kapitole sme opísali možnosti starostlivosti, formy výchovy a vzdelávania, tiež hodnotenie žiakov a individuálny vzdelávací program.

Štvrtá kapitola je napísaná vo forme kazuistiky dieťaťa so špecifickými poruchami učenia.

# 1. UČENIE

Učenie je niečo, čo nás sprevádza po celý náš život. Väčšine z nás sa nám pri tomto slove vybaví škola, knihy, predmety, ale učiť sme sa začali už ako malí, a to keď sme sa učili sedieť, chodiť, jesť, rozprávať, poznávať veci naokolo, učiť sa hygienickým návykom, obliekať sa a neskôr tiež vedieť ako sa správať v spoločnosti.

## 1.1 Charakteristika učenia a učenia sa

Pojem učenia sa má mnoho významov ako vo všeobecnom i vo vedeckom jazyku. Najčastejšie ho chápeme ako zapamätávanie si informácií, osvojovanie si poznatkov v škole a tiež štúdium z kníh.

Všeobecná definícia pojmu učenia sa: *je to proces rozvojovej zmeny v schopnostiach, v znalostiach, v postojoch a iných osobnostných vlastnostiach jednotlivca, ktorá sa prejavuje v následných zmenách priebehu a výsledku jeho výkonu, činnosti, správania sa a prežívania pod vplyvom skúseností s okolitým prostredím* (a nie v dôsledku zrenia, prechodných fyziologických alebo psychických stavov organizmu, psychofarmak alebo mechanickej či fyzikálnej intervencie prostredia do biopsychických funkcií organizmu). Či sa realizovalo naučenie sa a či sa uplatnilo učenie sa môžeme presvedčiť nepriamo na základe porovnania toho, aké bolo správanie a prežívanie, priebeh činnosti a výkonnosť pred učebným procesom, a aké je po ňom.

Naučené je získané skúsenosťou s prostredím. Je potrebné ho oddelovať od vrodeného a od účinkov zrenia, od vývinových zmien alebo od prechodných stavov v organizme pod vplyvom únavy, záťaže, drogy a pod.

Aktivovanie, motivovanie, uľahčovanie, ovplyvňovanie alebo usmerňovanie dejov učenia sa nazývame termínom učenie. Učenie sa a učenie sú komplementárne javy a pojmy. Táto komplementárnosť má viacero podôb a úrovní. Napr. za doplnkové javy môžeme pokladať štýly a stratégie, metódy, techniky a procedúry a to v rovine vecnej i pojmovej.

Učenie sa a učenie sú mnohoaspektové, mnohofaktorové, mnohodimenziálne javy a môžu byť komplementárne v kontextoch a v rozmanitých rovinách. Nemožno ich pomenovať jedinou definíciou, ani jediným klasifikačným rámcom ani jedinou teóriou.

Vo väčšej či menšej miere sa nimi zaoberá pedagogika, psychológia, medicína, biológia, filozofia, sociológia, kultúrna antropológia, kybernetika a ďalšie disciplíny poznania. (Švec, 2002)

Učením môžeme označiť činnosti, ktorými človek rozvíja svoju osobnosť, mení svoje chovanie a vlastnosti, je to vlastne celoživotný proces, ktorý je vlastný nie len jemu ale takmer celej živočíšnej ríši. Čím je aj živočích vývinovo vyššie, jeho nervová sústava je dokonalejšia a tiež schopnejšia učiť sa. Samozrejme človek má k dispozícii najväčšie predpoklady na zdokonaľovanie sa pomocou učenia, pretože je zo všetkých tvorov najvyvinutejší. (Ďurič, 1981)

Podľa Linharta (1986, s. 25) „učenie je tou formou činnosti, pri ktorej jedinec alebo kolektív ľudí mení svoje vlastnosti pod vplyvom vonkajších podmienok a v závislosti od konkrétnych výsledkov určitej činnosti.“

V Linhartovom hierarchickom triedení sa rozlišujú tri základné kategórie hierarchických úrovní procesov učenia sa podľa zložitosti. Prvú kategóriu pomerne jednoduchých druhov učenia sa tvorí päť druhov:

1. *Jednoduché podmieňovanie*, spočíva vo vytváraní podmienených reflexov spojením (asociáciou) pôvodne indiferentného podnetu v určitom časovom rozmedzí s podnetom, ktorý vyvoláva nepodmienený reflex.
2. *Vyhasínanie* (extinkcia) proces podmieňovaného odstránenia predtým vytvorených podmienených reflexov ich viacnásobným opakovaním bez posilnenia.
3. *Privykanie* (habituácia) odstraňovanie vrodeneho reflexu, ktorý stratil v rade po sebe nasledujúcich opakovaní svoj význam.
4. *Vtlačovanie* (imprintovanie) pomerne trvalé zapamätávanie si jednoduchých prvkov, napr. tvarov predmetov.
5. *Latentné učenie sa* (nevedomované učenie sa a predbežné oboznamovanie sa) zapamätávanie si indiferentných podnetov bez spojenia s vrodovým reflexom a s posilnením.

Druhá kategória piatich druhov učenia sa tvorí komplexné a aktívne druhy učenia sa:

6. *Inštrumentálne učenie sa* podmieňovanie vyššieho reflexného typu medzi pohybovým úkonom, posilnením reakcie a podmieneným podnetom.

7. *Imitačné učenie sa* (napodobovaním) osvojovanie si nových prvkov činnosti na podklade pozorovania iných jedincov toho istého alebo príbuzného druhu.
8. *Diferenciačné učenie sa* proces rozlišovania, výberu a zapamätávania si predtým vnímaného súboru javov alebo predmetov na základe posilňovania len niektorého z nich, pričom z ostatných sa stávajú indiferentné.
9. *Orientačno-exploračné* (pátracie) učenie sa bez vonkajšej motivácie (a sociálnej facilitácie), s uspokojením potreby poznávať nové stránky a časti životného prostredia.
10. *Skupinové učenie sa* (interakčné) u vyšších druhov zvierat (opice), opiera sa o napodobovanie a komunikovanie napr. pri starostlivosti o mláďa.  
Tretiu kategóriu tvoria špecifické druhy ľudského učenia sa:
11. *Verbálne učenie sa* zvukové signály, slabiky, slová, písemné znaky.
12. *Pamäťovo-sémantické učenie sa* zapamätávanie a vybavovanie významu pojmov.
13. *Myšlienkové učenie sa* vytváranie a osvojovanie si myšlienkových operácií a učenie sa riešeniu problémov.
14. *Sociálne učenie sa* evolučne najvyšší druh učenia sa a najviac špecifické pre ľudí, zakladá sa na sociálnej facilitácii a komunikácii a na súčinnosti členov skupiny ľudí s určitým spoločným cieľom. (Švec, 2002)

Ako sa učenie vzťahuje na ľudí, tak sa vzťahuje aj na zvieratá a uskutočňuje sa pri hre, pri práci a pri rôznej ľudskej činnosti. Akákoľvek zmena správania však nemôže byť pripisovaná učeniu. Pri inštinktoch, pudoch, nepodmienených reflexoch sú zmeny výsledkom vroděných vlastností. Učením nie sú ani zmeny následkom únavy človeka, či zmeny v správaní po požití alkoholu a iné. (Klindová, 1978)

Pri učení popri získavaní vedomostí, návykov a zručností dochádza tiež k zmene záujmov človeka, ktoré sa môžu prehlbovať alebo oslabovať. Dochádza i k utváraniu povahových vlastností a k zmenám schopností. Svoj podiel na učení má vedľa pamäti tiež vnímanie, myslenie, vôľa, charakter, city, psychika, osobnosť človeka. „Učenie je vlastne utváranie psychiky a osobnosti v priebehu vývinu jedinca nielen v mladosti, ale v priebehu celého života.“ (Kohoutek, 1996, s. 6)

Aby sa človek dokázal prispôsobovať vonkajším podmienkam a tiež sa začleniť do spoločnosti, malo by ho učenie socializovať v najpozitívnejšom slova zmysle.

„Väčšina psychológov by súhlasila s formuláciou, že učenie je pomerne trvalá zmena v potenciálnom správaní jedinca v dôsledku skúsenosti. Táto definícia upozorňuje na tri veci: po prvé, že učenie musí jednotlivca nejako zmeniť, po druhé, že táto zmena nastáva v dôsledku skúseností a po tretie, že je to zmena v jeho potenciálnom správaní.“ (Fontana, 2003, s. 146)

Každému dieťaťu sa zmení radikálne život po nástupe do školy a tým aj rodine, pretože nastávajú povinnosti, ktoré do vtedy dieťa nepoznalo. Stáva sa školákom a môže to mať pre neho rôzny význam v závislosti od postojov a názorov jeho rodičov. Doma má dieťa bezpečie a istotu a v škole to tak nemusí cítiť. Niektoré deti sa adaptujú skôr a ľahšie, niektoré neskôr a ťažšie. Záleží to tiež od emocionálnej a sociálnej zrelosti dieťaťa.

Škola je inštitúcia, ktorá uvádza deti systematicky do sociokultúrneho sveta tak, aby sa v ňom orientovali a rozvíjali, aby jeho hodnoty, poznatkové sústavy, normy prijali za svoje vlastné, aby sa svojimi schopnosťami a vedomosťami v ňom dokázali uplatniť a napomáhali tak jeho reprodukcii. (Helus, 2007)

Dieťa potrebuje rady a pomoc od učiteľa, pretože učebné výsledky závisia od spolupráce žiaka a učiteľa, ktorý by mal svoje učebné aktivity prispôbovať k individuálnym schopnostiam každého žiaka.

Ako hovorí Valihorová (in Kačáni, 2004, s.130) „Učenie, ktoré sa realizuje v škole, ktoré riadi a usmerňuje učiteľ, je riadené učenie. Ide vlastne o vyučovanie, ktoré je zámerné riadené a kontrolované, kde sa zdôrazňuje najmä pedagogicko-psychologická stránka.“

## **1.2 Školská zrelosť**

Každý rodič si kladie pred vstupom dieťaťa do školy otázku, či je jeho dieťa zrelé a pripravené na vstup do školy. Často však zrelosť neznamená automaticky aj pripravenosť. (Bartoňová, 2004)

Školská zrelosť podľa Karikovej (2007) znamená dosiahnutie takého stupňa vývinu, ktorý umožňuje dieťaťu s úspechom si osvojiť školské znalosti a zručnosti.

Termín zrelosť býva spájaný so spontánnym vývinom, biologickým zrením príslušných štruktúr a funkcií. Vždy musíme brať do úvahy výchovné prostredie, v ktorom dieťa vyrastá a tiež citové zázemie dieťaťa, pretože vývin prebieha v neustálej interakcii s prostredím kde dieťa vyrastá.

„Školskú spôsobilosť môžeme definovať ako strešný termín, ktorý integruje pojmy zrelosť a pripravenosť vo vzájomnej účinnosti, pričom do istej miery rozlišuje medzi tými schopnosťami a zručnosťami, ktoré dieťa dosahuje v prevažnej miere v procese zrenia a tými, ktoré dosahuje skôr pod vplyvom prípravy a nácviku pod vedením inej osoby. Školská spôsobilosť znamená predpoklad úspešne vykonávať školskú činnosť“ (Valachová, 2009, s. 49).

Školská pripravenosť sa podľa Valachovej definuje ako:

- „Kognitívna (rozvoj vnímania, predstavivosti, pozornosti, pamäte, myslenia).
- Emocionálno-sociálna (priatie novej roly školáka, schopnosť rešpektovať školské normy správania, spôsob komunikovať s učiteľom a spolužiakmi).
- Pracovná (dieťa by malo prevziať nie len pracovné úlohy, ale tiež v nich určitý čas zotrvať).
- Somatická (zdravý vývoj dieťaťa, zrenie organizmu, CNS, zvýšenie emočnej stability a odolnosti voči záťaži školských nárokov).“

Ako by malo teda vyzeráť zrelé dieťa pre školu alebo dieťa, ktoré by malo mať odloženú školskú dochádzku?

Kategorizovať podstatné znaky školskej zrelosti sa pokúsili (Langmeier – Krejčířová, 1998):

- **telesná zrelosť** – predstavuje najjednoduchší, ale súčasne najmenej významný ukazovateľ; telesné miery súvisia s pripravenosťou najmä vtedy keď je dieťa slabšie telesne, čo môže spôsobovať zvýšenú telesnú únavu, oslabenú koordináciu; telesne zrelé dieťa dokáže lepšie koordinovať svoje pohyby v oblasti jemnej a hrubej motoriky – napr. predpoklad úspešného nácviku písania
- **kognitívna zrelosť** – patrí sem poznávanie a vyjadrovanie reality, základy logického myslenia, analyticko-syntetickej činnosti, percepčná zrelosť, schopnosť postihovať vzťahy medzi javmi, diferencovať vizuálnu a zvukovú podobu slov, čo sa javí ako nevyhnutný predpoklad úspešného postupu pri nácviku, písania, čítania, počítania.

Školský úspech závisí tiež aj od reči dieťaťa, pamäti a znalostí získaných v predškolskom období

● **emocionálna, sociálna a motivačná zrelosť** – pod emocionálnou zrelosťou sa rozumie primeraná kontrola citov a impulzov dieťaťa. S citovou zrelosťou je spojená aj zrelosť pre prácu, že dieťa je schopné pracovať v skupine spolužiakov, dokáže odložiť splnenie svojich potrieb v prospech spoločných cieľov. Sociálne zrelé dieťa je také, ktoré sa dokáže odlúčiť od matky na viac hodín, je schopné podriať sa pedagógovi ako autorite, prijať rolu školáka a dodržiavať školské pravidlá. Ľahko nadviaže kamarátske vzťahy a nájde si svoje miesto v skupine detí.

K normám pripravenosti dieťaťa na školu zaraďuje Kolláriková (2001): Zvládnuť obkresliť tvary, znaky, nakresliť postavu s hlavou, trupom a končatinami, v oblasti pozornosti vedieť nájsť určené predmety za daný čas, vedieť sa orientovať v prírode, v čase, vo farbách, v sociálnom prostredí (meno, adresa), vedieť napočítať do desať, rečové predpoklady a schopnosť reprodukovať.

Dieťa začína povinnú školskú dochádzku medzi 6 – 7 rokom, každé dieťa musí byť zapísané do školy v danom roku. V prípade odkladu školskej dochádzky môže požiadať rodič aj z podnetu psychológa, lekára alebo pedagóga MŠ. Väčšinou bývajú dôvodom chyby vo výslovnosti, deficit v oblasti grafomotorických zručností, telesná nezrelosť alebo prílišná hravosť.

Naopak v niektorých prípadoch dosahujú deti školskú zrelosť už pred šiestym rokom a vtedy je možnosť zaradenia do školy predčasne, ale až po súhlasnom vyjadrení pedagogicko-psychologického poradenstva. Avšak nároky na takéto deti sú vyššie, aby sa úspešne začlenili do kolektívu.

Za účelom posúdenia vývinu jednotlivých schopností sa realizujú diagnostické vyšetrenia. V niektorých centrách pedagogicko-psychologického poradenstva alebo školách sa realizujú kurzy predškolskej prípravy, ktorých cieľom je uľahčiť dieťaťu nástup do školy, rozvíjať jeho osobnosť, posilňovať schopnosti nevyhnutné pre nácvik čítania a písania. (Zelinková, 2008)

## 2. ŠPECIFICKÉ PORUCHY UČENIA

V posledných rokoch sa čoraz častejšie stretávame s výrazom špecifická vývinová porucha učenia. Špecifické poruchy učenia postihujú nielen deti ale aj dospelých.

Väčšina detí sa v škole naučí čítať, písať a počítať, avšak je určité percento detí, ktoré v dôsledku nejakého poškodenia niektorej mozgovej oblasti, prípadne jej nedostatočného vývinu, má problémy s písaním alebo čítaním. Zaujímavé je, že takéto deti majú priemernú, niekedy až nadpriemernú inteligenciu.

Takéto poruchy zaradíme k vývinovým poruchám učenia, pretože sa prejavujú až na určitom stupni vývinu napr. vstupom do školy. (Zelinková, 2009)

### 2.1 Základné pojmy a definície

V súvislosti s poruchami učenia sa stretávame s výrazmi ako: vývinové poruchy učenia, špecifické poruchy učenia a špecifické vývinové poruchy učenia, nakoľko nie je v odbornej literatúre zjednotená terminológia. Tieto termíny sú nadradené pre špecializovanejšie pojmy – dysgrafia, dyslexia, dysortografia, dyskalkúlia, ďalej dysmúzia, dyspraxia, dyspinxia – pojmy, ktoré sa v zahraničnej literatúre neobjavujú. Problematika špecifických porúch učenia je veľmi závažná, pretože deti, ktoré majú problém s písaním, čítaním alebo počítaním majú problém s ďalším vzdelávaním. Tiež môžu mať poruchy učenia rôznu symptomatológiu, čo môže prispieť k nejednotnosti názorov. (Pokorná, 2001)

Definíciu špecifických porúch učenia, ktorú v r. 1980 vydala skupina expertov Národného ústavu zdravia spolu s expertmi Ortonovej spoločnosti uvádza Matějček (1995, s. 24): „Poruchy učenia sú súhrnným označením rôznorodnej skupiny porúch, ktoré sa prejavujú zreteľnými problémami pri nadobúdaní a používaní takých zručností ako je rozprávanie, porozumenie hovorenej reči, čítanie, písanie, matematické usudzovanie alebo počítanie. Tieto poruchy sú vlastné postihnutému jedincovi a predpokladajú dysfunkciu centrálného nervového systému.“

Predpona **dys** – znamená rozpor, deformáciu, tiež aj nedostatočný, nesprávny vývin zručností. Z hľadiska vývoja znamená dysfunkcia funkciu neúplne vyvinutú. (Zelinková, 2009)

V súčasnosti tvoria žiaci s poruchami učenia veľkú skupinu žiakov ako integrovaní. Lekári uvádzajú, že približný percentuálny výskyt špecifických porúch učenia u nás je 2-4% pričom u chlapcov je výskyt trikrát vyšší ako u dievčat. (Bartoňová, 2004)

## **2.2 Etiológia špecifických porúch učenia-príčiny**

O príčinách špecifických porúch učenia existuje veľa teórií. Pokiaľ budeme vychádzať z toho, ako sa prejavujú, nájdeme príčiny v poruchách reči, motoriky, vnímania a tiež v nedostatočnej lateralizácii funkcií. Z hľadiska neurofyziológie a neuroanatómie sú príčinou porúch učenia poruchy v stavbe a funkcií určitých oblastí mozgu. Mnohí psychiatri hľadajú príčinu v narušenej komunikácii dieťaťa s jeho okolím. (Zelinková, 1999)

Poruchy učenia (Pokorná, 2001), môžu vznikajú na podklade ľahkých mozgových dysfunkcií (LMD). Výskumné práce viedol v päťdesiatych rokoch český psychiater O. Kučera, ktorý vo svojich výskumoch zistil ako príčiny:

- 1) ľahká mozgová dysfunkcia (encefalopatická) u 50% jedincov
- 2) dedičnosť (hereditárna) u 20% jedincov
- 3) kombinácia ľahkej mozgovej dysfunkcie a dedičnosti (hereditárne-encefalopatická) u 15% jedincov
- 4) neurotická alebo nejasná etiológia u 15% jedincov

V odbornej literatúre sa predpokladajú dva konštitučné faktory, ktoré podmieňujú vznik špecifických porúch učenia. Patria sem dedičné sklony s odchýlkami funkcie centrálného nervového systému a ľahké mozgové postihnutie s odchýlnou organizáciou mozgových aktivít a netypickou dominanciou hemisfér. Svoju rolu tu tiež zohráva nepriaznivý vplyv rodinného aj školského prostredia. (Pokorná, 2001)

Nepriaznivý vplyv prostredia nepredstavuje priamu príčinu špecifických porúch učenia, ale môže podmieňovať prejavy špecifických porúch učenia a tak aj výraznou mierou ovplyvňovať školský výkon.

Podľa výskumov sa poruchy školských zručností vyskytujú častejšie u chlapcov než u dievčat. V oblasti genetiky sa zvažuje vplyv testosterónu na poruchy učenia. Je istá teória, podľa ktorej u chlapcov ľavá hemisféra, zodpovedná za vývin reči, počas vnútromaternicového vývinu vystavená nadmernej hladine testosterónu, čo by mohlo vysvetľovať vyšší počet chlapcov s dyslexiou. (Matějček, 1995)

## **2.3 Klasifikácia a druhy špecifických porúch učenia**

Poruchy učenia možno klasifikovať podľa postihnutých školských zručností. Klasifikácia plní funkciu motivačnú, kontrolnú, výchovnú, diagnostickú.

10. revízia Medzinárodnej klasifikácie chorôb z roku 1992 používa nasledujúce pojmy a číselnú klasifikáciu:

### **F80-F89 – poruchy psychického vývinu**

- F80 špecifické vývinové poruchy reči a jazyka
- F80.0 špecifická porucha artikulácie reči
- F80.1 expresívna porucha reči
- F80.2 receptívna porucha reči
- F80.3 získaná afázia s epilepsiou
- F80.8 iné vývinové poruchy reči a jazyka
- F80.9 vývinová porucha reči a jazyka nešpecifikovaná

### **F81- špecifické vývinové poruchy školských zručností**

- F81.0 špecifická porucha čítania
- F81.1 špecifická porucha písania
- F81.2 špecifická porucha počítania
- F81.3 zmiešaná porucha školských zručností
- F81.8 iné vývinové poruchy školských zručností
- F81.9 vývinová porucha školských zručností nešpecifikovaná

(Zelinková, 2009)

### **2.3.1 Dyslexia**

Je špecifická porucha čítania, prejavuje sa neschopnosťou naučiť sa čítať bežnými vyučovacími metódami. Patrí medzi najznámejšie z celej skupiny porúch

učenia. Začalo sa o nej hovoriť najskôr, pretože najnápadnejšie ovplyvňovala školskú úspešnosť dieťaťa. (Zelinková, 2009)

História výzkumu porúch učenia sa začala písať už v roku 1877, kedy ako prvý nemecký lekár A. Kussmaul použil termín slovná slepota a slovná hluchota, s prípadmi pacientov, ktorí následkom poškodenia mozgu stratili schopnosť čítať aj napriek primeranej inteligencii. (Matějček, 1995)

Termín dyslexia sa používa v staršej literatúre na všeobecné označenie pre všetky poruchy učenia. Hlavným dôvodom je vysoké percento ľudí s dyslektickými problémami v porovnaní s ostatnými druhmi porúch. Toto označenie však nie je správne, pretože jednotlivé poruchy a ich príčiny môžu byť podobné, no z hľadiska symptómov sa môžu výrazne odlišovať. (Slowík, 2007)

Najvýznamnejším vedcom v odbore špecifických porúch učenia sa stal Samuel Torrey Orton, ktorý položil základy neurologického a neuropsychologického výskumu.

V roku 1968 vytvorila Svetová neurologická federácia v Dallase definíciu dyslexie (Matějček, 1988, s. 21):

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

Ďalšia je definícia z roku 2003 publikovaná pracovnou skupinou Medzinárodnej dyslektickej spoločnosti v Annals:

„Dyslexia je špecifická porucha učenia, ktorá je neurobiologického pôvodu. Je charakterizovaná problémami so správnym a/alebo plynulým rozpoznaním slova a nesprávnym pravopisom a dekodovacími schopnosťami. Tieto problémy sú typickým následkom deficitu vo fonologickej zložke jazyka, ktorý je často neočakávaným vo vzťahu k ostatným poznávacím schopnostiam a podmienkam efektívnej výučby v triede. Medzi sekundárne následky môžu patriť problémy s porozumením čítaného a obmedzené čitateľské skúsenosti, ktoré bránia rastu slovnej zásoby a základných vedomostí.“ (Bartoňová, 2004, s. 13)

Podľa D.,J. Bakkera (in Pokorná, 2001) sa rozlišujú dva typy dyslexie na základe aktivácie mozgových hemisfér:

**P typ dyslexie** – dieťa číta presne ale veľmi pomaly, pretože písmená vníma len ako tvary a inak nemajú preň symbolický charakter. O ich symbolickom obsahu uvažuje až po tom, ako si ich obzrie. Neurofyziologicky to znamená, že keď číta, zamestnáva prevažne pravú mozgovú hemisféru.

**L typ dyslexie** – dieťa číta rýchlo ale s veľkým množstvom chýb. Jedinec s L typom dyslexie prijíma všetky sluchové podnety pravým uchom, v prípade P typu dyslexie ľavým uchom.

### **Prejavy dyslexie**

Prejavmi dyslexie sa zaoberajú aj Jucovičová a Žáčková (2008) a patria sem:

Že si často zamieňajú deti tvarovo podobné písmená (je to tzv. statické inverzie), napríklad b-d-p, m-n, l-k-h, a-o-e; často vynechávajú písmená, slabiky, slová ba aj vety, diakritické znamienka, niekedy ich nesprávne použijú, alebo prehadzujú slabiky (tzv. kinetické inverzie), pridávajú písmená, slabiky, slová, vety, domýšľajú si konce slov a viet, čím dochádza ku komoleniu slov a viet.

Deti majú pri čítaní nesprávnu melódiu a intonáciu vety, nesprávne sa nadychujú a dýchajú čo má za následok, že opakujú začiatok slov, ich problémom je udržať pozornosť na riadku a orientovať sa v texte. Často býva problém aj v reprodukcii prečítaného textu, môže sa prejaviť aj vplyv nedostatočnej krátkodobej pamäti (uniká im stred textu, lepšie si pamätajú začiatok alebo koniec). Nesprávna technika pri čítaní ako tiché alebo dvojité čítanie (keď dieťa lúšti slovo potichu a až potom ho prečíta nahlas). Poruchy reči tiež ovplyvňujú výkon v čítaní. Ide o špecifické asimilácie (sykaviek, hlások d-t-n a d'-t'-ň) a artikulačnú neobratnosť, kde sú problémom napríklad dlhé slová a vyslovovanie slov so spoluhláskovými zhlukmi. Pri nesprávnom vyslovovaní dochádza k chybnému čítaniu.

Celá osobnosť dieťaťa je postihnutá dyslexiou, dieťa má často úzkosti, depresie, je napäté a nesústredí sa ani na vyučovanie ani na učenie. To často spôsobuje neurotizáciu dieťaťa a slabý výkon v škole.

Deti s dyslexiou začínajú rozumieť svojej poruche približne na konci prvého stupňa ZŠ. Informácie dostávajú od rodičov, pedagógov, prípadne od odborníkov, ktorých navštevujú. Pri nepresných informáciách si dyslexiu vysvetlia ako slabú motiváciu k učeniu, či lajdáctvo. Informácie by však mali podporiť snahu detí, aby dosahovali postupné zlepšenie. Rodičia by mali chápať túto poruchu v jej komplexnosti, pretože majú významnú úlohu vo vnútornom prežívaní detí s dyslexiou, formujú ich charakter, názory, správanie a tiež sebadôveru, sebareflexiu i sebadôveru. (Harčariková, 2010)

### **2.3.2 Dysgrafia**

„Dysgrafia špecifická porucha grafického prejavu. Postihuje predovšetkým celkovú úpravu písomného prejavu, osvojovanie jednotlivých písmen, napodobenie tvaru, spojenie hlásky s písmenom a radenie písmen.“ (Bartoňová 2005, s. 69)

Dieťa často zamieňa tvarovo podobné písmená, písmo je neobratné, neusporiadané, ťažkopádne. Je to porucha motorickej zložky písania.

Často sa okrem poruchy motoriky pri dysgrafii vyskytuje aj porucha automatizácie pohybu, porucha motorickej a senzomotorickej koordinácie. Objavujú sa tiež nedostatky v zrakovom vnímaní, v priestorovej orientácii, pamäti, pozornosti, predstavivosti i nedostatky v zmysle pre rytmus. Jedinci mávajú ťažkosti v oblasti lateralít, prekrížená lateralita sa ukazuje problematrická, kde je dominantná ľavá ruka a pravé oko. Má dopad na oblasť spracovania informácií v centrálnom nervovom systéme, na percepčnú oblasť i na výkonovú oblasť. (Jucovičová-Žáčková, 2009)

Čo je dysgrafia uvádza aj Nývltová (2008, s. 99) „Dysgrafia je poruchou motorickej zložky. Je podmienená špecifickou vývinovou poruchou motorickej funkcie, pri ktorej nie je dostatočne rozvinutá jemná motorika.“

### **Prejavy dysgrafie**

Deti s dysgrafiou píšú pomaly, písmo je nečitateľné, ťažkopádne, neobratné, neúhľadné, meravé až krčovitité.

Pri písaní bývajú písmená rôznej veľkosti s rôznym sklonom, často nespojené. Veľmi tlačia na podložku pri písaní alebo naopak je tlak slabý. Aj keď sa veľmi snažia, nie sú schopní vyhovieť požiadavkám učiteľa v písomnej úprave. Najviac je problematický aj zápis čísel pod seba do stĺpcov, čo má za následok nesprávny výsledok. Bývajú tiež problémy pri kreslení. (Nývltová, 2008)

Veľa detí trpí pocitom menejcennosti, zníženého sebavedomia. Získavajú negatívny vzťah k písaniu, k niektorým predmetom a aj ku škole. Nevhodný prístup môže mať na dieťa negatívny dopad a ohroziť tak aj zdravý psychický vývin.

Každé dieťa chce byť úspešné a tak hľadá nejaké náhradné mechanizmy, ktoré bývajú veľakrát nevhodné hlavne problémy v správaní, predvádzaní sa a antisociálne správanie. Je potrebné snažiť sa vytvárať také podmienky a situácie, ktoré dieťa zvládne a ukáže v nich aj svoje vedomosti a zručnosti. Treba im vedieť zabezpečiť kvalitnú rehabilitáciu a reedukáciu. (Jucovičová-Žáčková, 2009)

### **2.3.3 Dysortografia**

Dysortografia je špecifická porucha pravopisu, nie gramatiky ako si mnohí myslia. Hlavnými prejavmi sú tzv. špecifické dysortografické chyby ako sú: rozlišovanie dlhých a krátkych samohlások, rozlišovanie sykaviek, slabík dy-di, ty-ti, ny-ni a tiež pridávanie a vynechávanie písmen alebo slabík.

Špecifické dysortografické chyby sú ovplyvnené predovšetkým nedostatočne rozvinutým sluchovým vnímaním, chápaním obsahu písaneho textu, nedostatočným rozvojom grafomotoriky. Príčinami môžu byť poruchy sústredenia, poruchy pamäti. (Zelinková, 2009)

Deti mávajú často porušenú schopnosť rozlišovať zvuk a to dĺžky, hĺbky a výšky tónov, pretože spracovávanie sluchových podnetov je u nich pomalšie. Jazykový cit mávajú znížený. Tiež sa môžu objaviť aj deficity v zrakovom vnímaní v oblasti prepojenia jednotlivých zmyslových vnemov (pamäť, diferenciacia, syntéza, analýza). Najviac majú problémy deti pri dysgrafii v písaní diktátov, keďže je u nich porušená sluchová percepcia, nedokážu riadne zachytiť a analyzovať hovorené slovo.

Vynechávajú koncovky a nedopíšu slová. Nerozlišujú mäkké a tvrdé spoluhlásky a slabiky, nerozlišujú dĺžku samohlások. (Nývltová, 2008)

Dieťaťu s dysortografiou sa veľmi sťažuje školská úspešnosť. Týka sa to hlavne v oblasti písania diktátov, kde nebýva dostatočne úspešný. Často to ovplyvňuje aj jeho správanie a býva veľmi dlhodobý a náročný proces reedukácie. Snahou je hlavne zmiernenie prejavov tak, aby bolo dieťa v škole aj v živote čo najmenej ovplyvnené touto poruchou. (Jucovičová-Žáčková, 2008)

### 2.3.4 Dyskalkúlia

„Dyskalkúlia je špecifická porucha matematických schopností. Porucha sa týka zvládania základných početných výkonov.“ (Bartoňová, 2004, s.11)

Dyskalkúliu delíme podľa charakteru ťažkostí na niekoľko typov:

- *praktognostická* – to znamená narušenie matematických manipulácií s predmetmi alebo nakreslenými symbolmi ( problém s rozkladom, pridávaním, porovnávaním). Pojem číslo nevie žiak pochopiť, nevie zoradiť predmety podľa veľkosti, nevie rozlíšiť geometrické tvary, zlyháva pri rozmiestňovaní figúr v priestore, nesprávne triedi predmety, ktoré počíta, zle na ne ukazuje,
- *verbálna* – pre žiaka je problém slovne označiť počet a množstvo predmetov, operačných znakov, matematických úkonov. Má problém s číselným radom, mýli si menšie a väčšie čísla (8 je menej ako 5), nevie určiť rad párných a nepárných čísel. Nechápe rozdiely o dve viac, dvakrát viac, číta obrátene čísla 12 ako 21, nevie sa rozhodnúť pre konkrétnu operáciu,
- *lexická* – prejavuje sa neschopnosťou čítať čísla, číslice a operačné symboly. Často si žiaci zamieňajú číslice, ktoré sú tvarovo podobné, zlomky, desatinné čísla a rímske číslice. Pri ľahšej forme robí žiakovi ťažkosti prečítať viacmiestne čísla s nulou v prostriedku, alebo také, ktoré sú napísané zvisle. Pri ťažšej forme je to horšie, nedokáže prečítať ani izolované číslice. Príčinou môže byť oblasť zrakového vnímania a priestorová orientácia,

- *grafická* – neschopnosť písať matematické znaky. Žiaci majú problém s rysovaním jednoduchých útvarov, veľký problém písať rad čísel pod seba. Problematický tiež býva zápis čísel v podobe prepisu diktátu, alebo v opačnom poradí píšu viacmiestne čísla, zabúdajú napísať nuly. Pri poruche pravoľavej a priestorovej orientácie sa dopúšťajú deti zrkadlového písania číslic,
- *operačná* – porucha schopnosti uskutočňovať matematické operácie ako sú sčítanie, odčítanie, násobenie a delenie. Dieťa si pomáha pri rátaní počítaním na prstoch, ľahšie príklady rieši spamäti, často zamieňa desiatky s jednotkami pri sčítaní aj čitateľa s menovateľom,
- *ideognostická* – ide o poruchu prejavujúcu sa najmä v chápaní matematických pojmov a vzťahov medzi nimi. Žiaci vedia prečítať aj napísať číslo ale nevedia si uvedomiť, že 4 je to isté ako  $1+3$  alebo  $2 \times 2$ . Mávajú problémy so slovnými úlohami, pretože nevedia previesť slovné zadanie do podoby čísel matematického zápisu. (Bartoňová, 2004)

Vývin dieťaťa od narodenia po nástup do školy je jedným z určujúcich faktorov pre úspešnosť či neúspešnosť vo výuke matematiky. Osvojovanie matematických zručností je ovplyvňované úrovňou rozvoja poznávacích funkcií a patrí medzi ne priestorová orientácia, motorika, zraková a sluchová percepcia, reč, pamäť, rozumové schopnosti. Úroveň výkonu v matematike je do určitej miery závislá na rozumových schopnostiach ale nemožno z nich jednoznačne vyvodzovať úroveň ovládania matematiky a tiež existujú jedinci, ktorí pri pomerne vysokej inteligencii majú v matematike výrazné ťažkosti (Zelinková, 2009).

Úroveň logicko-matematickej inteligencie aj priestorovej inteligencie býva u detí s dyskalkúliou nižší. Problematické je pre nich udržať v hlave predstavy, preto potrebujú viac ako iné deti názorné pomôcky a dlhšie im trvá, kým si osvoja množstvo operácií. (Nývtová, 2008)

### 2.3.5 Dismúzia, Dyspraxia, Dyspinxia

**Dismúzia** je „špecifická porucha postihujúca schopnosť vnímania a reprodukcie hudby“ Bartoňová (2004, s. 12)

Prejavuje sa ťažkosťami v rozpoznávaní tónov, dieťa si nepamätá melódiu, nie je schopné reprodukovať rytmus. Zdá sa akoby dieťa nemalo hudobný sluch, nevie rozpoznať melódie sluchom, nevie rozlíšiť zmenu tempa melódie, rytmu, nevie rozpoznať hudobné nástroje ani na nich hrať. Nedokáže zaspievať pieseň, spieva falošne. Nevie zapísať grafické hudobné značky ani ich prečítať. Sú tu výrazné aj dyslektické a dysgrafické poruchy. (Michalová, 2004)

**Dyspraxia** – je špecifická porucha obratnosti, nemá jedinú príčinu a nie sú ani známe genetické príčiny, tiež ju nemožno považovať za neurologické ochorenie.

K jej prejavom patria okrem poruchy koordinácie pohybov aj stuhnutosť svalov alebo ich napätie. Keďže sa tieto prejavy vyskytujú u človeka počas celého života, majú tak negatívny dopad na jeho sebahodnotenie, častým problémom je aj nadväzovanie sociálnych kontaktov, vzdelávanie a začlenenie sa do spoločnosti. (Zelinková, 2008)

„Pri tejto poruche má dieťa problémy s jemnou i hrubou pohybovou koordináciou, ktorá nie je podmienená celkovou retardáciou ani žiadnymi defektmi.“ (Nývtová, 2008, s. 94)

Problém ako schopnosť vykonávať zložité úkony sa môže prejavovať pri bežných denných činnostiach a tiež pri vyučovaní v škole. Podľa Medzinárodnej klasifikácie chorôb ju nájdeme pod názvom ako špecifická vývinová porucha motorickej funkcie. (Michalová, 2004)

Pri dyspraxii sa vyskytujú problémy s jemnou motorikou, ktoré sa prejavujú neobratnosťou pri bežných úkonoch kde sa vyžaduje psychomotorická koordinácia. Termín „syndróm neobratného dieťaťa“, ktorý zahŕňa tieto problémy. Dieťa má problém hádzať a chytať loptu, uchopiť menšie predmety, s ťažkosťami zapína gombíky, problémom býva aj kreslenie, písanie, celková úprava zošitov, čo môže vyústiť až do dysgrafie a často zakopáva.

Pri probléme s hrubou motorikou nevie dieťa v klude stáť na jednej nohe, s ťažkosťami skáče, nevie dobre chodiť hore a dolu po schodoch a pochodovať do rytmu. Táto porucha sa môže prejavovať samostatne, ale často býva aj súčasne s psychickými

poruchami, ako sú poruchy správania, poruchy školských zručností, poruchy v oblasti emócií, ADD, ADHD, problémy vo vzťahoch.

Trénovaním možno prekonať množstvo problémov s motorickou koordináciou už od detstva, napriek tomu však určitá nešikovnosť a neobratnosť pretrváva aj v dospelosti. (Nývtová, 2008)

**Dyspinxia** je „špecifická porucha kreslenia, je charakteristická nízkou úrovňou kresby.“ (Bartoňová, 2004, s. 12) Dieťa pracuje s ceruzkou tvrdo, neobratne, nedokáže previesť predstavu z trojrozmerného priestoru na dvojrozmerný papier, má problém pri pochopení perspektívy.

Podľa Michalovej (2004) má dieťa primerane veku problém nakresliť predmety pred sebou, na ľudskom ale aj zvieracom tele vynecháva krk, trup, ruky, zabúda dokresliť detaily tváre, má problém narábať s kresliacim náčiním, nevie kresliť priestorové objekty, má silný prítlak na kresliacu plochu. Nevie odkresľovať podľa predlohy, porovnať dva obrázky či sú rovnaké, ani vyfarbiť obrázok podľa línií.

## **2.4 Reedukácia špecifických porúch učenia**

Hlavným cieľom reedukácie špecifických porúch učenia je odstrániť alebo zmierniť čo najviac ťažkostí dieťaťa. Treba vždy myslieť na to, že neučíme deti pre optimálny výkon ale pre život. Reedukácia je len jeden zo spôsobov vysporiadania sa s prejavmi poruchy. Je dôležité naučiť sa so svojou poruchou žiť, aby príliš nebránila v úspešnom živote, pri štúdiu alebo pri práci. (Jucovičová-Žáčková, 2008)

Pri reedukácii špecifických porúch učenia ako uvádza Zelinková (2009) je potrebné rešpektovať isté zásady, lebo v opačnom prípade ide o náhodné realizovanie cvičení, ktoré nevedú k zlepšeniu a znižujú sebadôveru dieťaťa alebo môže ísť o doučovanie.

Bartoňová (2007) uvádza, že proces reedukácie špecifických foriem učenia možno charakterizovať ako dlhodobý diagnosticko-terapeutický proces, ktorého cieľom je odstránenie alebo zmiernenie ťažkostí dieťaťa a zlepšenie psychického stavu dieťaťa.

Reedukácia by mala byť tímovou spoluprácou vyučujúcich, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní žiaka.

Náprava špecifických porúch učenia je náročná, dlhodobá a vyžaduje si značné úsilie či už zo strany dieťaťa, učiteľa, rodiny alebo iných odborníkov.

V mnohých prípadoch sa dieťa dostatočne neadaptuje a objavuje sa u neho nechúť, nemá zájem o nič, čo súvisí so vzdelávacím procesom. Je dôležité urobiť správnu diagnostiku, ktorá musí prebiehať priebežne na špecializovanom pracovisku. V prístupe k jedincom s poruchami učenia sa zameriavame na neuro-kognitívne funkcie ako sú pamäť, pozornosť a priestorová orientácia. Dôležité je rešpektovať individuálne zvláštnosti dieťaťa, schopnosť koncentrácie, podporu v rodine a motiváciu k práci.

#### **2.4.1 Reedukácia dyslexie**

Dôležitým predpokladom pre to, aby sa dalo dieťaťu v čítaní, je dosiahnutie určitej úrovne perцепčne-kognitívnych a motorických funkcií. Ich rozvíjanie je preto neoddeliteľnou súčasťou predčitateľského obdobia. Nerozvinuté čitateľské schopnosti sú zrojom neúspechu, nezájmu o literatúru a tiež odmietavého postoja k čítaniu. Najdôležitejším poznávacím procesom rozumového vývoja u predškolských detí je zmyslové vnímanie, ktoré umožňuje dieťaťu vnímať a lepšie poznávať svet, orientovať sa v ňom a porozumieť mu. Zameriavame sa predovšetkým na rozvoj zrakového a sluchového vnímania, pravoľavej a priestorovej orientácie, zrakovej a sluchovej pamäti i senzomotorickej koordinácie.

Podľa zistenia závažnosti dyslexie je potrebné zameriavať sa na osvojovanie písmen, rozlišovanie a fixáciu tvarovo podobných písmen, spajovanie hlások a písmen do slabík, spajovanie slabík do slov a nakoniec čítanie textu.

Podstatou reedukácie je tzv. multisenzorický (polysenzorický, multisenzoriálny) prístup, cieľom je viesť dieťa k aktívnej forme osvojovania prostredníctvom zmyslov tak, aby bola čo najefektívnejšie vynaložená činnosť. (Jucovičová-Žáčková, 2008)

Nácvik techniky čítania je neoddeliteľnou súčasťou reedukácie dyslexie. Žiaci mávajú problémy v reprodukcii čítaného textu a tiež využívajú dvojité čítanie, kedy si prečíta najskôr slovo potichu pre seba a potom nahlas. Poznáme rôzne reedukačné

metódy ako metóda obťahovania, metóda Fornaldovej, metóda postrehu, čítanie so záložkou (okienkom), metóda vyhľadávania chýb, nácvik dlhých a krátkých samohlások, čítanie v duete - zdvojené a iné.

Predpokladom k úspechu dieťaťa je naučiť ho poznávať svoje prednosti a nedostatky ako aj tvorivosť a nápaditosť učiteľa, výuka by mala prebiehať radostne a efektívne, dobre pripravená a zrozumiteľná. Pomoc musí byť aj zo strany rodičov, učia sa akceptovať, že ich dieťa je dyslektik, vytvorit' správnu atmosféru, aby nebolo dieťa pod tlakom, nenútiť ho k činnosti, zvyšovať motiváciu, sebadôveru, stanoviť krátkodobé ciele, viesť pravidelné rozhovory s učiteľmi v čom je dieťa slabšie a čo treba precvičiť. (Bartoňová, 2007)

### **Metóda čítania s okienkom**

Je rozšírená a účinná najmä u mladších detí, ktoré čítajú s problémami. Pracuje sa s kartičkou, ktorá má otvor dĺžky asi 4cm a šírku odpovedajúcu veľkosti písma, do ktorého sa premieta čítaný text, ostatné riadky sú zakryté. Kartičkou pohybuje ten, kto pracuje s dieťaťom a rýchlosť pohybu prispôsobuje čitateľským schopnostiam dieťaťa. Kartičky sa dajú použiť dvojakým spôsobom:

- a) postupne odkrývame text, dieťaťu ukážeme najskôr začiatok slova a až potom celé slovo, dieťa si tak zvyká čítať zľava do prava ,
- b) postupne zakrývame text, dieťa má pred sebou najskôr celý riadok, ktorý postupne zakrývame okienkom a tým dieťa tlačíme dopredu. Tento spôsob je vhodný predovšetkým k zvýšeniu rýchlosti a plynulosti čítania, dieťa má väčšiu istotu v slabikách. (Matějček, 1995)

### **Metóda čítania v duete – zdvojeného čítania**

Používa sa u žiakov, ktorí čítajú nepresne, domýšľajú si koncovky a robia chyby. Technika metódy spočíva v spoločnom hlasitom čítaní dieťaťa i dospelého, kedy je dôležité prispôbiť rýchlosť čítania schopnostiam dieťaťa. Či dieťa aktívne sleduje text, zistíme úmyselnými kontrolnými chybami. Technikou sa zlepšuje presnosť čítania a rýchlosť čítania. (Pokorná, 2001)

## **Metóda Fornaldovej**

Používa sa u žiakov, ktorí dobre čítajú ale pomaly. Žiak dostane asi 10 riadkový text, ktorý dvakrát prebehne len zrakom a podtrháva si „neľahké“ slová. Potom si tieto označené slová prečíta a nasleduje čítanie celého textu. Pretože už dieťa pozná ťažké slová, nemá z textu strach a číta s väčšou sebadôverou. Vďaka tejto metóde sa dieťa zbavuje obavy z neúspechu a prináša zlepšenie v plynulosti a rýchlosti čítania.

(Pokorná, 2001)

### **2.4.2 Reedukácia dysgrafie**

Túto špecifickú poruchu grafického prejavu spôsobuje najmä deficit jemnej a hrubej motoriky, deficit pohybovej koordinácie. Zasahuje zrakovú a pohybovú pamäť, priestorovú orientáciu a pozornosť. Dieťa nie je schopné vybaviť si tvary písmen a zapamätať si motorické vzorce tvarov písmen.

Cieľom reedukácie je primerane rýchle, čitateľné a pokiaľ možno úhladné písmo. Reedukácia je zameraná na celú osobnosť dieťaťa. Pri rozvíjaní grafomotoriky je potrebné sa zameriavať na hrubú aj jemnú motoriku. Pomáhajú rôzne uvoľňovacie cviky, cvičenie rukami, dľaňami, pohyblivosť jednotlivých kĺbov, citlivosť prstov, skladanie a trhanie papiera, modelovanie, navliekanie gorálok. Pri písaní sa vyžaduje aj správne sedenie, držanie tela, správny úchop, veľkosť plochy, vhodnosť materiálu.

Medzi základné požiadavky na písmo patrí čitateľnosť, úhladnosť, plynulosť a správnosť tvarov, sklon písma, veľkosť písma. Je tu tiež dôležitý správny prístup učiteľa a rodičov, voľba vhodnej metodiky písania, pretože dysgrafia nepostihuje len proces písania ale máva vplyv aj na ďalšie formy grafického procesu a zasahuje aj do sociálnych zručností dieťaťa. (Bartoňová, 2007)

### 2.4.3 Reeducácia dysortografie

Pri reeducácii dysortografie sa zameriavame hlavne na nedostatočne rozvinuté funkcie, ktoré sú najčastejšou príčinou poruchy, tiež na odstraňovanie špecifických chýb a na zvládnutie gramatického učiva. Prípravné cvičenia zahŕňajú rozvoj vnímania a reprodukcie textu, rozvoj sluchového vnímania, rozvoj reči, rozvoj pravoľavej a priestorovej orientácie, rozvoj zrakového vnímania. Úspech reeducácie je založený na znalosti metód vyučovania a špeciálnych reedukačných postupov. (Bartoňová, 2007)

Dysortografia sa pri špecifických dysortografických chybách dotýka aj osvojovania a aplikácie gramatických a syntaktických pravidiel. Dysortografické chyby sú ovplyvnené predovšetkým nedostatočne rozvinutým sluchovým vnímaním, vnímaním a reprodukcie rytmu, chápaním obsahu písaného textu. Ďalšími príčinami vzniku dysortografie môžu byť poruchy sústredenia, oslabenie pamäti, poruchy procesu automatizácie. (Zelinková, 2009)

Pomôckami pri reeducácii môžu byť tvrdé a mäkké kocky s danými slabikami alebo farebne upravená abeceda. Na začiatku nápravy najskôr precvičujeme počúvanie slov a rozlišujeme jednu skupinu slabík. Po nacvičení všetkých mäkkých a tvrdých slabík ich môžeme začať zmiešavať. Ak dieťa zvláda slabiky sluchom, pristúpime k ich písomnému vyjadreniu, pri ktorom využívame farebné rozlišovanie. Pri nácvičení môžeme využiť aj tzv. mačkadlo – doštičku so zvýraznenými tvrdými a mäkkými slabikami, na ktorom dieťa podľa diktátu učiteľa ukazuje hovorené slabiky. (Bartoňová, 2005)

### 2.4.4 Reeducácia dyskalkúlie

Stratégiou učenia je individuálny prístup k úlohe. Zahŕňa spôsob uvažovania, plánovania, jednania, spôsob prevedenia jako aj hodnotenie výsledku úlohy. Žiaci sa musia učiť akým spôsobom môžu sledovať a ovplyvňovať svoje vlastné uvažovanie v matematike. Prvým krokom k rozvoju reeducácie podľa výsledkov diagnostiky je výber cieľa. Ak chceme žiaka v matematike niečo nové naučiť, musíme najskôr zistiť, či dosiahol potrebné znalosti k vstrebaniu novej látky. Je veľmi dôležité neustále dávať otázky žiakom, pretože ho nútia premýšľať. Problémy žiakov s dyskalkúliou súvisia aj s nedostatkom vo verbálnom myslení, s poruchou pamäti a vnímania, v priestorovej

orientácii. Je potrebné naučiť ich základným zručnostiam matematického počítania zahrňujúce sčítovanie, odčítovanie, násobenie, delenie, operácie so zlomkami, percentami a desatinnými číslami. Je potrebné počítať s tým, že pri reedukácii prichádzajú úspechy pomaly ale prichádzajú a taktiež sa dostavuje aj zlepšenie. (Bartoňová, 2007)

Pri reedukácii dyskalkúlie je dôležité, aby učiteľ pri výklade učiva postupoval od konkrétneho k abstraktnému. Pokiaľ dieťaťu predložíme reálne objekty, je schopné s nimi pracovať a docieľiť výsledok, napr. tri jablká a tri hrušky je spolu päť objektov. Potom môžeme pristúpiť ku grafickému znázorneniu, kde tieto predmety nahradíme napríklad štvorčekmi. V abstraktnom štúdiu pracuje dieťa už s číslami, napr.  $2+3=5$  (Bartoňová, 2005)

### **3. STAROSTLIVOSŤ O DETI SO ŠPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENIA**

Ak dieťa trpí nejakými ťažkosťami v učení, a rodič alebo učiteľ to spozorujú, zvyčajne ho zaradia do špeciálnej školy. Pri výbere formy vzdelávania žiakov s poruchou učenia je potrebné postupovať individuálne, podľa výsledkov psychologickkej, špeciálnopedagogickej, logopedickej alebo inej odbornej diagnostiky. Uplatňuje sa tu forma vzdelávania podľa § 54 zákona č. 245/2008 Z. z.

O prijatí dieťaťa s VPU vždy rozhoduje riaditeľ školy na základe písomnej žiadosti zákonného zástupcu a písomného vyjadrenia zariadenia výchovného poradenstva a prevencie ČŠPP a CPPP, ktoré sa vydáva na základe diagnostického vyšetrenia dieťaťa. „Riaditeľ školy pred prijatím dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do školy so vzdelávacím programom pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami poučí zákonného zástupcu o všetkých možnostiach vzdelávania jeho dieťaťa.“ (§ 61 odst.1 zákona č. 245/2008 Z. z.)

#### **3.1 Výchova a vzdelávanie v špeciálnej triede žiakov s VPU**

Žiaci s poruchami učenia, ktorí sú vzdelávaní v špeciálnej triede pre žiakov s VPU postupujú podľa rámcového učebného plánu, ktorý je súčasťou tohto vzdelávacieho programu, t. j. vyučuje sa predmet individuálna logopedická intervencia a rozvíjanie špecifických funkcií.

V zmysle § 94 ods. 1) písmeno a) a b) zákona č. 245/2008 Z. z. a § 2 ods.3 vyhlášky Ministerstva školstva SR č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách sa výchova a vzdelávanie detí a žiakov s VPU uskutočňuje:

- v základnej škole pre žiakov s NKS
- v špeciálnej triede pre žiakov s VPU v základnej škole

- v školskej integrácii, t.j. v triede alebo výchovnej skupine spolu s ostatnými deťmi alebo žiakmi školy.

Podľa zákona § 97 ods. 2 zákona č. 245/2008 Z. z. môže byť dĺžka vzdelávania žiakov s VPU, vzdelávaných v špeciálnych triedach pre žiakov s VPU alebo v školskej integrácii, predĺžená o dva roky. Je tu veľmi dôležitá aj spolupráca medzi rodinou a školou.

### **3.1.1 Personálne zabezpečenie žiakov**

Okrem povinného personálneho zabezpečenia platného podľa štátneho vzdelávacieho programu schváleného v júni 2008 je potrebné aby v škole, v ktorej sú vzdelávaní žiaci s VPU, pôsobil školský logopéd, školský špeciálny pedagóg a asistent učiteľa, ktorí aj s učiteľom tvoria tím rovnocenných odborníkov.

**Učiteľ** by mal vo výchovno-vzdelávacom procese:

- akceptovať žiaka s narušenou komunikačnou schopnosťou a rešpektovať jeho špecifiká osobnosti
- rešpektovať jeho správanie spôsobené narušením
- povzbudzovať ho a vytvárať príležitosti pre pozitívne hodnotenie
- podporovať a usmerňovať jeho spôsoby seberealizácie
- stimulovať a rozvíjať schopnosti, ktoré nie sú dostatočne vyvinuté
- podporovať všetky snahy žiaka o ústnu i písomnú komunikáciu aj medzi spolužiakmi
- dôverovať mu a oslovovať ho rovnakým spôsobom ako jeho spolužiakov
- viesť ho k primárnemu sebahodnoteniu
- viesť ho k samostatnosti a zvyšovať jeho sebadôveru
- klásť na žiaka primerané požiadavky, nezľavovať v nárokoch a neoslobodzovať ho od činností, ktoré môže s individuálnou pomocou učiteľa alebo spolužiakov zvládnuť

- zachovávať diskretnosť o problémoch žiaka s VPU a nereferovať o nich pred inými žiakmi a rodičmi.

**Školský logopéd** vykonáva odborné činnosti v rámci logopedickej intervencie deťom a žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou a špecifickými vývinovými poruchami učenia. Poskytuje konzultácie a odborné poradenstvá zákonným zástupcom detí a žiakov, pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení. So žiakmi pracuje individuálne alebo v malých skupinách.

**Školský špeciálny pedagóg** vykonáva odborné činnosti v rámci špeciálnopedagogickej diagnostiky, individuálnej a skupinovej terapie, výchovno-vzdelávacej činnosti v základnej škole priamo počas vyučovania aj mimo vyučovania deťom a žiakom, ktorí majú pre svoje mentálne, komunikačné, senzorické, somatické alebo sociálne danosti špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Pravidelnú odbornú pomoc poskytuje najmä deťom a žiakom v školskej integrácii. Poskytuje špeciálnopedagogické poradenstvo a konzultácie zákonným zástupcom detí alebo žiakov a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení.

**Asistent učiteľa** môže pôsobiť pri vzdelávaní žiakov s VPU. Jeho pracovná náplň vychádza z nasledujúcich činností:

- spolupracuje s učiteľom v triede a s pedagogickými zamestnancami školy,
- pomáha uľahčovať adaptáciu žiaka na prostredie školy a prekonávať bariéry, ktoré plynú z narušenia,
- snaží sa spoluorganizovať činnosti žiaka počas vyučovania s pokynmi učiteľa
- vykonáva pedagogický dozor počas prestávok u žiakov s VPU
- pomáha pripravovať učebné pomôcky
- spolupracuje s rodinou žiaka
- spolupracuje pri voľnočasových aktivitách so školou
- v prípade potreby sa oboznamuje so zdravotným stavom žiaka.

(Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia ISCED 1 a ISCED 2, 2008)

## **3.2 Hodnotenie žiaka s VPU**

Žiaci so špecifickými problémami učenie sú hodnotení v zmysle Metodického pokynu č. 22 (2011) na hodnotenie žiakov základnej školy.

Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia ISCED 1 a ISCED 2 (2008) zahŕňa tieto všeobecné zásady hodnotenia žiaka s VPU:

1. Pri hodnotení učebných výsledkov žiaka s VPU učiteľ rešpektuje jeho psychický a fyzický zdravotný stav, druh a závažnosť poruchy, ktorá má vplyv na úroveň a výsledky práce žiaka v príslušnom predmete.
2. Učebné výsledky žiaka posudzuje objektívne a primerane náročne, pričom prihliada aj na jeho vynaložené úsilie, svedomitosť, individuálne schopnosti, záujmy a na predpoklady jeho ďalšieho vzdelávania po ukončení povinnej školskej dochádzky. Pri hodnotení učebných výsledkov žiaka kladie dôraz na jeho individuálne schopnosti, ktoré sú základom jeho pracovnej a sociálnej integrácie.
3. Pri hodnotení a klasifikácii žiaka je nevyhnutné postupovať podľa odporúčaní špeciálneho pedagóga a školského logopéda.
4. O spôsobe a možnostiach hodnotenia a klasifikácie triedny alebo vyučujúci učiteľ informuje zákonného zástupcu žiaka s VPU po konzultácii so špeciálnym pedagógom a školským logopédom.
5. Pri hodnotení žiaka s VPU učiteľ taktne posudzuje úroveň jeho vedomostí nielen v porovnaní s rovesníkmi, ale najmä v porovnaní s uplynulým obdobím vzhľadom na predchádzajúce výkony žiaka.

### **3.2.1 Formy výchovy a vzdelávania**

Škola, ktorá poskytuje žiakom s VPU stupeň vzdelávania ISCED 1 a ISCED 2, uplatní pri jeho vzdelávaní formu organizácie jeho výchovy a vzdelávania podľa § 54

zákona č. 245/2008 Z. z., prostredníctvom ktorej mu pre neho prijateľným spôsobom zabezpečí získanie príslušného stupňa vzdelania.

Pri výbere formy vzdelávania žiakov s VPU je potrebné postupovať individuálne, podľa výsledkov špeciálnopedagogickej, psychologickkej, logopedickej, prípadne inej odbornej diagnostiky.

### **3.3 Individuálny vzdelávací program**

Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia charakterizuje výchovu a vzdelávanie a vymedzuje špecifické potreby a požiadavky na komplexnú odbornú starostlivosť o nich. Je potrebné zabezpečiť úpravu podmienok, metód, foriem a prístupu vo výchove a vzdelávaní žiaka a rešpektovať úpravy vyplývajúce z prítomných porúch učenia nie len vo vzdelávaní, ale aj v hodnotení a klasifikácii.

„Podľa § 94 ods. 2 písmeno i) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len „zákon č. 245/2008 Z. z.“) sa pri výchove a vzdelávaní žiakov s vývinovými poruchami učenia postupuje podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s vývinovými poruchami učenia (ďalej len „VPU“). Tento vzdelávací program je súčasťou štátnych vzdelávacích programov pre jednotlivé stupne vzdelávania.“ (Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia ISCED 1 a ISCED 2, 2008, s. 3)

Pre výchovu a vzdelávanie detí a žiakov s VPU platia všetky ustanovenia uvedené v Štátnom vzdelávacom programe, ktoré sú doplnené špecifikami uvedenými vo vzdelávacom programe pre žiakov s VPU.

Cieľom vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia v primárnom a nižšom sekundárnom stupni je pripraviť žiakov na vzdelávanie na akejkoľvek strednej škole s prihliadnutím na ich schopnosti a možnosť vykonávať zvolenú profesiu.

Na strednej škole sú žiaci s VPU vzdelávaní podľa individuálneho vzdelávacieho programu (v zmysle § 94 ods. (1) písmeno b) bod 2. zákona č. 245/2008 Z. z.) vypracovaného na základe záverov a odporúčaní z odborných vyšetrení vykonaných v zariadení výchovného poradenstva a prevencie. Je potrebné, aby žiak bol v odbornej starostlivosti špeciálneho pedagóga a školského logopéda.

## **2. INTEGRÁCIA ŽIAKA SO ŠPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENIA**

Ako praktickú časť som si vo svojej bakalárskej práci vybrala spracovať formou kazuistiky, na konkrétnom prípade integrovanej žiačky v triede základnej školy. Pomohlo mi k tomu osobné stretnutie s matkou dieťaťa aj s dieťaťom, rozhovor so školskou psychologičkou .

### **4.1 Kazuistika**

#### **Rodinná anamnéza**

Kristínka pochádza z rozvedenej rodiny, býva s matkou, ktorá žije s priateľom a jeho synom na druhom sídlisku v tom istom meste. S nevlastným otcom nemá veľmi dobrý vzťah a ani s jeho synom, ťažko znášala od malička keď sa rodičia rozviedli, keď mala 3 roky, s vlastným otcom sa stretáva každý druhý víkend v mesiaci a s jeho priateľkou si rozumejú veľmi dobre, chcela by bývať s nimi. Ale opateru má zverenú jej matka. Vlastná matka sa jej venuje málo, nakoľko pracuje v jednej nemenovanej firme a v práci sa zdržiava od rána do večera. Matka má vyštudované gymnázium, má poruchu špecifických porúch učenia a to dyslexia a dysgrafia a v minulosti trpela epileptickými záchvatmi, na ktoré berie do súčasnosti lieky, je silná fajčiarka. Otec je vyučený na strednej odbornej škole jako klampiar. U otca nie sú známe špecifické poruchy učenia.

#### **Osobná anamnéza**

Dievča Kristínka, 12 rokov, prvé a jediné tehotenstvo 2420g/47 cm. Tehotenstvo bolo rizikové od začiatku, Kristínka sa narodila predčasne v 7. mesiaci tehotenstva cisárskym rezom, so zistením vrodenej srdcovej poruchy (VSCH) a to perzistujúci

arteriálny duktus (PDA) a nedostatočne vyvinutých pľúc. Hneď po pôrode napojená na dýchací prístroj a vložená do inkubátora. Jeden mesiac strávila Kristínka v inkubátore, hospitalizovaná na JIS. Do jedného roku bol psychomotorický vývin oneskorený, liezť začala okolo jedného roku a chodiť až po roku a pol. Prvé slovo v dvoch rokoch, výslovnosť bola dlho nezrozumiteľná, šušľavá. Zmena nastala až po nástupe do prvej triedy na ZŠ. V troch rokoch spadla na hlavičku a mala slabý otras mozgu, po ktorom bola hospitalizovaná v nemocnici na pozorovanie, všetky vyšetrenia prebehli v poriadku, nemala žiadne zhoršenie zdravotného stavu, v piatich rokoch bola operovaná na pruh, inak nemala žiadne závažné ochorenie. Býva však veľmi často prechladnutá a maroduje, čiže vynecháva dosť z povinnej školskej dochádzky.

### **Psychologické a diagnostické vyšetrenie**

Psychologické vyšetrenie sa uskutočnilo na základe problémov na vyučovaní a to v čítaní a písaní. Kristínka má diagnostikovanú dyslexiu, dysgrafiú, dysortografiu. V škole je integrovaná aj pre poruchy chovania ADHD spojené s poruchami pozornosti a hyperaktivity, tiež emočné poruchy. Má tiež disharmonický vývin intelektu, prejavuje sa nízkou záťažovou toleranciou spojenou so zvýšenou únavou. Keďže sa tieto poruchy učenia zistili až po nástupe do prvého ročníka ZŠ, má Kristínka vypracovaný svoj individuálny plán v škole.

### **Predškolské vzdelávanie**

Kristínka navštevovala materskú školu od 3 do 7 rokov v mieste bydliska, učiteľky však mávali s ňou veľa práce, pretože bola hyperaktívne dieťa a nechcela spať poobede, museli jej vysvetľovať, že musí robiť všetko s ostatnými deťmi, ona však vždy dostala záchvat zúrivosti a začala plakať pokiaľ nepovolili aby sa mohla hrať namiesto spania. Mávala časté bolesti hlavy a stavy úzkosti, tak ju matka začala brávať po roku vždy pred spaním v škôlke domov, aby sa vyspala doma. Vtedy ešte nevedela, že bude treba navštíviť nejakú pedagogicko-psychologickú poradňu.

### **Školské vzdelávanie**

Do prvej triedy nastúpila Kristínka ako 7 ročná, keďže si triedna učiteľka všimla, že má problémy s písaním, čítaním a trochu aj s počítaním, dohodla sa s matkou na návštevu pedagogicko-psychologickej poradne. Na základe vyšetrení bola odporučená pomoc asistenta pedagóga od druhého ročníka, v rozsahu 15 hodín

týždenne. Kristínka trpela úzkosťami, pretože písala pomaly, neúhladne, vynechávala písmená v slovách, zabúdala mäkkčene a dĺžne, pri čítaní slabikovala a deti sa jej smiali. Nedokázala sa sústrediť, rýchlo sa vzdávala a plakala často. Preto ju asistentka pedagóga neustále chválila a povzbuzovala, dávala jej doplňovacie cvičenie pred diktátmi, nehodnotila úpravu v školských zošitoch. Hodnotenie na vysvedčení bolo pre ňu skôr motivačné. Ale bolo vidieť zlepšenie.

V súčasnosti navštevuje Kristínka piatu triedu ZŠ, na začiatku sa musela adaptovať na novú triednu učiteľku, asistentku pedagóga, nové predmety a tiež na zvýšené požiadavky na väčšiu samostatnosť na hodinách. Je tu veľa nových predmetov, najťažšie sa jej zdajú slovenský jazyk, anglický jazyk, matematika. Od toho je tu ale asistentka pedagóga aby jej pomáhala a správne nasmerovala ako čo robiť a učiť sa. U Kristínky sa prejavuje so zvýšeným počtom predmetov aj väčšia únava a nepozornosť. Preto jej dovoľia odísť z hodiny sa prejsť po chodbe alebo nadýchať sa čerstvého vzduchu pri otvorenom okne.

Samozrejme má aj svoju školskú psychologičku, kde chodí na pravidelné konzultácie pokiaľ možno aj s matkou jedenkrát týždenne alebo podľa potreby. Tieto konzultácie sú zamerané hlavne na zlepšenie pozornosti, koncentrácie, priestorovej orientácie a grafomotoriky. Učí ju zvládať stres, úzkosti, neistotu, strach. Je medzi nimi dôvera, čo je veľmi potrebné pri zlepšovaní stavu Kristínky. Psychologička používa pri práci aj rôzne dychové cvičenia, muzikoterapiu a tiež hry čo má za dôsledok zlepšovanie v emotívnej oblasti dievčaťa. Viac si dôveruje, je sebaistejšia.

Rozhovor s dievčaťom:

Kde bývaš a s kým?

Bývam s mamou, ujom Jojom a nevlastným bratom Adamom. Bývame v paneláku v dvojizbovom byte. Ale väčšinu času trávim s babkou u nej doma lebo mama chodí neskoro z práce a ja nechcem byť sama doma.

Ako dlho sa učievaš a s kým, pomáha ti niekto pri učení?

Učievam sa tak 2 hodiny denne, sama a mama mi potom kontroluje úlohy ale keď má čas učí sa so mnou a čítame spolu.

Ako tráviš svoj voľný čas, máš nejaké koničky?

Keď prídem zo školy tak idem von so psíkom s Lucynkou, dostala som ju od taty pod stromček, potom sa učím. Každý utorok a štvrtok mám plavecký kurz tak sa učievam až večer keď prídem. Najradšej mám víkendy keď som s tatinom, vtedy sa nemusím učiť, ale niekedy si spolu čítame rozprávky.

Ako sa ti darí pri učení?

Moc mi to nejde, mama po mne kričí keď zle prečítam a keď mi dáva diktát tak sa často mýlim.

Chodíš rada do školy?

Ani nie, nebaví ma to tam a hlavne keď mi niečo nejde, bojím sa čo mi povie mama.

Ktorý predmet máš najradšej?

Asi výtvarnú výchovu a telesnú výchovu.

Ktorý predmet nemáš rada?

Slovenský jazyk a matematiku.

Používaš nejaké pomôcky pri učení?

Ani nie, keď čítam tak si ukazujem prstom slová aby som ich dobre prečítala.

Mávaš veľa domácich úloh?

No mávam hlavne písanie a čítanie, to precvičujem skoro stále. Keď som ale často chorá tak mi nosí mamina od spolužiakov úlohy alebo ide za pani učiteľkou a tá jej povie čo máme robiť doma a precvičovať.

Školská psychologička mi poskytla rozhovor len tak vo všeobecnosti. Povedala mi, že Kristínka reaguje pozitívne na individuálny prístup a snaží sa plniť úlohy aj keď to nie je vždy ľahké. Je často v strese, nedokáže sa uvoľniť a nedokáže sa sústrediť pri dlhšom čítaní, je nervózna a neistá. V škole sa zúčastňuje na všetkých kultúrnych podujatiach a navštevuje divadelný krúžok, kde sa jej celkom darí. Nedokáže sa však sústrediť na jednu vec. Doma má problémy s disciplínou, matka sa sťažuje na neustálu nervozitu, ktorá niekedy prejde až do agresivity, je výbušná. Ukl'udniť ju dokáže len psík, s ktorým

sa často hráva a chodí na prechádzky. Väčšinu času trávi pri počítači a hráva sa nejakú hru alebo pozerá rozprávky na DVD. Vonku sa dokáže hrať so všetkými deťmi ale len pokiaľ ich môže nejakým spôsobom ovládať alebo rozkazovať. Do písania domácich úloh sa musí donútiť alebo ich píše až neskoro s matkou. Často reaguje na príkaz matky plačom a hnevom.

Z psychologického hľadiska sa dá usúdiť, že pokiaľ je v škole, robí všetko preto aby písala a čítala správne, pokiaľ má motiváciu a snaží sa vydržať celú vyučovaciu hodinu bez hnevu a rešpektuje pokyny ktoré dostane na hodine. V porovnaní s predchádzajúcimi výsledkami ale nastáva pozitívne zlepšenie v čítaní, aj keď stále používa analyticko-syntetickú metódu. V písaní sa rozvíja naďalej jemná motorika a grafomotorika, už nedrží tak kľúčovité pero ani ceruzku. Ale písmená nemajú stále ešte ten správny tvar a veľkosť ako by mali mať.

Z celkového hľadiska ale môžeme povedať, že vzdelávanie na základe integrácie a individuálneho učebného plánu je prínosom pre Kristínku.

## ZÁVER

Vo svojej bakalárskej práci som sa snažila priblížiť aké špecifické poruchy učenia postihujú žiakov. Je to problematika, ktorá je veľmi rozsiahla a týmito poruchami trpia ľudia na celom svete. Stále viac rastie počet diagnostikovaných detí s vývinovými poruchami učenia. Veľmi záleží na forme poruchy, na včasnej a správnej diagnostike, tiež na vhodnom prístupe rodiny a školy. Keďže poruchy sú v každej vekovej kategórii, je potrebné aby si človek vybudoval náhradné mechanizmy a naučil sa s nimi žiť. Môžeme povedať, že pokiaľ chceme zabezpečiť rovnocenné podmienky všetkým žiakom, je veľmi potrebné uvažovať o vzdelávaní žiakov s vývinovými poruchami učenia aj na stredných školách. Bolo by vhodné pravidelne precvičovať to, čo robí dieťaťu - žiakovi najväčší problém, či už čítanie, písanie, precvičovanie počítania príkladov a tiež rozvíjať celkovú osobnosť dieťaťa.

Je potrebné si uvedomiť, že čím viac sa budeme dieťaťu venovať od začiatku podozrenia na nejakú vývinovú poruchu učenia, tým sa bude dieťa viac snažiť, pretože potrebuje cítiť ochotu mu pomôcť, zvyšovať sebavedomie, oceniť aj najmenšiu snahu a nie ho len trestať a prehlbovať v ňom pocit neúspechu a menejcennosti.

## ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3613.
- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení II.* Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3822-5.
- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* TAVA Graphical, Brno 2007. ISBN 978-80-210-3613-0.
- ĎURIČ, L. *Úvod do pedagogického psychologie.* 2. vyd. Bratislava: SPN, 1981.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi.* 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- HARČÁŘIKOVÁ, T. *Základy pedagogiky jednotlivců so špecifickými poruchami učenia.* Bratislava: Iris, 2010. ISBN 978-80-89238-31-6.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- JUCOVIČOVÁ, D.-ŽÁČKOVÁ, H. *Dysgrafie. Metody reedukace specifických poruch učení.* 2. vyd. Praha: Nakladatelství D+H, 2009. ISBN 978-80-903869-9-0.
- JUCOVIČOVÁ, D.-ŽÁČKOVÁ, H. *Dyslexie. Metody reedukace specifických poruch učení.* 2. vyd. Praha: Nakladatelství D+H, 2008. ISBN 978-80-903869-7-6.
- JUCOVIČOVÁ, D.-ŽÁČKOVÁ, H. *Dysortografie. Metody reedukace specifických poruch učení.* Praha: Nakladatelství D+H, 2008. ISBN 978-80-903869-4-5.
- KARIKOVÁ, S. *Základy patopsychológie detí a mládeže.* 2. vyd. Žilina: EDIS, 2007. ISBN 978-80-8070-757-6.
- KLINDOVÁ, E.-POMAZALOVÁ, E.-KOLLÁRIK, K. *Pedagogická psychológia* 1. vyd. Bratislava: SPN, 1978.
- KOHOUTEK, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie.* Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- LANGMEIER, J.-KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie.* 3. vyd. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LINHART, J. *Základy psychologie učení.* 2. vyd. Praha: SPN, 1986.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení.* 3. vyd. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie.* 1. vyd. Praha: SPN, 1988.
- MICHALOVÁ, Z. *Špecifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních.* Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2004. ISBN 80-7311-021-0.
- NÝVLTOVÁ, V. *Psychopatologie pro speciální pedagogy.* 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-48-8.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování.* 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika.* 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike.* 2. dopl. vyd. Bratislava: IRIS, 2010. ISBN 80-89018-31-9
- VALACHOVÁ, D. *Ako spoznať dieťa v materskej škole. Pedagogická diagnostika v materskej škole.* 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2009. ISBN 978-80-8052-342-8.
- VALIHOROVÁ, M. Niečo o učení. In KACÁNI a kol. *Základy učiteľskej psychologie.* 2. vyd. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-10-00429-4
- ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* 4. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-317-X.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.
- Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy č. 211-3121/12824:4-921*  
*Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia ISCED 1 ISCED 2 – CD-2008-18550/39582-1:914.*  
*Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*



## **Bibliografické údaje**

**Meno autora:** Daniela Miháliková

**Odbor:** 7506R002 – Špeciálna pedagogika – vychovávateľstvo (Bc. SPPGV)

**Forma štúdia:** kombinovaná

**Názov práce:** Učenie a vývinové poruchy učenia

**Rok:** 2013

**Počet strán textu bez príloh:**<sup>1</sup>41

**Celkový počet strán príloh:**<sup>2</sup> 0

**Počet titulov slovenskej literatúry a prameňov:** 10

**Počet titulov zahraničnej literatúry a prameňov:** 21

**Počet internetových zdrojov:** 0

**Vedúca práce:** Mgr. Denisa Štefková, PhD.

---

<sup>1</sup>zahrnuje počet strán od úvodu po záver práce (seznamy použitých zdrojů již nepočítáme)

<sup>2</sup>zahrnuje celkový počet jednotlivých strán příloh



