

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

bakalárske kombinované štúdium
2011 – 2012

BAKALÁRSKA PRÁCA

Eva Pavelčíková

Špecifické poruchy učenia a ich reedukácia

Praha 2012

Vedúci bakalárskej práce:
PhDr. Eva Živčicová, PhD.

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Bachelor Combined (Part time)
2011 - 2012

BACHELOR THESIS

Eva Pavelčíková

Specific learning disabilities and their re-education

Prague 2012

The bachelor Thesis Work Supervisor:
PhDr. Eva Živčicová, PhD.

Prehlásenie

Prehlasujem, že predložená bakalárska práca je mojím pôvodným autorským dielom, ktoré som vypracoval(a) samostatne. Všetku literatúru a ďalšie zdroje, z ktorých som pri spracovaní čerpal(a), v práci riadne citujem a sú uvedené v zozname použitej literatúry.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitnej knižnici.

V Prahe dňa 15.3.2012

Meno autora/ky

vlastnoruční podpis

Pod'akovanie

Chcel(a) by som pod'akovať svojej vedúcej bakalárskej práce PhDr. Eve Živčicovej, PhD. za odborné vedenie, za pomoc a rady pri spracovaní tejto práce.

(Není povinným textem. Poděkování vedoucímu práce, případně konzultantům, spolupracovníkům, uvádíme plná jména uvedených osob včetně akademických titulů)

Anotácia

Práca sa zaoberá problematikou špeciálnej pedagogiky. Konkrétne ide o oblasť špecifických porúch učenia. Tie postupne vymenovávame a charakterizujeme. V ďalšej časti popisujeme možnosti ich reedukácie.

Praktická časť bola realizovaná na základnej škole, kde sme sa venovali zaradovaniu žiakov so špecifickými poruchami učenia do bežných tried. Vo všeobecnosti sem patria aj ciele, ktoré sú v úvode určené odbornosťou, jasnosťou, presnosťou, jednoznačnosťou a systematickosťou.

Kľúčové pojmy

špeciálna pedagogika, špecifické poruchy učenia, dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia, reedukácia

Annotation

This work deals with special education. Specifically, the area of specific learning disorders. Lists those procedures and characterized. The next section describes the opinions of re-education.

The practical part was conducted in elementary school, where we dealt inclusion of pupils with specific learning disabilities into regular classes. In general, here are the goals that are in the beginning for professionalism, clarity, accuracy, clarity and consistency.

Keywords

special education, specific learning disabilities, dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia, re - education

OBSAH

ÚVOD.....	8
-----------	---

TEORETICKÁ ČÁST

1. ZÁKLADNÉ PSYCHICKÉ POTREBY DIEŤAŤA.....	10
2 ŠPECIFICKÉ PORUCHY UČENIA.....	13
2. 1 Základné špecifické poruchy učenia.....	16
2. 1. 1 Dyslexia.....	17
2. 1. 2 Dysgrafia a dysortografia.....	20
2. 1. 3 Dyskalkúlia.....	22
3 REEDUKÁCIA ŠPECIFICKÝCH PORÚCH UČENIA.....	24
3. 1 Reedukácia dyslexie.....	27
3. 2 Reedukácia dysgrafie, dysortografie a dyskalkúlie.....	29

PRAKTICKÁ ČÁST *(nemusi byť realizovaná, záleží na dohode s vedúcim práce)*

4 VYMEDZENIE TÉMY PRIESKUMU.....	32
4. 1 Hypotézy a čiastkové úlohy.....	34
4. 2 Realizácia prieskumu.....	36
4. 3 Výsledky a interpretácia.....	36
4. 4 Záver prieskumu.....	42

ZÁVER	45
-------------	----

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY.....	46
ZOZNAM OBRÁZKOV, TABULIEK A GRAFOV.....	49
ZOZNAM PRÍLOH.....	50

!!!Poslední strana je věnována údajům o práci, nečísluje se a neuvádí v obsahu!!!

TEORETICKÁ ČASŤ

ÚVOD

Práca *Špecifické poruchy učenia a ich reedukácia* je venovaná popisu týchto špecifických porúch v samostatnej kapitole a samostatná časť je venovaná aj ich reedukácii. V tomto smere obohacuje prácu praktická časť, ktorá sa zaoberá touto problematikou v rovine reálneho využívania teoretických poznatkov popísaných v prvej časti.

Úvodná časť obsahuje niekoľko cieľov pre túto prácu, týkajúcich sa jej spracovania. Ide o kritériá ako je odbornosť, presnosť, jasnosť, systematickosť a zrozumiteľnosť.

Odbornosť je jednoznačne inherentnou požiadavkou na práce tohto typu. Naše vnímanie konkretizuje túto požiadavku v niekoľkých smeroch, a to používanie výsostne odbornej literatúry, viacnásobná kontrola zdrojov a samozrejme udelenie statusu autority len uznávaným autorom v danom odbore.

Presnosť a jasnosť spolu súvisia. Presnosť znamená jednoznačnosť formulácií a dbanie na definovanie pojmov a oblasti, v ktorej sa v rámci bakalárskej práce pohybujú. Jasnosťou sa rozumie jednoznačnosť definícií a dôraz na „čistotu“ pojmov.

Systematické spracovanie tejto práce je požiadavkou, ktorá v sebe má sklbiť všetky predchádzajúce požiadavky, a to pod „strechu“ vystavenej konštrukcie kapitol. Tie sú navrhnuté a členené tak, aby okrem vzájomného súvisu spĺňali práve vyššie spomenuté požiadavky. Ide hlavne o vytvorenie štruktúry s prihliadnutím na systematické spracovanie a predstavenie potrebných informácií čitateľovi v ucelenej podobe. S tým súvisí aj komplexnosť spracovania, pretože systém slúži najmä na dosiahnutie komplexnosti.

Zrozumiteľnosť nie je len zrozumiteľnosťou pojmov. Ide aj o celkové poňatie práce a najmä zásadu, ktoré sa v ďalšom texte používajú. Aj tento prístup spôsobuje to, že každá kapitola do istej miery umožňuje ďalšiu.

Tento prístup smeruje od teoretickej časti, ktorá nás oboznamuje so situáciou v odbore a nakoniec vrcholí v časti praktickej, ktorá svojim obsahom „stojí“ na

teoretickej a využíva v nej obsiahnuté informácie. Práca nie je určená len odbornej verejnosti. Tým, že čitateľ sa zoznamuje s odbornými pojmami postupne, je možné používanie tejto práce aj ostatnou verejnosťou, ktorá nemusí byť akademicky vzdelaná v danej oblasti pedagogiky.

1 ZÁKLADNÉ PSYCHICKÉ PROBLÉMY DIEŤAŤA

Základné potreby duše dieťaťa sú často diskutovanou témou, a to u odbornej, ale aj laickej verejnosti. Zaoberáme sa ňou v konkrétnostiach, aj na globálnej úrovni, ktorá nám ponúka nadhľad nad problematikou. Samozrejme sú zaujímavé aj dejiny starostlivosti o deti, pretože momentálna situácia nie je postavená na vnuknutí, ale na postupnom vývoji až k tomuto bodu. Nemôžeme preto ignorovať vývoj, ktorým si daná oblasť prešla a zaoberať sa len aktuálnou situáciou.

Za začiatok nami opisovaných dejín sme si vybrali obdobie antiky. Od tohto obdobia máme už spoľahlivé písomné doklady o vývoji starostlivosti o deti. „V klasickej svete antiky bolo dieťa bezprávnym tvorom. *Patria potestas* v starom Ríme znamenala, že otec môže s dieťaťom nakladať, ako sa mu zachce – môže ho predáť i zabiť.“¹ Zmena prišla až v 4. storočí n. l., vtedy dostalo zabitie dieťaťa status vraždy. Aj takto by sme mohli nastaviť úroveň počiatkovej „ochrany“ detí, aby sme sa mohli pozrieť aj do nasledujúceho obdobia a aby sme získali komparačnú bázu.

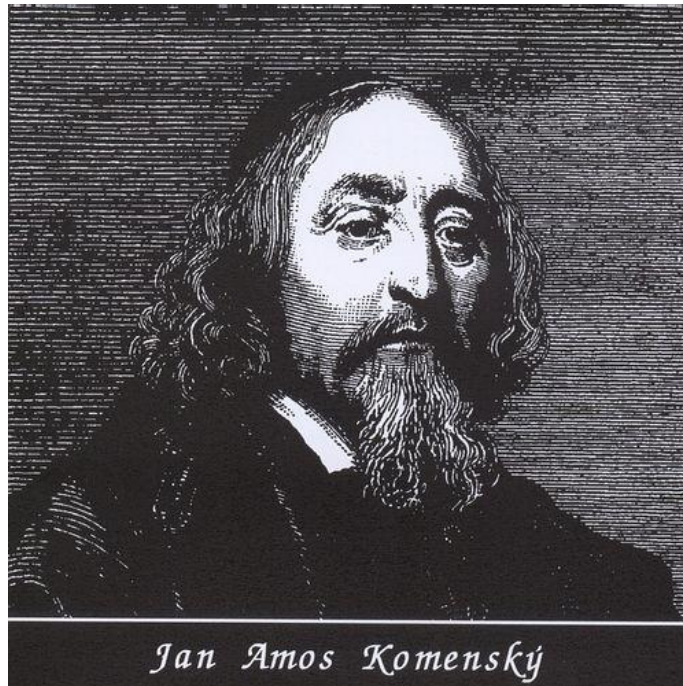
Od uvedenej doby samozrejme starostlivosť a právna ochrana detí pokročili na neporovnateľnú úroveň. Veľkú zásluhu na zmene chápania dieťaťa a jeho potrieb, prípadne aj jeho začlenenie pod imperatív „nezabiješ!“, prinieslo v našom kultúrnom okruhu kresťanstvo: „Vo Svätom Písme Nového Zákona Boh vyzýva k láske blížneho v konkrétnej podobe, čiže v nasýtení hladných, napojení smädných, v pomoci chudobným, trpiacim a najmä tým najmenším a najbezbrannejším, chorým a väzneným.“

Michal Oláh popisuje aj požadovanú konkrétnu podobu: „Toto nové posolstvo sa stalo konkrétnou výzvou k aktívnej kresťanskej činnosti. Kresťanstvo prinieslo do sveta tézu, že každý človek bez ohľadu na svet a pohlavie má rovnakú hodnotu pred Bohom, zdôrazňuje a jednoznačne uzatvára tento biblický exkurz záverom, že tak bolo detstvu priznané plné človečenstvo.“ Aj novovek pokračoval v nastúpenom trende. Právna ochrana a starostlivosť o deti v spoločenskom ponímaní sa zvyšovali, prístup zlepšoval a dochádza k pozvoľnému porozumeniu zvláštností dieťaťa a jeho rôznorodých potrieb. Už 16. storočie je obdobím, v ktorom sa rodičia s deťmi viac maznajú, rozprávajú im rozprávky a napríklad aj utišujú ich bolesti. Ide teda jednoznačne o progresívny trend v tejto oblasti.

¹ Oláh, Michal: Sociálnoprávna ochrana detí. Prešov: Grafotlač 2005.str.13

17. storočie v tomto pokračovalo, ale svoju vedúcu osobnosť dostala aj potreba výchovy detí. *Ján Amos Komenský* sa stal osobnosťou, ktorá doteraz reprezentuje pedagogické pokroky tej doby a progres výchovy. Ján Amos Komenský v 17. storočí proklamuje požiadavky výchovy pre všetkých chlapcov a dievčatá, bohatých aj chudobných, vytvára systém vzdelávania od kolisky po univerzitu.

Obr.č.1: Ján Amos Komenský



pedagóg, teológ, kňaz, biskup jednoty bratskej²

(28.03.1592 Nivnici pri Uhorskom Brode, Česká republika
† 15.11.1670 Amsterdam)*

Nasledujúce obdobie, teda osemnásťte storočie, sa do histórie zapísalo viacerými veľkými udalosťami, pre našu tému je však relevantný začiatok povinnej školskej dochádzky, ktorý sa spája s vládou „osvietenej“ *Márie Terézie*. Po nej zasadol na trón *Jozef II.* Prostredie sa v súvislosti s týmto panovníkom kontinuálne zlepšovalo, šlo o ďalšiu z „osvietených hláv“ na uhorskom tróne.

Ďalším obdobím, ktorému vďačíme za zmenu v prístupe k deťom je osvietenstvo. Od konca 18. storočia dostali priestor filozofi ako *Jean-Jacques Rousseau*, *Denis Diderot* a *Voltaire*. Od *Jean-Jacquesa Rousseaua* pochádza bazálne dielo pojednávajúce o starostlivosť o deti z viacerých stránok – *Emil alebo o výchove*: „*Rastliny formujeme pestovaním, ľudí výchovou. Keby sa človek narodil veľký a silný,*

² Zdroj: http://www.mocek.prodejce.cz/prodej/dejiny_3.htm

jeho veľkosť a sila by mu neslúžili, pokiaľ by sa ich nenaučil používať; mohli by mu dokonca škodiť, pretože iným by ani neprišlo na um, aby mu pomáhali; a ponechaný sám na seba by biedne zahynul, skôr ako by spoznal svoje potreby. Sťažujeme sa na to, aké sú deti, a nevidíme, že ľudské pokolenie by zahynulo, keby človek nebol najprv dieťaťom.“

Revolučno - priemyselné 19. storočie je pri našom nastavenom fókuse záujmu charakteristické bojom proti detskej práci. Tá pôsobila ako vplyv globalizácie a priemyselnej revolúcie tých čias. Ako píše *Michal Oláh* v Rakúsku bola detská práca zakázaná už v roku 1855. Okrem toho práve v tomto období badať vzostup či formovanie dôležitých medicínskych odborov, a to pediatria, hygiena, verejné zdravotníctvo, psychológia, sociálna práca, pedagogika, právne vedy a ich aplikácia. „To umožnilo koncom storočia vytvoriť nový vedný odbor, pedológiu – náuku o dieťati. Dvadsiate storočie je charakteristické ďalšou pokračujúcou demokratizáciou rodiny s oveľa menším dôrazom na poslušnosť, ak je komparačnou bázou predchádzajúceho obdobia. Primárnym záujmom sa stáva rozumnosť, racionálnosť výchovy, vývoj teda smeruje inam, ako v predchádzajúcom období.

Jedným z najdôležitejších výdobytkov 20. storočia týkajúcich sa našej témy sú medzinárodné dokumenty, ktoré ochraňujú práva detí a dávajú mu internacionálny charakter a zvyšujú váhu tejto problematiky.

Dohovor o právach dieťaťa (Convention of the Rights of the Child) – ďalej len Dohovor - by sa dal nazvať bázou všetkých ďalších snáh a minimálnym štandardom pre všetky krajiny sveta v prístupe k detskej populácii. Bol publikovaný pod číslom 104/1991 Z. z. Existuje aj samostatný kontrolný orgán pre implementáciu tohto základného dokumentu, a to Výbor pre práva dieťaťa pri OSN.

Pokiaľ ide o definíciu dieťaťa v tomto *Dohovore*, je charakterizované pomerne jednoduchým a pritom presným spôsobom: „Pre účely tohto Dohovoru sa za dieťa považuje každá ľudská bytosť mladšia než 18 rokov, ak podľa právneho poriadku, ktorý sa vzťahuje na dieťa, nie je dospelosť dosiahnutá skôr.“ Prvý článok definíciu ešte dopĺňa, ide skôr o technické spresnenie: „Každá osoba mladšia než 18 rokov, pokiaľ sa dospelosť podľa zákona nedosahuje skôr.“³

³ UNICEF: Dohovor o právach dieťaťa, článok 1

2 ŠPECIFICKÉ PORUCHY UČENIA

„Poruchy učenia je termín označujúci heterogénnu skupinu ťažkostí, ktoré sa prejavujú pri osvojovaní a užívaní reči, čítania, písania, počúvania a matematiky. Tieto ťažkosti majú individuálny charakter a vznikajú na podklade dysfunkcií centrálnej nervovej sústavy.“⁴

Ako už názov kapitoly napovedá, úlohou nasledujúceho textu je zoznámiť čitateľa s hlavnou témou tejto práce, a to špecifickými poruchami učenia. Systém, ktorý je zvolený, vydeľuje základné a ďalšie špecifické poruchy učenia a pre prehľadnom im venuje samostatné podkapitoly.

Tento úvod ku kapitole sa musí vysporiadať aj s problematikou toho, o kom sa bude ako o prijímateľoch špeciálnej starostlivosti písať, teda o žiakoch so špeciálnymi vývinovými poruchami učenia. Vo všeobecnosti sa tým zaoberá Štefan Vašek, skôr však prihliada na špeciálnu pedagogiku ako celok: *„Označenie objektov starostlivosti je v rôznych štátoch rôznorodé a nie je jednotné ani u nás. Najčastejšie sa používajú termíny postihnutý, defektný alebo invalidný jedinec, pričom sú tieto pojmy rezortne podmienené. Kým školstvo narába s termínom postihnutý, v rezorte sociálneho zabezpečenia sa používa termín invalidný jedinec a v zdravotníctve má frekvenciu defektný alebo zdravotne postihnutý jedinec. Súhrnným označením mládež vyžadujúca špeciálnu starostlivosť“⁵.* Bude sa teda používať termín jedinec alebo žiak vyžadujúci špeciálnu starostlivosť.

Každá z hlavných porúch je predstavená samostatne. Musíme upozorniť na špecifikum tejto práce, ktoré je v tom, že oddelene sa predstavujú špecifické poruchy učenia a ich náprava, ktorej je venovaná nasledujúca kapitola, ktorej členenie do veľkej miery kopíruje logickú štruktúru použité v tejto časti práce.

Hneď tu v úvode k tejto kapitole je vysvetlený význam predpony *dys-*, ktorá je

⁴ ZELINKOVÁ, Olga: Poruchy učení, Portál, Praha, 1994. s.12

⁵ VAŠEK, Štefan: Základy špeciálnej pedagogiky, Sapientia, Bratislava, 2008. s.27

slovotvorným základom drvivej väčšiny špecifických porúch učenia. Predpona *dys-* znamená „rozpor, deformáciu. Napríklad *dysfunkcia je zlá, deformovaná funkcia. Z hľadiska vývoja znamená dysfunkcia funkciu neúplne vyvinutú, zatiaľ čo a funkcia je strata funkcie už vyvinutej. Druhá časť názvu je prebraná z gréckeho označenia činností, ktoré sú postihnuté,*⁶“ vysvetľuje autor aj druhú časť názvu daných porúch.

Je potrebné vysvetliť aj niektoré aspekty názvu špecifické poruchy učenia. Samotný názov ukazuje, že ide o skupinu porúch. Pôjde teda o viacero ťažkostí spojených s učením, ktoré majú istú príbuznosť. Podľa názvu možno predpokladať, že špecifické poruchy učenia postihujú len oblasť školských schopností. Nie je tomu tak. Neúspechy vo výučbe, pocity menejcennosti a celá reťaz ďalších ťažkostí, ktoré poruchy sprevádzajú, sú mnohokrát vo svojich dôsledkoch horšie, než porucha samotná. Na otázku, čo sú to špecifické poruchy učenia nám pomáha najst' opisným spôsobom odpoveď aj Viera Pokorná: „*Čo sú to špecifické poruchy učenia, nie je jednoduchá otázka. Úplne nezvratné je, že existujú a výrazne nepriaznivo ovplyvňujú vzdelávací i osobnostný rozvoj dieťaťa v školskom veku a majú vplyv i na ich celoživotnú orientáciu a adaptáciu v spoločnosti. Majú rozličnú etiológiu mimo intelektového charakteru, ktorá však negatívne ovplyvňuje i rozvoj kognitívnych a intelektových funkcií.*⁷“

Aby sme dostatočne vyšpecifikovali to, o čom sa v tejto kapitole pojednáva, je potrebné oddeliť špecifické poruchy učenia od mentálnej retardácie, ktorá je s nimi laikmi veľmi často spájaná. Nie je to správny náhľad na problematiku. V prípade, že je dieťa mentálne retardované, nehovorí sa o špecifických poruchách učenia, ale len o príznakoch napr. dyslexie, dysgrafie a pod. Je to z dôvodu, že mozog je primárne organicky poškodený ako príčina mentálnej retardácie, čo do veľkej miery ovplyvňuje psychiku dieťaťa.

Rozčleniť ťažkosti na jednotlivé oblasti pomáha Lukáš Zdráhal, ktorý vidí zovšeobecnené oblasti porúch takto:

Školské výkony žiaka sú negatívne ovplyvňované nedostatkami v:

- *porozumení hovorenej reči,*
- *realizácii hovorenej reči,*
- *technike čítania,*

⁶ ZELINKOVÁ, Olga: Poruchy učení, Portál: Praha. 1994. s.12

⁷ POKORNÁ, Věra: Cvičení pro děti se špecifickými poruchami učení, Portál: Praha. 1998, str. 7

- porozumení prečítaného textu,
- realizácii písania,
- uplatňovaním gramatických pravidiel,
- počítaní,
- pochopení počtových operácií⁸

Je potrebné, aby sme si špecifické poruchy učenia aj vymenovali, a to aj s krátkym popisom, ktorý si nerobí nároky na definíciu, ale je iba súčasťou tohto základného prehľadu či náčrtu:

- porucha čítania : dyslexia
- porucha písania: dysgrafia
- porucha pravopisu: dysortografia
- porucha počítania: dyskalkúlia

„Tieto typy porúch sa môžu vyskytovať u detí samostatne, ale častejšie tvoria komplex špecifických porúch učenia, obvykle (dyslexia, dysgrafia, dysortografia). Často sa tiež vyskytujú v kombinácii so syndrómom poruchy pozornosti alebo syndrómom poruchy pozornosti spojeným s hyperaktivitou (ADD, ADHD syndróm), predtým označovaným ako syndróm ľahkej mozgovej dysfunkcie vo svojej hyperaktívnej alebo hypoaktívnej forme (LMD).⁹“ Tieto poruchy budú predstavované samostatne, je potrebné však mať na pamäti to, že sa často vyskytujú ako komplex.

Samostatnou kapitolou v oblasti špeciálnej pedagogiky a najmä špeciálnych porúch učenia je ich diagnostika. Tá spočíva v tom, že odborník musí rozpoznať druh poruchy, teda špecifikovať ju a selektovať ostatné. Jeho úlohou je aj zistenie, či ide o vrodenú poruchu, alebo stratu predchádzajúcich schopností a spôsobilostí daného jedinca. Je to počiatková fáza, ktorá neskôr ústí do zaradenia daného jedinca do špeciálneho režimu, to znamená individuálny výchovno-vzdelávací program.

Bližšie sa tejto problematike venuje Štefan Vašek: *„Diagnostika porúch učenia je náročná a vyžaduje špeciálne poznatky a spôsobilosti, tiež multidisciplinárny prístup – komplexnú diagnostiku. Ide najmä o diferencionálno-diagnostické aktivity na*

⁸Zdroj: http://www.ratolesti.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=43:vyvinove-poruchy-uenia&catid=7:poruchy-uenia&Itemid=11

⁹ JUCOVIČOVÁ-ŽÁČKOVÁ: Reeducace specifických poruch učení u dětí, Portál, Praha, 2008. s.6

*rozpoznanie aktuálnych a potenciálnych možností dieťaťa, o vylúčení možných senzorických či mentálnych defektov ako príčin ťažkostí dieťaťa.*¹⁰“ Fáza diagnostiky je základom, ktorá do veľkej miery určuje ďalší postup vo vzdelávaní.

Aj diagnostika má však väzbu na ďalší postup. Je to dané aj tým, že špeciálna pedagogika je vlastne skupina vied, ktorej časti sa dopĺňajú a z časti aj prekrývajú. Z hľadiska symptomatológie je potrebné správne rozpoznať jednotlivé znaky, formulovať diagnózu s určením možnej etiológie a na základe prognózy voliť stratégiu špeciálnopedagogickej intervencie prostredníctvom korekčných, reedukačných či stimulačných programov.

Na základe danej diagnózy sa určujú korekčné programy. Ide o individuálny prístup ku každému dieťaťu. Potom sú deti zaradené do konkrétnych skupín podľa potreby. Skupiny sa vytvárajú na základe charakteru ťažkostí, napríklad skupina detí s vývinovou dyslexiou, dyskalkúliou, dysortografiou či dysgrafiou a pod., pri ktorých niektoré časti korekčného programu sa môžu aplikovať aj skupinovo.

2.1 Základné špecifické poruchy učenia

*„O metódach sa hovorí, že prinášajú úspech vtedy, ak je o ich správnosti presvedčený učiteľ. To platí aj pre metodické postupy popísané na nasledujúcich stránkach. Metóda sa stáva účinnou až v rukách toho, kto ju používa, kto ju dopĺňa, oživuje svojou vlastnou skúsenosťou a individuálnymi charakteristikami, kto ju modifikuje tak, aby pomohla dieťaťu, ktoré našu pomoc potrebuje.“*¹¹

Táto kapitola je venovaná základným špecifickým poruchám učenia. Medzi ne je zaradená samostatná podkapitola venovaná dyslexii a dyskalkúlii. Spolu sa do jednej kapitoly dostali príbuzné poruchy, a to dysgrafia a dysortografia, ktoré majú spoločný základ. Ten majú do istej miery všetky tieto poruchy, ale práve tieto sú asi najbližšie.

Venujeme sa tu primárne popisu a charakteristike základných špecifických

¹⁰ VAŠEK, Štefan: Základy špeciálnej pedagogiky, Sapientia, Bratislava, 2008

¹¹ ZELINKOVÁ, Olga: Poruchy učení, Portál, Praha, 1994. s.9

porúch učenia. Na túto kapitolu plynule nadväzuje nasledujúca, ktorá v tom, čo sa opíše v tejto kapitole, pokračuje. Ďalší text sa však výhradne venuje reedukácii tu popísaných porúch.

Dyslexia, dysgrafia, dysortografia a dyskalkúlia sú najťažšie poruchy a ostatné majú len pridružené miesto. Pravý dôvod toho, že sme sa na ne sústredili, je skôr ich zvýšená miera výskytu v porovnaní s tými, ktoré sme označili ako ostatné špecifické poruchy učenia. Tým sme sa vlastne dostali k tomu, že častejší výskyt im zabezpečil miesto v samostatných kapitolách a do istej miery aj špeciálne postavenie. Ostatné, menej časté, sú spojené do jednej kapitoly a venuje sa im menej miesta.

Toto vysvetlenie je podstatné pre správne pochopenie našich úmyslov, ktoré by nemali byť vysvetľované na základe úmyslov nie vlastných pre naše zámery. Často vedú nedôslednosti k nepochopeniam zo strany čitateľov a ich výsledky a pohľady sú nesprávne interpretované.

2.1.1 Dyslexia

„Aj v krajinách, kde je problém dyslexie dávno známy a kde organizovaná starostlivosť o postihnuté deti má dlhú tradíciu, panuje okolo týchto porúch mnoho nejasností. Prejavuje sa to i v terminologickej nejednotnosti.“¹²

Prvýkrát použil termín dyslexia nemecký neurológ *Rudolf Berlin* v článku *Eine besondere Art von Wortblindheit* už v roku 1887. Odvtedy síce nepanovala medzi odborníkmi zhoda, ale dá sa to považovať za počiatok postupného terminologického zjednocovania. Dnes sa z tohto stavu stal dokonca aj predajný artikel, resp. z jeho dôsledkov. Ide o podnikateľský nápad.¹³

Druhá časť tohto pojmu pochádza z gréckeho slova *lexis*, čo znamená reč, slovné vyjadrovanie, jazyk. Ak to teda zovšeobecníme spolu s popisom predpony *dys-*, ktorú

¹² MATĚJČEK, Zdeněk: Dyslexie specifické poruchy učení, H&H, Praha, 1994. s.7

¹³ Zdroj: <http://www.podnikajte.sk/podnikatelsky-zivot/c/550/category/napady/list/7/article/inspirativny-podnikatelsky-napad-c-49-podnikatel-dyslektik-a-jeho-handicap.xhtml>

sme definovali v predchádzajúcej kapitole, znamená to poruchu reči, jazyka, vyjadrovania. Aby definícia bola úplná, je potrebné obmedziť túto poruchu na písanie a čítanie.

Je potrebné si problematiku definovať, na tomto mieste termín dyslexia. Veľmi krátka a výstižná definícia sa nájde u Zelinkovej, ktorá vidí dyslexiu ako poruchu, ktorá „môže postihovať rýchlosť čítania (dieťa číta pomaly alebo len slabikuje), správnosť (dieťa zamieňa písmená, domýšľa text), porozumeniu čítanému textu.¹⁴“

Jednu z definícií ponúka aj Svetová neurologická federácia z roku 1968: „vývinová dyslexia je špecifická porucha, prejavujúca sa neschopnosťou naučiť sa čítať, napriek tomu, že sa dieťaťu dostáva bežného výukového vedenia, má primeranú inteligenciu a sociokultúrnu príležitosť. Je podmienená poruchami v základných poznávacích schopnostiach, pričom tieto poruchy sú často konštitučného pôvodu.¹⁵“

Vždy bolo jednou z najdôležitejších otázok, koho dyslexia ohrozuje, komu môže byť diagnostikovaná. Na to nám odpovedá Zdeněk Matějček: „*Teoreticky vzaté, môže byť dyslexiou postihnuté každé dieťa, ktoré úrovňou svojich intelektových schopností je schopné školského vzdelávania. To sa týka detí mentálne retardovaných, detí zanedbaných, detí trpiacich kultúrnou depriváciou, rovnako ako deti s poruchami zraku, sluchu či hybnosti, pokiaľ tieto poruchy nie sú takého rázu a stupňa, že čítanie neznemožňujú. V našom prípade sú takéto priaznivé okolnosti nie ‚príčinnými‘, ale len ‚príťažujúcimi‘ či ‚prídavnými‘ alebo tvoria akési pozadia skutočným príčinám. Tie sú v organizme dieťaťa a sú ‚špecifické‘ v tom zmysle, že sa nedajú previesť práve na zmienené a dobré známe príčiny školského neúspechu, akými sú nižšia inteligencia, zanedbanosť a ostatné ‚vonkajšie‘ nepriaznivé okolnosti.*¹⁶“

Aj dyslexia samotná sa člení, a to napríklad na základe rozboru čítania a písania. Dôležité členenie ponúka Olga Zelinková. Tá sama priznáva, že nejde o jej členenie, ale zaradila sa tak medzi autorov ako Alfred Tomatis, Marta Bogdanowicz, Halina Spionek a ďalší. Rozdelenie dyslexie:

- *dyslexia fonematická*- vzniká ako následok nezvládnutého fonematického systému jazyka,
- *dyslexia optická*- sa prejavuje poruchami zrakovej a zrakopriestorovej analýzy,

¹⁴ ZELINKOVÁ, Olga: Poruchy učení, Portál, Praha, 1994. s.21

¹⁵ Zdroj: <http://kpppbbs.svsbb.sk/material/zs/rodic/dyslexia.html>

¹⁶ MATĚJČEK, Zdeněk: Dyslexie specifické poruchy učení, H&H, Praha, 1994. s.17

nediferencovanosti predstáv o tvare, poruchami zrakovej pamäti, priestorového vnímania a priestorovej pamäti,

- *dyslexia agramatická*- sa prejavuje nedostatočným osvojením gramatických foriem, morfológických a syntaktických zovšeobecnení,
- *dyslexia sémantická*- sa prejavuje nedostatočným chápaním zmyslu čítaného textu

Vývinové poruchy učenia sú problémom veľmi zložitým a závažným. Zainteresovaní tvrdia, že sa mu nedostáva takej pozornosti, akú by si zaslúžil. Ak sa však diagnostikuje včas, dieťa má nádej na jej zlepšenie individuálnym prístupom zohľadňujúcim jeho špecifické vyučovacie potreby a špeciálnymi nápravnými metódami zo strany psychológov a špeciálnych pedagógov.

Ak sa jej nevenuje dostatočná pozornosť, problémy pretrvávajú, ba stávajú sa zložitejšími a nespôsobujú len ťažkosti v učení, ale ovplyvňujú aj celý osobnostný vývin dieťaťa.

Keďže deti s poruchami učenia stále pribúda, je potrebné venovať im osobitnú starostlivosť, pretože jej zanedbanie môže mať negatívny vplyv na ich ďalšiu životnú dráhu.

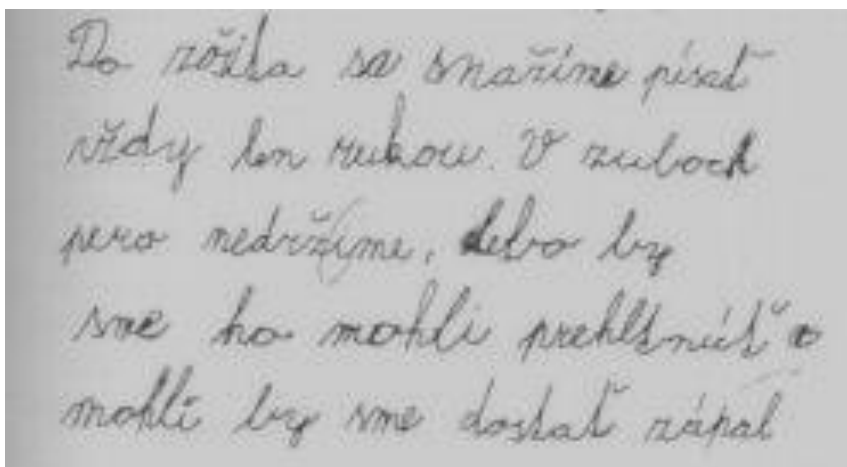
Dyslektik môže mať problémy so zoradovaním dní v týždni či so správnym zoradením písmeniek v slove. Pri opisovaní deti postihnuté dyslexiou často píše písmená zrkadlovo obrátené. Vytvára sa u nich nechuť k čítaniu a často aj vôbec k vzdelávaniu. Rodičia, ktorí nechápu, že ich dieťa má takýto problém, ho preťažujú, trestajú či obviňujú z lenivosti, porovnávajú ho so súrodencami a spolužiakmi. Pri dyslexii však dieťa vykazuje normálnu inteligenciu. Je dôležité, aby rodičia a učitelia rešpektovali obmedzenia dyslektického dieťaťa. Pomôže im, ak sa budú zaujímať o to, čo mu spôsobuje najväčšie problémy. Potom dokážu reálne odhadnúť, aké obmedzenia má a čo môžu od neho očakávať. Ako vraví istý odborník, je dôležité žiadať, aby dieťa robilo veci tak, ako dokáže, rozhodne nie lepšie. Ak sú rodičia a učitelia chápací, dieťa povzbudzujú a prispôbujú učenie jeho možnostiam, čím zmierňujú prejavy dyslexie a znižujú tiež emočné napätie, ktoré dyslektické dieťa nadmieru pociťuje. Dyslexiu môže psychológ diagnostikovať aj v dospelosti. Pri vyšetrení a „liečbe“ sa postupuje podobne ako v prípade dieťaťa.

2.1.2 Dysgrafia a dysortografia

Dysgrafia a dysortografia sú do istej miery príbuzné poruchy, takisto ako všetky špecifické poruchy učenia, ktoré sa tu opisujú. Preto sú prezentované v jednej súvislej kapitole.

Obidve poruchy vznikajú poškodením či nevyvinutím príslušných centier mozgu, ktorý súvisí so zmenou vnímania a teda aj zmenou procesu výučby, resp. učenia sa. Podľa Fernandesu „*Normálny proces učenia vyžaduje, aby bola periférna nervová sústava nedotknutá. Každé dieťa sa predsa učí tak, že získava informácie zmyslami čiže svojimi exteroceptívnymi systémami, zvlášť sluchom, zrakom a hmatom. Každé obmedzenie senzoriky v oblasti zraku a sluchu i senzomotoriky narúša a mení proces učenia.*¹⁷“

Obr. č. 2 Ukážka dysgrafického písma žiaka základnej školy¹⁸



Nemalo by sa postupovať ďalej, kým sa dostatočne nedefinuje, čo sa pod *dysgrafiou* rozumie. Dysgrafiou sa rozumie podľa Zelinkovej porucha, ktorá často býva zahrnutá pod pojmom dyslexia. Postihuje písomný prejav, ktorý býva nečitateľný, dieťa si ťažko pamätá písmená, ťažko ich napodobňuje.

Čiastočne zhodná, ale napriek tomu obohacujúca pre naše zámery je definícia z publikácie *Dysgrafia*, sústreďuje sa skôr na príčiny dysgrafie: „Dysgrafia je špecifická

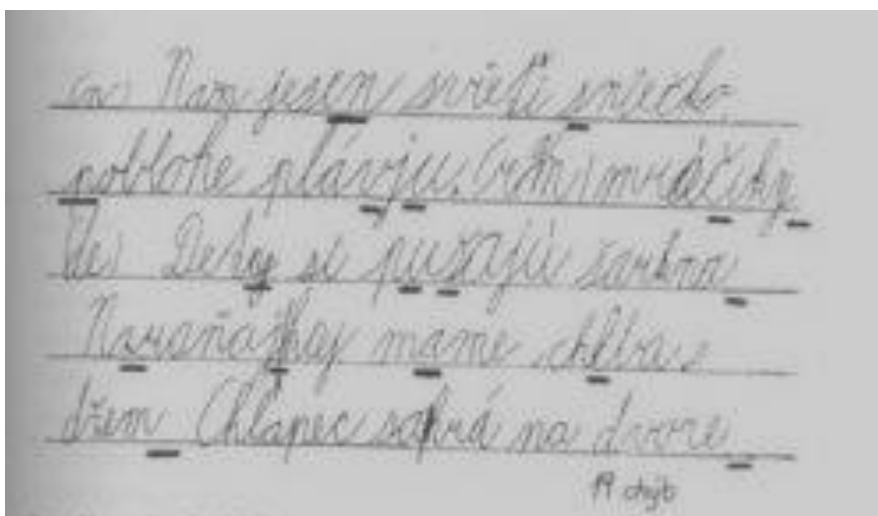
¹⁷ FERNANDES, E.V. Učení a jeho problémy. S.n., 2004.str.184

¹⁸ Zdroj: http://www.piatazs.sk/?id_menu=21745

porucha grafického prejavu, najmä písania. Podkladom tejto poruchy býva najčastejšie porucha motoriky, zvlášť jemnej, ale niekedy i v kombinácii s hrubou. Ďalej sa tu zúčastňuje porucha automatizácie pohybov, motorickej a senzomotorickej koordinácie. Spolupodieľajú sa tu i nedostatky v zrakovom vnímaní a priestorovej orientácii, prípadne pamäti, predstavivosti, pozornosti, zmyslu pre rytmus. Niekedy viazne i proces prevodu sluchových alebo zrakových vnemov (prípadne oboch) do grafickej podoby – tento proces môže prebiehať nekvalitne, spomalene.¹⁹

Dysortografia je nazývaná aj poruchou pravopisu: Vyskytuje sa často spolu s dyslexiou a dysgrafiou. Deti s touto poruchou bývajú tiež označované ako deti s dyslexiou. Porucha postihuje celú oblasť gramatiky, týka sa len špecifických dysortografických javov. Deti s touto poruchou najčastejšie zamieňajú krátke a dlhé samohlásky, nerozlišujú slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, vynechávajú, pridávajú, zamieňajú písmená či celé slabiky.

Obr. č. 3 Ukážka dysortografických chýb v texte²⁰



Problematiku dysortografie je ťažké obsiahnuť jednou definíciou. Ďalšiu, obohacujúcu, nájdeme v rovnomennej publikácii: „Dysortografia je špecifická porucha pravopisu. Vzniká na podklade poruchy fonematického sluchu, porušená je sluchová percepcia (sluchové vnímanie). Z oblasti sluchového vnímania je porušená najmä

¹⁹ Jucovičová – Žáčková. Dysortografie: D a H, 2005, str. 5

²⁰ Zdroj: http://www.piatazs.sk/?id_menu=21745

schopnosť sluchovej diferenciacie, sluchového rozlišovania. Ide o rozlišovanie zvukov, výšky, dĺžky a hĺbky tónov a ďalej i jednotlivých hlások, slabík, slov i viet. Býva porušená aj schopnosť sluchovej analýzy a syntézy, sluchová orientácia i sluchová pamäť. Býva porušené i vnímanie a schopnosť reprodukcie rytmu. Nezriedka mávajú v dôsledku vyššie uvedených ťažkostí tieto deti znížený jazykový cit. Ťažkosti sa prehlbujú, ak je prítomná i porucha koncentrácie a pozornosti.²¹“

2.1.3 Dyskalkúlia

Dyskalkúlia je do istej miery od predchádzajúcich porúch odlišná, pretože sa týka matematických schopností. Na druhej strane ide o veľmi podobné zámery, ako je tomu dyslexia, dysgrafia a dysortografia. Čo sa týka faktických zámen, je podobná, avšak jej pôsobnosť je lokalizovaná do inej oblasti. Vo všeobecnej rovine sa nazýva špecifická porucha počítania alebo všeobecná porucha matematických schopností.

Základný prehľad o tom, čo je to dyskalkúlia, poskytuje Olga Zelinková: „*Prejavuje sa okrem iného aj ťažkosťami v orientácii na číselnej osi, zámenami číslíc (napr. 6 – 9), zámenami čísel (napr. 2008 – 2800), neschopnosťou vykonávať matematické operácie (sčítanie, odčítanie, násobenie, delenie), poruchami v priestorovej a pravoľavej orientácii.*“²²“

Príbuznosť porúch naznačuje aj Zdeněk Matějček, ktorý označuje dyskalkúliu ako obdobu „dyslexie v oblasti matematiky.“ Predstavuje dyskalkúliu aj v širšom obzore: „*Dieťa sa nemôže naučiť počítať, aj keď nie je po intelektovej stránke nijak zvlášť oneskorené a malo normálnu príležitosť k učeniu. Najčastejšie sa táto špecifická porucha prejavuje tak, že dieťa nemôže pochopiť symbolickú povahu čísla a ulpieva úplne neprirodzené na konkrétnych názorných predstavách. Naučí sa napríklad spamäti napríklad rad spojov, avšak náročnejšie prechody cez desiatku mu robia neprekonateľné ťažkosti. Nápravné metódy smerujú potom k tomu, aby sa jednak pomocou názorových pomôcok umožnilo postihnutému dieťaťu pracovať čo najrýchlejšie a najúčinnejšie, jednak aby sa mu umožnilo prechod od konkrétneho myslenia k abstraktnému.*“²³“

²¹ Jucovičová – Žáčková. Dyskalkúlie: DaH, 2008, str. 6

²² ZELINKOVÁ, Olga: Poruchy učení, Portál, Praha, 1994. s.11

²³ Matějček. Zdeněk: Dyslexie-Specifické poruchy čtení. H8H, 1995, str. 93 - 95

Aby boli kvalifikované aj dôsledky, zameriame sa na praktickú časť: dieťa v aritmetickej oblasti jednoducho nedospeje k pojmu číslo, teda k abstraktnému pojmu. Nevie porovnať počet predmetov a v každom prípade má ťažkosti aj s označovaním množstva predmetov, resp. skupín predmetov. Oblasť geometrického myslenia je postihnutá tým, že sa dieťa nevie orientovať v priestore, nevie zoradiť predmety podľa veľkosti atď.

Pri dyskalkúlii sa veľmi často stretávame s tzv. nepravou dyskalkúliou. Ide o zníženie rozumových schopností, prípadne problémy súvisiace s nezrelosťou dieťaťa pri nástupe do školy alebo jednoducho nechť k náročnejšej rozumovej práci, ktoré sa obvykle pokladajú za dyskalkúliu. Odborne sa to nazýva *pseudodyskalkúlia*, teda *nepravá dyskalkúlia*.

Príbuznými špecifickými poruchami učenia príbuzné s dyskalkúliou sú *kalkulasténia* – mierne narušenie matematických schopností, ktorá ešte nie je kvalifikovaná ako špecifická porucha učenia; *hypokalkúlia* – mierne narušenie schopností pre matematiku, ktoré sa javí ako podpriemerné a *oligokalkúlia* – okrem nízkej úrovne rozumových schopností sú tu i výrazne znížené predpoklady pre matematiku.

3 REEDUKÁCIA ŠPECIFICKÝCH PORÚCH UČENIA

V tejto časti je našou ambíciou načrtnúť spôsoby a formy reedukácie špecifických porúch učenia. Už v úvode je potrebné upozorniť na to, že to nie je primárnou náplňou práce, nevenujeme teda tejto kapitole majoritný priestor. Ide skôr o doplnkovú kapitolu, ktorá má naznačiť niektoré postupy súvisiace so špecifickými poruchami učenia.

Táto kapitola sa člení podobne, ako predošlá. Je to z dôvodu lepšej prehľadnosti a najmä lepšiemu porozumeniu danej problematike zo strany čitateľov. Do veľkej miery preto zvyšuje zrozumiteľnosť a prehľadnosť celej práce, ktorá tým nadobúda aj komplexnosť.

Reedukácia dyslexie, takisto ako reedukácia ostatných špecifických porúch učenia, má svoje zásady a špecifiká. Je potrebné preto hneď na úvod vymedziť niekoľko skutočností – všeobecných zásad reedukácie²⁴:

- 1) *Reedukácia je vždy individuálna záležitosť – vychádzajú z individuality dieťaťa, z aktuálneho stavu a konkrétnych prejavov poruchy.*
- 2) *Reedukácia neznamena v žiadnom prípade doučovanie metód, ktoré smerujú k odstráneniu špecifických porúch pri čítaní, písaní, počítaní a ktoré sú zamerané na rozvoj perцепčno motorických funkcií. Podporuje síce svojím spôsobom výučbu, ale rozhodne ju nenahrádza.*
- 3) *Reedukáciu začíname vždy na tej úrovni, ktorú ešte dieťa s istotou zvláda, až následne obtiažnosť postupne zvyšujeme. Týmto spôsobom dieťa od práce neodradíme a pomocou pozitívnej motivácie nabádame dieťa k ďalšej práci.*
- 4) *Aktuálnu úroveň dosiahnutú pri reedukácii ŠPU (špecifických porúch učenia), je potrebné rešpektovať nielen pri reedukačných cvičeniach, ale aj v priebehu výučby a pri hodnotení.*
- 5) *Reedukáciu začíname vždy nácvikom perцепčno motorických funkcií.*
- 6) *Pri reedukácii perцепčných funkcií postupujeme – ak sú ťažkosti výrazné – od manipulácie s konkrétnymi predmetmi k ich zobrazeniu a abstraktným*

²⁴JUCOVIČOVÁ-ŽÁČKOVÁ: Reedukace specifických poruch učení u dětí, Portál, Praha, 2008

obrazcom.

- 7) Pri reedukácii používame čo najviac tzv. multisenzorický (polysenzorický, multisenzoriálny) prístup, pri ktorom je zapojených čo najviac zmyslov zároveň (zrak, sluch, hmat, prípadne aj čuch).*
- 8) Aj keď neexistuje pri reedukácii jednotný postup, môžeme si pri každom dieťati pripraviť jednoduchý individuálny program postupu reedukácie.*
- 9) Na reedukačnú činnosť s dieťaťom si rovnako vytvárame tzv. „prípravy“, kde zaznamenávame, na ktoré ťažkosti sa v danej reedukačnej lekcii zameriame a ktoré metódy práce a pomôcky použijeme.*
- 10) Najefektívnejšia je cielená, individuálna reedukačná činnosť, kde sa môžeme konkrétne zamerať na tie ktoré ťažkosti určitého dieťaťa. Pokiaľ sme z ekonomického hľadiska nútení používať skupinovú reedukáciu, nemal by (vzhľadom k výslednému efektu) počet detí v skupine prekročiť 3 – 5 detí.*
- 11) Je nutné mať na mysli, že reedukačná činnosť býva u závažnejších typov porúch pomerne dlhodobou záležitosťou.*
- 12) Po určitej dobe je nutné zhodnotiť efekt reedukácie, použité metódy, postupy. Ak nie sú efektívne, je potrebné hľadať nové, účinnejšie.*
- 13) Aj keď sa porucha zdá po absolvovaní reedukácie z vyššej miery kompenzovaná, je potrebné vývoj týchto detí priebežne sledovať a kontrolovať, či u nich nedošlo k dekompenzácii.*
- 14) Základom úspechu reedukácie nie sú len odborné znalosti redukujúceho, ale aj jeho osobný prístup – pochopenie situácie dieťaťa s ŠPU, zvnútornenie sa s jeho problémami, úprimné naslúchanie jeho pocitom.*

Jednoducho toto vymenovanie otvára cestu, aby sme sa niektorým jednotlivostiam venovali v nasledujúcom texte podrobnejšie a niektorým, ktoré sú obsiahnuté v tomto zozname, vôbec. Do veľkej miery sa tak vyhneme redundantnému opakovaniu rovnakých, resp. podobných postupov v každej z nasledujúcich podkapitol textu. Do istej miery je zámerom nesústrediť sa na všeobecne známe postupy, ale skôr na špeciálne a pre niekoho možno prekvapivé reedukačné techniky.

Novým trendom v oblasti reedukácie špecifických porúch učenia je pomoc výpočtovej techniky. V literatúre ešte nie je dostatočne spracovaná, aby sme ju zaradili ako súčasť samotných podkapitol. Ponúkame teda na tomto mieste aspoň náčrt prínosu, ktorý by mohlo priniesť bohatšie využívanie výtvarných elektronického veku a využívanie danej techniky.

Richard Smutný a Alena Šafrová nám ponúkajú zoznam úloh, pri ktorých je možné využívať výpočtovú techniku pri samotnej reedukácii špecifických porúch učenia²⁵:

1. *vyhľadávanie archivovaných dát a posúdenie nasledujúceho postupu nápravy*
2. *výber metódy*
3. *príprava pomôcok pre príslušnú metódu (kontrola správnosti a úplnosti dát)*
4. *inštrukcia a zacvičenie dieťaťa*
5. *hodnotenie činnosti dieťaťa pri plnení jednotlivých úloh*
6. *triedenie výsledkov podľa zvolených kritérií*
7. *interpretácia výsledkov*
8. *navrhnutie ďalšieho postupu nápravy*
9. *archivácia získaných informácií*
10. *periodické spracovanie prehľadov a hodnotení*

Zapojenie výpočtovej techniky do nápravy špecifických vývojových porúch učenia a správania je v zahraničí už bežné. Existuje rad firiem, ktoré ponúkajú rôzne elektronické hračky k nácviku čítania a písania (pravopisu), prípadne programy pre počítače. V súčasnosti sa začína postupne situácia meniť k lepšiemu, aj v tomto ohľade je potrebné tu spomenúť aj to, že nemalý podiel na tom má vybavenie škôl technikou pochádzajúcou z európskych fondov so spolufinancovaním štátneho rozpočtu a zriaďovateľov. To postupný nárast používania výpočtovej techniky aj v tejto oblasti

²⁵ Smutný, R. - Šafrová, A.: Využití výpočetní techniky při reedukaci specifických poruch učení Brno: PAIDO, 1997. str.21

vlastne umožňuje.

3.1 Reedukácia dyslexie

Reedukáciu možno rozdeliť do niekoľkých častí, aby sa zachovala prehľadnosť nasledujúceho textu. Konkrétne budeme vnímať *reedukáciu dyslexie* v rámci týchto celkov:

- osvojovanie písmen
- rozlišovanie a fixácia tvarovo podobných písmen
- spájanie hlások a písmen do slabík
- spájanie slabík do slov, čítanie slov
- čítanie textu
- porozumenie čítanému
- tempo čítania

Prvou fázou je teda osvojovanie písmen. Už vo fáze čítania mávajú niektoré deti s dyslexiou výraznejšie ťažkosti. Na zapamätanie písmen potrebujú viac času, nestačí rýchlosti osvojovania jednotlivých písmen – veľakrát je to i na úkor kvality. Riešení týchto úvodných problémov je viacero, z viacero používaných spomenieme napríklad obrázkové abecedy, karty, kocky a pexeso s písmenami, obťahovanie tvaru písmen. Existujú aj nápaditejšie a inovatívnejšie metódy ako je tvarovanie tvaru písmena z drôtu, dokresľovanie nedokončených písmen, skladanie tvaru písmen z jednotlivých dielov, prípadne aktívne pečiatky, formičky a tabuľky písmen.

Rozlišovanie písmen sa týka najmä b – d a dvojice písmen m - n. Používa sa spojenie obrázkov a písmen (napríklad babka a dedko), modelu písmena P, pretože jeho otáčaním sa dajú obe písmená zobrazit'. Použiteľné sú aj metódy, a to skladanie či dokresľovanie tvaru písmen. Vhodné je aj vyhľadávanie, vyškrtavanie a krúžkovanie týchto písmen v texte.

Fáza spájania hlások a písmen do slabík je problematická pre deti, „u ktorých nie je na dostatočnej úrovni schopnosť analyticko syntetickej činnosti. Viazne okrem iného spájanie písmen do slabík²⁶.“

V praxi je nutný individuálny prístup, ale vo všeobecnosti sa osvedčili napríklad

²⁶ JUCOVIČOVÁ-ŽÁČKOVÁ: Reedukace specifických poruch učení u dětí, Portál, Praha, 2008

manipulácia s kockami, na ktorých sú písmená, používanie modelov písmen, spájanie slabiky s predmetom alebo obrázkom. Zaujímavou technikou je aj to, ak dieťa pri po prečítaní prvého písmena, pri jeho vyslovení, sa pozrie na ďalšie a v rýchlosti ho vysloví za tým prvým. Nemenej pútavý je postup, pri ktorom je spájanie písmen s pohybom tela, napríklad vyslovenie jedného písmena pri pohybe jednej ruky, druhého pri pohybe druhej a spájanie pri súčasnom pohybe oboch.

Vo fázach spájania slabík do slov a čítania textu sú zásady nasledovné: využívame čitateľské tabuľky, usporadúvame aktivity od jednoduchších k zložitejším, používame dyslektického okienka, text označujeme výrazným zvýrazňovačom a čítame krátke a nenáročné texty.

Úvodom k postupnému porozumeniu čítaného je zistenie úrovne tejto schopnosti a aj zisťovanie, či nie je schopnosť reprodukcie čítaného ovplyvnené aj inými činiteľmi.

Existuje niekoľko možností, prečo dieťa čítanému textu nerozumie. Jednou z nich je náročnosť procesu čítania pre dieťa do tej miery, že nedokáže zároveň vnímať jeho obsah. Možnosťami sú aj prílišné sústredenie sa na tempo, nedostatočná automatizácia techniky čítania alebo jednoducho je chybovosť pri danej aktivite na takej úrovni, ktorá zároveň ovplyvňuje, či dokonca znemožňuje porozumenie.

Možností pri napredovaní v tomto ukazovateli je viac. Kľúčovým je viesť žiaka k ústnemu vyjadrovaniu, pri ktorom okrem rozvíjania slovnej zásoby tým prispievame i k zdokonaľovaniu vyjadrovacích schopností. Začiatkom reedukácie je možné využiť vysvetľovanie zmyslu izolovaných slov, neskôr využívať dopĺňanie zakrytých slov vo vete. Dobrou technikou je aj vyjadrovanie prečítaného kresbou, ilustráciou, o ktorej potom žiak rozpráva a popisuje prečítané s touto pomôckou.

Tempo čítanie je ovplyvniteľné napríklad aj tým, že pedagogický zamestnanec netlačí na jeho zvyšovanie. Niekedy pomôže aj jednoduché ukazovanie ukazovák. Vhodným sa javí aj vyhľadanie zložitejších slov v texte pred jeho samotným čítaním a ich predbežné predčítanie a precvičenie, nezanedbateľný je aj vhodný výber textu na čítanie.

Pri všetkých týchto reedukačných technikách je potrebná vhodná motivácia, a to opäť individuálne pre každého jednotlivého žiaka. Jednou zo zložiek je aj preferencia kvality pred kvantitou, čo je pri čítaní a jeho reedukácii kľúčovou prioritou u týchto žiakov.

3.2 Reedukácia dysgrafie, dysortografie a dyskalkúlie

Pri *reedukácii dysgrafie* sa zameriame na štyri celky, a to rozvíjajúce cvičenia jemnej motoriky a senzomotorickej koordinácie, grafomotorický nácvik, osvojovanie a zapamätanie písmen a napokon písanie a písomný prejav.

Pri rozvíjaní jemnej motoriky ide o drobné ručné práce, resp. všetky činnosti, ktoré si vyžadujú cit v rukách a ich koordináciu pri akejkol'vek jemnej práci, ktorá tieto zručnosti môže zlepšiť.

V rámci grafomotorického nácviku sa treba sústrediť na nesprávny úchop, napríklad kŕčovité držanie, veľký prítlak, príliš nízky úchop, chybný sklon, vytáčanie zápästia, resp. nesprávne sedenie pri písaní.

Sedenie, aj keď sa to tak možno na prvý pohľad nejaví, je jedným z najdôležitejších faktorov pri úspešnosti reedukácie danej špeciálnej vývinovej poruchy. Pri nácviku správneho sedenia pri písaní sa zameriavame na polohu jednotlivých častí tela v tomto poradí: nohy, hrudník, paže, hlava.

Doska lavice by mala byť na úrovni žalúdka dieťaťa pri sedení na stoličke. Ideálnou polohou je, ak má ruky v pravom uhle. Pravý uhol by mala mať aj noha, pričom pri sedení by mal mať žiak celé chodidlá na podlahe. Hrudník by mal byť mierne predklonený a neopierať sa o lavicu, predlaktia sa opierajú o podložku len zľahka.

Ramená by mali byť rovnako vysoko. Niekedy má dieťa tendenciu zdvíhať pri písaní rameno dominantnej ruky (potom je vhodné položiť našu ruku na rameno dieťaťa – ľahko tak zistíme, či ramena ,pracuje, je uvoľnené v prirodzenej polohe) – pohyb pri písaní v sede už nevychádza z ramena! Hlava je mierne vpredu, cca 25 – 30 cm od podložky.

Dôležité je aj osvetlenie, odborníci odporúčajú 70 luxov mierne spredu a z opačnej strany, akú preferuje dieťa pri písaní. Zošit by mal byť opäť opačným dolným rohom, ako je preferovaná ruka žiaka, otočený a nasmerovaný k osi jeho hrudníka.

Dysgrafia je vlastne v predškolskom veku nediagnostikovateľná. Ide skôr o zvýšené riziko tejto poruchy, ak má dieťa niektoré problémy v danej oblasti, napríklad motorickú neobratnosť. Preto aj pri osvojovaní a zapamätaní písmen je spočiatku ťažko obracať sa na diagnózu. Ide skôr o naznačenie problémov a pomalosti v danej oblasti

výučby.

Po zvládnutí jednotlivých písmen prechádzame k písaniu slabík (pri výuke vedenej metódou analyticko syntetickou), celých slov (pri metóde genetickej) – priebežne je však vhodné zaraďovať stále ešte diktáty izolovaných písmen. Pri písaní slabík a celých slov musí už mať dieťa zvládnutú hláskovú analýzu a syntézu

Špecifickosť *dyskalkúlie* v rámci špecifických porúch učenia už bola spomenutá. Je potrebné ju v tomto momente pripomenúť, pretože aj jej reedukácia má množstvo rozdielností. Budeme ju rozdeľovať takisto do niekoľkých celkov, tie však nemusia mať presne danú postupnosť, ako tomu bolo pri predchádzajúcich aktivitách či metódach reedukácie.

Obsah reedukácie bude predstavovaný v nasledujúcich celkoch²⁷:

- *rozvoj priestorovej a seriálnej orientácie*
- *rozvíjanie predstavy určitého množstva prvkov*
- *predstava početného radu*

Pri rozvoji priestorovej a seriálnej orientácie môžeme použiť aktivitu, ktorá rozvíja všetky tieto zručnosti. Dieťa musí prikladať hotové tvary, ktoré vystrihne z jedného papiera na druhý, ktorý je rastrovaný. Možností pri tejto aktivite je nespočetne, aj preto nie je nutné uvádzať jej ekvivalenty a podobné aktivity. Jednoznačne ide o napredovanie v priestorovom vnímaní, ktoré je podporené tvarmi a na druhej strane aj seriálnej orientácie, ktorú rozvíja práve rastrovanie na papieri, kde žiak tvary dokladá.

Predstavu určitého množstva prvkov rozvíjame, aby tak dieťa prekonalo procesuálne obdobie, kedy prvky číta po jednom. Dieťa sa musí naučiť vnímať konceptuálne. To je zásadný problém nápravy dyskalkúlie.

Pre vytvorenie predstavy určitého množstva potrebujeme jednoznačne štruktúrovaný vzor. V opačnom prípade ide o podporu jednotlivého zrávania napríklad bodov. Sami si to môžeme vyskúšať na neštruktúrovanom vzore, ktorý obsahuje viac ako 15 prvkov, kde aj pre odhad potrebujeme viac času, ako pri štruktúrovanom, napríklad v číselných obrazcoch, ktoré sú na kocke pre stolové hry, ktorý obsahuje rovnaký počet prvkov.

Pri reedukácii predstavy číselného radu postačuje pomerne jednoduchá

²⁷ Pokorná, Věra. Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: Praha: Portál 1998, str. 30 – 33

pomôcka, a to číselný rad od 1 do 10, ktoré sú v krúžkoch. Grafické prevedenie tabuľky nie je samoučelné. Dieťa od počiatku pracuje s číslami. Aby mu čísla nesplývali a vnímalo ho ako samostatné prvky, sú uzavreté do krúžku. Krúžok je menej výrazný, aby tvoril len pozadie zrakového vnemu a číslo vystupovalo do popredia ako figúra. Na tejto pomôcke môžeme prevádzať so žiakmi nespočetné množstvo cvičení a aktivít, a to dokonca vo všetkých štyroch základných operáciách, ako sčítavanie, odčítavanie, násobenie a delenie.

PRAKTICKÁ ČASŤ

4 VYMEDZENIE TÉMY PRIESKUMU

Od tohto miesta začneme zúročovať informácie, ktoré sme nadobudli v prvej časti. Teoretická časť tak je samostatnou len do istej miery. Je to dané tým, že v teoretickej časti boli vysvetlené všetky dôležité pojmy, ktoré v praktickej časti používame. V prípade, že je nasledujúca časť používaná bez tej predchádzajúcej, je možné, že nebude dobre pochopená, a to z vyššie popísaného dôvodu – teda nesprávneho chápania pojmov.

Praktická časť však „stojí“ na predchádzajúcom texte aj systematicky. Vysvetlili sme všetky vzťahy a súvislosti, ktoré nadobúdajú dôležitosť práve pri čítaní nasledujúceho textu a tvoria tak do veľkej miery neoddeliteľnú časť tejto práce. Tá tak tvorí komplexný celok a je dôležité jej v takomto svetle aj rozumieť a používať ju v súlade s týmto dôležitým obmedzením.

V rámci praktickej časti ukážeme, ako sa v reálnom živote používajú informácie predložené v teoretických kapitolách. Je dôležité poznať aj toto využitie, inak je vlastne vedenie obsiahnuté v rámci špeciálnej pedagogiky, resp. priamo venované poruchám učenia výlučne akademické a bez praktickej použiteľnosti.

Prax tak môže teóriu ovplyvňovať, do istej miery korigovať, ale na druhej strane aj obohacovať. Existuje teda medzi nimi vzájomný vzťah, a to podobný, ako sme to naznačili vyššie.

V rámci praktickej časti rozdeľujeme text do niekoľkých podkapitol z dôvodu prehľadnosti a rýchlej orientácie v nej. Samostatné časti venujeme vymedzeniu textu prieskumu, hypotézam a čiastkovým úlohám, takisto ako realizácii, výsledkom a ich interpretácii.

Ako nám naznačí vymedzenie témy prieskumu a dané hypotézy, zaujímalo nás to, čím môže prax obohatiť teóriu a teda čím vie spätne posunúť poznanie vykonávanie teoreticky daných informácií v praxi. Ide tu o tradičný vzťah medzi teóriou a praxou, kedy sa od praktických skúseností odvodzujú teoretické informácie, ktoré vlastne

prechádzajú do teoretických zistení, ktoré sa systematicky spracujú do komplexného celku a zavádzajú sa do praxe. Samotná prax však spätne tieto informácie prehľbuje, resp. koriguje a rozširuje.

Nejde nám o riešenie tejto otázky samostatne, hoci je v pozadí nášho uvažovania a vnímania tejto problematiky. Preto je potrebné ju tu na tomto mieste vysvetliť a zoznámiť s ňou prijímateľa tejto práce. Avšak na druhej strane keďže nie je leitmotívom, nebudeme sa jej hlbšie venovať. Pomáha však pochopeniu stanovených hypotéz a zamerania ako výskumu, tak aj celej praktickej a teoretickej časti v rámci tejto práce.

Základnou témou prieskumu je vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia v rámci základného školstva na Slovensku. Toto širšie vymedzenie môžeme spresniť v niekoľkých bodoch.

Samozrejme neskúmame vzdelávanie týchto žiakov v klasických triedach na celom Slovensku. Kapacitne to nie je možné. Zamerali sme sa na jednu školu, ktorá má dlhoročné skúsenosti s vzdelávaním v danej oblasti a odborný potenciál v rámci pedagogických zamestnancov.

Je potrebné spresniť aj to, že nás predovšetkým zaujíma vzdelávanie v rámci tried, ktoré postupujú podľa klasického vzdelávacieho programu, teda nie špeciálnych tried. Zaujíma nás konkrétne vzdelávanie žiakov so špeciálnymi vývinovými poruchami učenia v rámci bežného vzdelávania začlenených v bežných triedach. Teda nie vzdelávania na špeciálnych školách.

Pedagógovia sú vzdelaní v pedagogickom smere, a vo všetkých prípadoch je k tomu špecializáciou aj špeciálna pedagogika. Majú dlhoročné skúsenosti v tejto oblasti vzdelávania a je preto vhodné zisťovať informácie práve od takýchto persón. Poznajú teóriu špeciálnej pedagogiky a my chceme do istej miery zistiť, či sa tá uplatňuje aj v praxi a čím sú ju schopní po daných skúsenostiach obohatiť a posunúť tak naše poznanie ďalej.

Obmedzenie je nutné vyšpecifikovať aj pri žiakoch, na ktorých sa zameriavame. V žiadnom prípade nejde o žiakov s mentálnou retardáciou. Zamerali sme sa na žiakov s vývinovými poruchami učenia, ale zároveň v inteligenčnom pásme nadpriemeru, priemeru, resp. aj hraničného pásma. Dôvodom je aj to, že mentálna retardácia by nám

skresľovala dôležité ukazovatele a prieskum by tak strácal svoju hodnotu, resp. presnosť.

Budeme sa sústrediť najmä na otázky, ktoré idú nad rámec teórie a sú dôležité pre vykonávanú prax. Práve praktická stránka sa zaujíma o to, či je lepšie tieto deti začleňovať do bežných tried alebo sú ich zlepšenia – progres – kvalitnejšie, keď sa vzdelávajú spolu so žiakmi s podobnými ťažkosťami.

Nezanedbateľnou otázkou je aj to, či sa prispôsobuje vyučovanie v triede žiakom s vývinovými poruchami učenia alebo sa práve títo žiaci prispôsobujú tempu klasickej triedy. Nejde tu opäť o teoretické zistenie, teda to, čo je napísané v učebných plánoch, ale o to, ako vyzerá reálne vyučovacia hodina v týchto triedach.

Jednou z hlavných otázok, ktoré nás zaujímali v rámci prispôsobovania sa tempa vyučovania, ale aj „súžitia“ klasickej časti triedy a tej „špeciálnej“, je to, či sú vybrané aj úlohy do individuálneho vzdelávacieho plánu podľa zlučiteľnosti s vyučovacím procesom ostatných žiakov. Do istej miery to môžeme zjednodušiť tak, že sa pýtame na to, či výber cvičení a aktivít pre žiakov s poruchami učenia je ovplyvnený možnosťou ich reálnej uskutočniteľnosti na vyučovacej hodine, resp. aj fyzickou zvládnuteľnosťou pedagogického zamestnanca.

4.1 Hypotézy a čiastkové úlohy

Čiastočne sme zameranie a teoretické zdôvodnenie voľby hypotéz naznačili už v úvode k praktickej časti. Tu by sme sa im však mali venovať systematicky a ucelene. Našimi hlavnými dôvodmi pre stanovenie hypotéz bol vzťah medzi teóriou a praxou a systematickosť riešenia teoreticky daných vedomostí vo vyučovacej praxi základných škôl.

Hypotéza č. 1:

Predpokladáme, že zaradovanie žiakov s vývinovými poruchami učenia medzi žiakov bežných tried je opodstatnené.

Problémová báza spočíva v tom, že je to diskutabilné z viacerých dôvodov. Jedným z nich je zvládnuteľnosť tohto zaradenia pre pedagogického zamestnanca, pretože ten musí do istej miery pracovať na vyučovacej hodine vlastne s dvoma

skupinami žiakov, ktorí si vyžadujú odlišný prístup najmä čo sa týka času. Večnou otázkou ostáva, ktorej skupine sa venovať viac, ak nie je možné tieto veci dostatočne zladíť v prospech oboch skupín, či nie je vždy možné dostatočne kvalitne.

Istým zjednodušeným spôsobom sa dá toto skúmanie vysvetliť tak, či jedna z tých skupín netrpí na základe toho, že je ich v jednej triede a v rámci jednej vyučovacej jednotky viac, či sú obmedzení klasickí alebo znevýhodnení žiaci a či je táto situácia na prospech všetkým.

Hypotéza č. 2:

Predpokladáme, že tento vzťah je prospešný pre všetky skupiny zúčastnených.

Výber úloh je ovplyvnený jej reálnou využiteľnosťou na vyučovacej hodine, čo je vlastne výsledkom niekoľkoročnej skúsenosti pedagogických zamestnancov s vyučovaním a prácou s týmito skupinami žiakov.

Hypotéza č. 3:

Predpokladáme, že predmetný stav je zvládnuteľný pedagogickým zamestnancom v tom ohľade, že nás zaujíma náročnosť postupu.

Do istej miery musíme vnímať aj to, že môže byť výhodné spojiť klasických žiakov a žiakov s tými, pri ktorých musíme brať do úvahy istý špeciálny prístup, ale len za predpokladu, že to pedagogický zamestnanec zvláda. Všetky odpovede na prvú otázku by boli zbytočné, ak by toto nebolo možné odborne a fyzicky zvládnuť pedagogickým zamestnancom, prípadne v spolupráci s asistentom učiteľa, ak je prítomný na danej hodine.

Celkovo nevychádzame z teoretických pozícií a nesnažíme sa presadzovať teoretické východiská, ktoré pochádzajú z literatúry. Lakmusovým papierikom je pre nás samotná prax a uskutočniteľnosť teoretických východísk až druhotne. Je to aj z toho dôvodu, že teória by do istej miery mala vychádzať primárne z praxe a vždy by mala byť ňou korigovaná. Tento vzťah však do istej miery platí obojstranne, v opačnom prípade dochádza k „odtrhnutiu“ teórie od samotnej praxe a tento vzájomne prospešný vzťah zaniká.

4.2 Realizácia prieskumu

Prieskum bol realizovaný na Základnej škole na Mierovej ulici v Bytči. Škola bola starostlivo vybraná podľa bohatých skúseností s prácou so žiakmi s vývinovými poruchami učenia. Najmä v rámci primárneho vzdelávania je tu starostlivosť a individuálny prístup k tomuto špecifickému vyučovaniu na vysokej úrovni.

Otázky boli závislé od hypotéz, ktoré sme si stanovili a bol realizovaný osobne s danými pedagogickými zamestnancami a školskou špeciálnou pedagogičkou, ktorá disponuje aj štatistickými informáciami z tejto problematiky. Zvolili sme dotazníkovú formu. Nižšie šablónu dotazníka, ktorý sme na tento prieskum použili, príkladáme. Šablóna dotazníka tvorí prílohu č. 1.

V rámci primárneho vzdelávania sa zapojilo sedem pedagogických zamestnancov.

Vypĺňanie všetkých dotazníkov sme osobne koordinovali a konzultovali s respondentmi, preto existuje odôvodnený predpoklad, že porozumeli dôkladne všetkým otázkam a ich odpovede neboli vytvorené pre formu, ale s plnou vážnosťou a dôležitosťou, na čo zároveň upozorňujeme aj v samotnom dotazníku. Z toho dôvodu sme nespracovávali ani sprievodný list a inštrukcie k vypracovaniu dotazníka neboli potrebné. Všetky nejasnosti boli s danými pedagogickými zamestnancami dôkladne osobne vykonzultované a vysvetlené.

Spolupráca bola po všetkých stránkach uspokojivá, medzi pedagogickými zamestnancami, vedením školy a realizátormi výskumu bola dobrá a korektná atmosféra, ktorá tiež veľkou mierou prispela k reálnym a teda relevantným výsledkom tohto výskumu.

4.3 Výsledky a interpretácia

Relevantnosť výskumu je daná tým, že všetky otázky boli osobne odkonzultované a vysvetlené pedagogickým zamestnancom a z ich strany bola veľká ochota ich vyplňať a zapojiť sa tak do nášho výskumu vo forme participácie na ňom.

Hypotézy, ktoré sme si určili, sa ukázali ako správne nastavené otázky, ktoré sme na ich základe vypracovali a zaradili do výskumu, boli podľa vyjadrení respondentov vhodne položené a zistenia z nich budú mať teda vysokú relevantnosť a platnosť.

Výsledky budeme prezentovať tabuľkovou formou a následným komentárom, ktorý má vysvetliť náš pohľad na konkrétny výsledok a spomenieme aj niekoľko skutočností, ktoré by mohli byť pre výsledok a jeho interpretáciu podstatné a mali by byť na tomto mieste zaznamenané. Výsledky budú súčasne znázornené aj graficky.

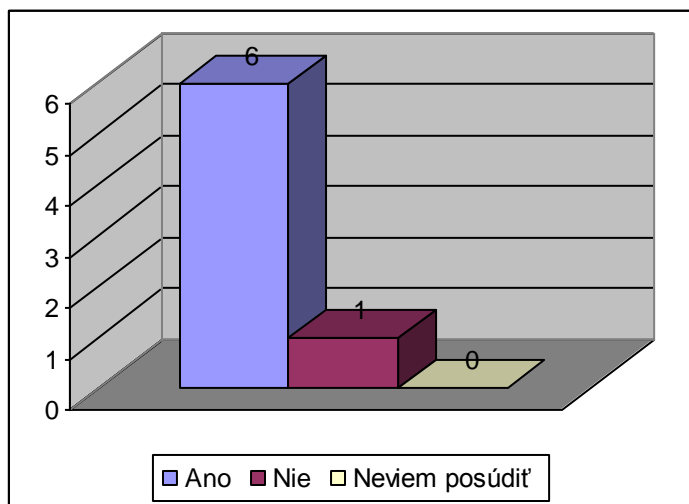
Budeme ich členiť podľa otázok, aby bola interpretácia a prezentácia výsledkov prehľadná a aby sme sa v nej mohli jednoducho orientovať:

1. Je podľa Vás zaradovanie žiakov s vývinovými poruchami učenia do bežných tried opodstatnené?

Tab. 1: *Opodstatnenosť zaradovania žiakov s vývinovými poruchami učenia do bežných tried.*

Celkový počet respondentov:	7
Áno:	6
Nie:	1
Neviem posúdiť:	0

Graf č. 1: *Opodstatnenosť zaradovania žiakov s vývinovými poruchami učenia do bežných tried.*



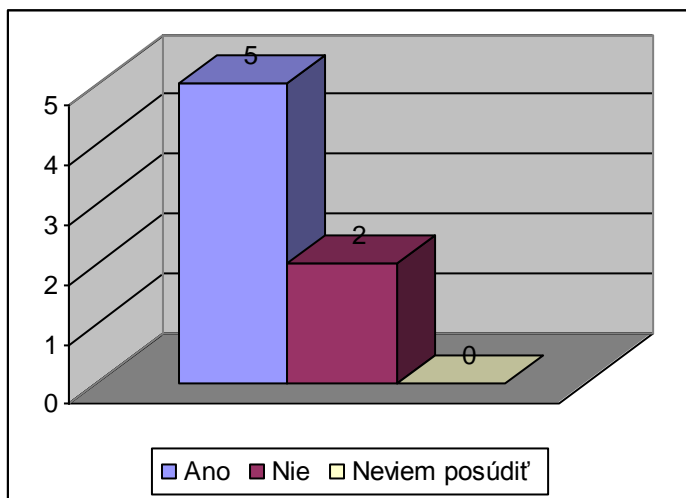
POZNÁMKA: Respondenti sa najčastejšie v rámci tejto otázky pýtali, či vidíme aj inú možnosť, ktorá je reálna. Vidia jednoznačne pozitíva zaradzovania žiakov s vývinovými poruchami učenia do bežných tried, ale je potrebné povedať aj to, že to nie je bez „obetí“.

2. Dosahujú tam podľa Vás lepšie výsledky, aké by dosahovali medzi spolužiakmi s podobnými problémami?

Tab. 2: *Dosahovanie lepších výsledkov aké by dosahovali medzi spolužiakmi s podobnými problémami.*

Celkový počet respondentov:	7
Áno:	5
Nie:	2
Neviem posúdiť:	0

Graf č. 2: *Dosahovanie lepších výsledkov aké by dosahovali medzi spolužiakmi s podobnými problémami.*



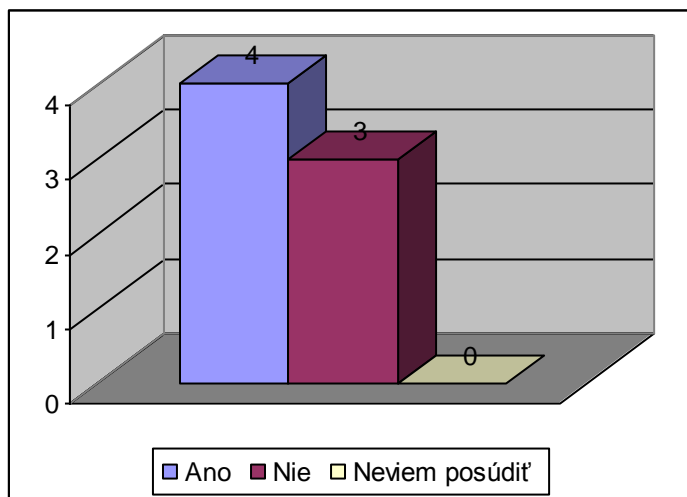
POZNÁMKA: Respondenti považovali jednoznačne výsledky, ktoré so svojimi žiakmi v rámci možností za dobré. Možno tu by sme mohli hľadať rezervy v objektivnosti hodnotenia. Jednoducho hodnotili sami svoju prácu. Dá sa preto predpokladať mierny posun smerom k pozitívnemu hodnoteniu.

3. Je situácia, kedy sa vlastne na vyučovacej hodine musíte venovať dvom skupinám žiakov, prospešná?

Tab. 3: *Prospešnosť situácie v prípadoch, kedy sa pedagóg venuje dvom skupinám žiakov.*

Celkový počet respondentov:	7
Prospešná:	4
Neprospešná:	3
Neviem posúdiť:	0

Graf č. 3: *Prospešnosť situácie v prípadoch, kedy sa pedagóg venuje dvom skupinám žiakov.*



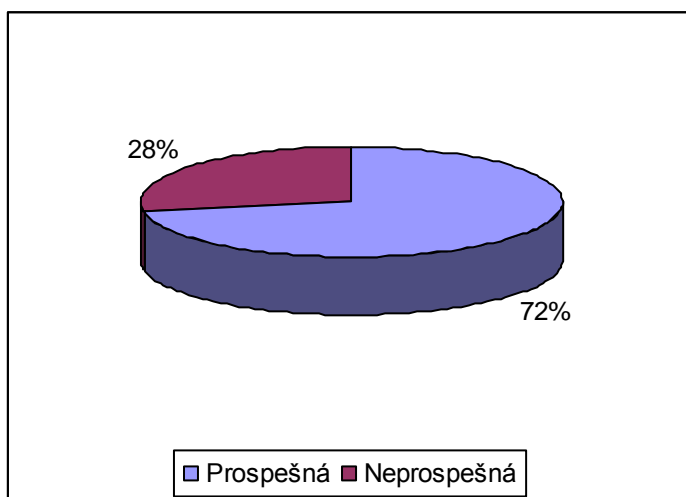
POZNÁMKA: Mierny posun nastal najmä kvôli osobným skúsenostiam s danou prácou a dlhoročne vykonávanej profesii. Vedia posúdiť aj výučbu v ostatných triedach a tým to aj porovnať. Najmä vďaka tomu majú výhrady napríklad k osobnému hodnoteniu, ktorá s ich prácou súvisí. Nesúvisí však s našou témou, snažili sme sa teda tieto názory kompenzovať a sústrediť sa na ich primárnu náplň.

3. a) Do akej miery pre žiakov s vývinovými poruchami učenia? (uved'te v percentách)%

Tab. 4: *Miera prospešnosti zaradenia žiakov s vývinovými poruchami učenia do bežnej triedy pre týchto žiakov.*

Celkový počet respondentov:	7
Priemerná percentuálna miera prospešnosti:	72%

Graf č. 4: *Miera prospešnosti zaradenia žiakov s vývinovými poruchami učenia do bežnej triedy pre týchto žiakov.*



POZNÁMKA: Výsledky do istej miery kopírujú odpovede na predchádzajúce otázky. Ide o škálovacie otázky.

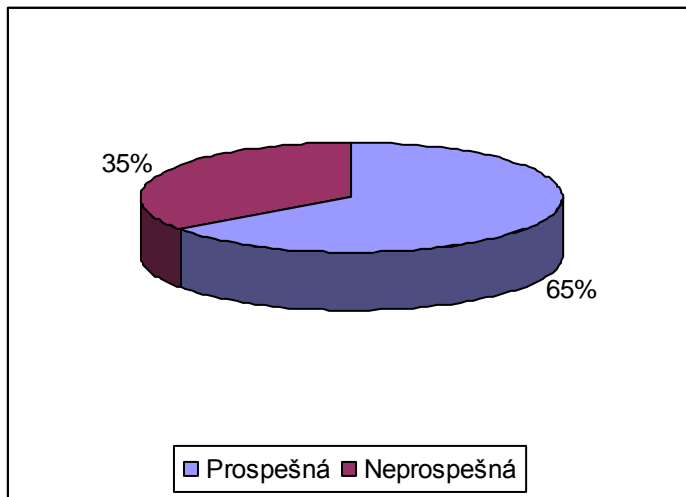
3. b) Do akej miery pre ostatných žiakov? (uved'te v percentách)

.....%

Tab. 5: Miera prospešnosti zaradenia žiakov s vývinovými poruchami učenia do bežnej triedy pre ostatných žiakov.

Celkový počet respondentov:	7
Priemerná percentuálna miera prospešnosti:	65%

Graf č. 5: Miera prospešnosti zaradenia žiakov s vývinovými poruchami učenia do bežnej triedy pre ostatných žiakov.



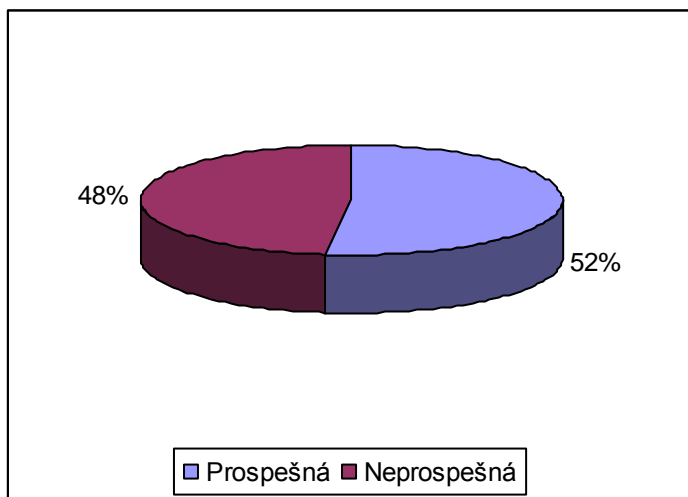
POZNÁMKA: Výsledky do istej miery kopírujú odpovede na predchádzajúce otázky. Ide o škálovacie otázky.

3. c) Do akej miery pre pedagogického zamestnanca? (uved'te v percentách)%

Tab. 6: Miera prospešnosti zaradenia žiakov s vývinovými poruchami učenia do bežnej triedy pre pedagogických zamestnancov.

Celkový počet respondentov:	7
Priemerná percentuálna miera prospešnosti:	52%

Graf č. 6: Miera prospešnosti zaradenia žiakov s vývinovými poruchami učenia do bežnej triedy pre pedagogických zamestnancov.



POZNÁMKA: Výsledky do istej miery kopírujú odpovede na predchádzajúce otázky. Ide o škálovacie otázky.

4.4 Záver prieskumu

Základná škola, na ktorej sme prieskum realizovali, spolupracovala s nami počas celej aktivity na vysokej úrovni. Všetci pedagógovia aj vedenie školy boli nápomocné pri všetkých potrebných aktivitách, ktoré sme v rámci realizácie zadanej úlohy v priestoroch školy realizovali.

So všetkými pedagogickými zamestnancami sme mohli osobne otázky a odpovede konzultovať, čo do veľkej miery prispelo ku kvalite a dôveryhodnosti výsledkov. Niektoré otázky bolo potrebné do podrobností vysvetliť a označeniu

výsledkov predchádzali dlhé a podrobné konzultácie o všetkých súvislostiach pertraktovanej tematiky.

Sústredili sme sa na tému súvisiacu s hlavnou témou práce, a to špecifické poruchy učenia. Konkrétne sme sa sústredili na zaradovanie žiakov so špecifickými poruchami učenia do bežných tried. Konzultáciami sme zistili, že toto „spolužitie“ je individuálne. Je potrebné, aby boli všetky deti aj rodičia informovaní o tom, že v „ich“ triede sú začlenení žiaci s týmito problémami. Individuálna je z toho dôvodu, že v niektorých triedach vnímajú deti (žiaci so špecifickými poruchami učenia alebo majorita) niekedy nepriateľsky. Ide však o úkaz, ktorý je badateľný skôr v nižších ročníkoch, čo sa dá vysvetliť vyspelosťou. Podobne je tomu vtedy, ak žiak s daným postihnutím nastúpi do triedy, ktorá je v takom zložení spolu už dlhší čas. Podľa nášho názoru však ide o klasické problémy začleňovania žiakov do kolektívu, ktoré nie sú spojené primárne so začleňovaním žiakov s vývinovými poruchami učenia, o ktorých nám predovšetkým išlo.

Výsledky potvrdili naše hypotézy, ktoré sme si určili v úvode k tomuto výskumu. Pomerne presvedčivo sa nám preukázal pozitívny dopad začleňovania žiakov so špecifickými poruchami učenia k ostatným žiakom do bežných tried. To potvrdzujú skúsenosťami aj jednotliví pedagogickí zamestnanci, ktorí sa na prieskume osobne zúčastnili.

Potvrdením tejto hypotézy sme do istej miery vlastne „posvätili“ aktuálny stav, ktorý práve takýto prístup presadzuje. Prospešnosť tohto postupu pre všetkých zainteresovaných nám potvrdila aj školská psychologička, ktorá so žiakmi často hovorí na pomerne osobnej úrovni a potvrdila nám aj to, že je k tomu pozitívny prístup aj z ich strany. Na druhej strane rieši v malej miere aj tradičné školské problémy v daných triedach, a to napríklad vysmievanie sa spolužiakom so špecifickými poruchami učenia. Ale podľa jej slov boli tieto problémy pomerne rýchlo vyriešené. Ide o problémy medzi žiakmi, kde nie je začleňovanie vnímané ako príčina, ale skôr ako zástupný nástroj vysmievania sa.

Druhou hypotézou bolo zvládanie tejto práce zo strany pedagogických zamestnancov. Tu je už situácia zložitejšia, pretože do istej miery svoju prácu hodnotili pedagogickí zamestnanci sami. Všimli sme si, že otázky, ktoré boli formulované tak, že by sa dali vnímať ako výsledky ich práce, tie boli vnímané pozitívne a bola v nich príslušná aj hrdosť na odvedenú prácu a na dosiahnuté výsledky.

Tie otázky, ktoré by mohli byť vnímané ako súvisiace s náročnosťou práce, boli

jednoznačne poznačené tým, že pedagogickí zamestnanci naozaj vnímajú svoju prácu ako náročnejšiu, a to napríklad v porovnaní s vyučovaním v rámci ostatných tried na škole.

Do istej miery sa ponosovali okrem statusu učiteľa aj smerom k finančnému ohodnoteniu tejto práce v rámci tried so začlenenými žiakmi. To však nebolo témou nášho výskumu a nemalo by to ani ovplyvňovať výsledky, čo sme aj pri osobných konzultáciách naznačovali. Podarilo sa nám do veľkej miery tieto výhrady eliminovať a sústrediť pozornosť respondentov na zmysel otázky, ktorý sme do nich vložili pri koncipovaní výskumu.

Celkovo môžeme označiť tento výskum ako úspešný. Podarilo sa nám získať odpovede na všetky nami kladené otázky, a to v dostatočnej kvalite, ktorú zabezpečilo už spomínané osobné konzultovanie so všetkými respondentmi.

ZÁVER

„Už nikdy sa v našom živote nenaučíme v takej krátkej dobe toľko, čo sme sa naučili od nášho narodenie do nástupu do školy. V porovnaní s tým, čo sa naučíme v prvých rokoch nášho života, je všetko ostatné (čítanie, písanie a počítanie alebo neskôr to, čo potrebujeme v našom zamestnaní) ďaleko menej než táto ‚detská hra‘. A pretože toto prvé učenie je základom pre všetko nasledujúce učenie, je toto obdobie také dôležité²⁸.“

Celá práca mala za úlohu zoznámiť čitateľa s problematikou špecifických porúch učenia, s ktorými sa stretávame v aktuálnej situácii v školstve čoraz častejšie. Tým je daný dôvod na vypracovanie práce s touto tematikou, čím je práve aktuálnosť spomínanej problematiky.

Práca sa člení na teoretickú a praktickú časť. Ich vzťah môžeme označiť ako vzájomnú závislosť. Teoretická časť objasňuje poznatky, ktoré nájdeme v odbornej literatúre a sú podkladom pre prax. Tou sa zaoberá práve praktická časť. Bez teoretických poznatkov by prax neexistovala a dá sa povedať, že tento vzťah platí vzájomne, teda aj naopak.

Ciele, ktoré sme si dali v úvode, ako odbornosť, presnosť, jasnosť, systematickosť a zrozumiteľnosť, sa nám podarilo naplniť. Odbornosť je daná používanou literatúrou, presnosť a jasnosť sú badateľné v texte, systematickosť môžeme skontrolovať v systéme kapitol, podkapitol a ich logickej štruktúre. Zrozumiteľnosť sme sa snažili zachovať v texte postupným definovaním výrazov, ktoré neskôr používame, čo sme aj dodržali.

²⁸ SINDELAROVA, Brigitte: Předcházíme poruchám učení : Portál, 2007.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

BAJO-VAŠEK. *Pedagogika mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapiaientia, 1994. str. 250
ISBN 80 – 967180 – 1 - 0

DOLEJŠÍ, Mojmir. *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha: Avicenum, 1983.
str. 222

FISCHER-ŠKODA. *Speciální pedagogika Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. str. 205 ISBN 80-7387-014-2

FOUNTAINOVÁ, Susan. *Globálne vzdelávanie – metodická príručka pre učiteľov*. Prešov: Rokus, 2007. str. 318 ISBN 9788080454807

HOBDAYOVÁ-OLLIEROVÁ. *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*. Praha: Portál, 2000. str. 149 ISBN 8071783781

HRDLIČKOVÁ-PÁVKOVÁ. *Výchovno-vzdelávacia práca v detských domovoch*. Bratislava: SPN, 1989. str. 273 ISBN 80-08-00047-3

HUČÍK, Ján. *Predprofesijná príprava a profesijná orientácia postihnutých*. Bratislava: Združenie odborných učilíšť Slovenska, 2009. str. 120 ISBN 80-970359-6-9

JUCOVIČOVÁ-ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. str. 173 ISBN 978 – 80 – 73667 – 474 - 8

JUCOVIČOVÁ-ŽÁČKOVÁ. *Dyslexie*. Praha: D+H, 2008. str. 64 ISBN 978 – 80 – 903869 – 7 - 6

JUCOVIČOVÁ-ŽÁČKOVÁ. *Dysortografie*. Praha: D + H, 2008. str. 68 ISBN 978 – 80 – 903869 – 4 - 5

JUCOVIČOVÁ-ŽÁČKOVÁ. Dysgrafie. Praha: D+H 2005. str. 68 ISBN 978 – 80 – 903869 – 9 -0

KAPRÁLEK-BĚLECKÝ. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program.* Praha: Portál, 2004. str.139 ISBN 80-7178-887-2

KONČEKOVÁ, Ľuba. *Poruchy psychického vývinu.* Prešov, 1996. str. 114 ISBN 80-7097-197-5

KONČEKOVÁ, Ľuba. *Patopsychológia.* Prešov: Lana, 2005. str. 223 ISBN 808923500X

MAJZLANOVÁ-ŠKOVIERA-FUDALY. *Špeciálna dramatická výchova v sociálnej a špeciálnej pedagogike.* Bratislava: Humanitas, 2004. str. 123 ISBN 8096805398

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie specifické poruchy učení.* Praha: H&H ,1994. str. 269 ISBN 808578727X

OLÁH, Michal. *Sociálnoprávna ochrana detí.* Prešov: PBF PBU, 2006. str. 211 ISBN 80 – 8068 – 349 - 2

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido, 1998. str. 234 ISBN 80-7315-120-0

SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení.* Praha: Portál, 2007. str. 63 ISBN 978-80-7367-262-1

VALENTA-MÜLLER. *Psychopedie teoretické základy a metodika.* Praha: Parta, 2004. ISBN 80 – 7320 – 039 - 2

VANČOVÁ, Alica. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých.* Bratislava: Sapiencia, 2005. str. 333 ISBN 80-968797-6-6

VAŠEK, Štefan. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiaientia, 2008. str. 221
ISBN 8096879707

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*.
Praha: Portál, 2007. str. 207 ISBN 80-7178-544-X

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. str.196 ISBN 978-80-7367-
514- 1

Internetové zdroje:

Zdráhal, Lukáš, 2009, [online] dostupné na
internetu:[http://www.ratolesti.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=43:
vyvinove-poruchy-uenia&catid=7:poruchy-uenia&Itemid=11](http://www.ratolesti.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=43:vyvinove-poruchy-uenia&catid=7:poruchy-uenia&Itemid=11)

[http://www.podnikajte.sk/podnikatelskyzivot/c/550/category/napady/list/7/article/inspira
tivny-podnikatelsky-napad-c-49-podnikatel-dyslektik-a-jeho-handicap.xhtml](http://www.podnikajte.sk/podnikatelskyzivot/c/550/category/napady/list/7/article/inspirativny-podnikatelsky-napad-c-49-podnikatel-dyslektik-a-jeho-handicap.xhtml)

Čopíková, Lucia, 2009, [online] dostupné na
[http://babetko.rodinka.sk/vychovavame/poruchy-a-terapie/dyspinxia-dyspraxia-
dysmuzia/](http://babetko.rodinka.sk/vychovavame/poruchy-a-terapie/dyspinxia-dyspraxia-dysmuzia/)

ZOZNAM OBRÁZKOV, TABULIEK A GRAFOV

Zoznam obrázkov

Obr. 1	Ján Amos Komenský.....	11
Obr. 2	Ukážka dysgrafického písma žiaka ZŠ.....	20
Obr. 3	Ukážka dysortografických chýb v texte.....	21

Zoznam tabuliek

Tab. 1	Opodstatnenosť zaraďovania žiakov s vývinovými poruchami učenia do bežných tried.....	37
Tab. 2	Dosahovanie lepších výsledkov aké by dosahovali medzi spolužiakmi s podobnými problémami.....	38
Tab. 3	Prospešnosť situácie v prípadoch, kedy sa pedagóg venuje dvom skupinám žiakov.....	39
Tab. 4	Miera prospešnosti zaradenia žiakov s vývinovými poruchami učenia do bežnej triedy pre týchto žiakov.....	40
Tab. 5	Miera prospešnosti zaradenia žiakov s vývinovými poruchami učenia do bežnej triedy pre ostatných žiakov.....	41
Tab. 6	Miera prospešnosti zaradenia žiakov s vývinovými poruchami učenia do bežnej triedy pre pedagogických zamestnancov.....	42

Zoznam grafov

Graf č. 1	Opodstatnenosť zaraďovania žiakov s vývinovými poruchami učenia do bežných tried.....	37
Graf č. 2	Dosahovanie lepších výsledkov aké by dosahovali medzi spolužiakmi s podobnými problémami.....	38
Graf č. 3	Prospešnosť situácie v prípadoch, kedy sa pedagóg venuje dvom skupinám žiakov.....	39
Graf č. 4	Miera prospešnosti zaradenia žiakov s vývinovými poruchami učenia do bežnej triedy pre týchto žiakov.....	40
Graf č. 5	Miera prospešnosti zaradenia žiakov s vývinovými poruchami učenia do bežnej triedy pre ostatných žiakov.....	41
Graf č. 6	Miera prospešnosti zaradenia žiakov s vývinovými poruchami učenia do bežnej triedy pre pedagogických zamestnancov.....	42

ZOZNAM PRÍLOH

Zoznam príloh:

Príloha A – Dotazník pre výskum v praktickej časti k bakalárskej práci Špecifické poruchy učenia a ich reedukácia.....	I
---	---

PRÍLOHY

Príloha A – Dotazník pre výskum v praktickej časti k bakalárskej práci Špecifické poruchy učenia a ich reedukácia

Výskum je súčasťou akademickej činnosti – konkrétne je to vypracovanie praktickej časti bakalárskej práce Špecifické poruchy učenia a ich reedukácia. Vypracováva sa anonymne, Vaše osobné údaje nebudú nikde zverejnené. To platí aj pre osobné údaje ostatných zainteresovaných, vrátane žiakov.

Prosím Vás o zodpovedné vyplnenie dotazníka, aby boli výsledky výskumu relevantné a mohli sme ich použiť pri vypracovaní výskumu v rámci bakalárskej práce.

1. Je podľa Vás zaradovanie žiakov s vývinovými poruchami učenia do bežných tried opodstatnené?

áno nie neviem posúdiť

2. Dosahujú tam podľa Vás lepšie výsledky, aké by dosahovali medzi spolužiakmi s podobnými problémami?

áno nie neviem posúdiť

3. Je situácia, kedy sa vlastne na vyučovacej hodine musíte venovať dvom skupinám žiakov, prospešná?

áno nie neviem posúdiť

3. a) Do akej miery pre žiakov s vývinovými poruchami učenia? (uved'te v percentách)

.....%

3. b) Do akej miery pre ostatných žiakov? (uved'te v percentách)

.....%

3. c) Do akej miery pre pedagogického zamestnanca? (uved'te v percentách)

Ďakujeme za Váš čas, ktorý ste strávili pri vyplňaní tohto dotazníka. Veľmi ste nám pomohli s riešením nášho výskumu. S Vašimi údajmi budeme manipulovať s prihliadnutím na ich bezpečnosť.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Eva Pavelčíková

Obor: Speciálna pedagogika - vychovávateľstvo

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Špecifické poruchy učenia a ich reedukácia

Rok: 2011/2012

Počet stran textu bez příloh: 38²⁹

Celkový počet stran příloh: 1³⁰

Počet titulů české literatury a pramenů: 24

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 0

Počet internetových zdrojů: 3

Vedoucí práce: PhDr. Eva Živčicová, PhD.

²⁹ zahrnuje počet stran od úvodu po závěr práce (počet stran odborné literatury nepočítáme!)

³⁰ zahrnuje celkový počet jednotlivých stran příloh