

**UNIVERZITA
JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

Magisterské štúdium
2010 – 2012

Diplomová práca

Mgr. Jana Šmajdová:

Resocializácia detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími
potrebami v bežnej škole

Praha 2012

Vedúci diplomovej práce:
PhDr. Eva Živčicová, PhD.

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Master Time Studies
2010 – 2012

Diploma Thesis

Mgr. Jana Šmajdová:

Resocialization of children with special educational
needs in ordinary school

Prague 2012

The diploma work supervisor:
PhDr. Eva Živčicová, PhD.

Prehlásenie

Prehlasujem, že predložená diplomová práca je mojím pôvodným autorským dielom, ktoré som vypracovala samostatne. Všetku literatúru a zdroje, z ktorých som pri spracovaní čerpala, v práci riadne citujem a sú uvedené v zozname použitej literatúry.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitnej knižnici.

V Prahe dňa:.....

Mgr. Jana Šmajdová.....

Pod'akovanie

Chcela by som poďakovať vedúcej mojej diplomovej práce PhDr. Eve Živčicovej, PhD. za odborné vedenie, pomoc a rady pri spracovaní tejto práce.

Abstrakt

Táto diplomová práca sa zaoberá resocializáciou detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej škole. Pozornosť venujeme integrácii, rozdielu medzi resocializáciou a integráciou, špecifickým vývinovým poruchám učenia, vzdelávaniu detí so ŠVP na ZŠ, hodnoteniu a klasifikácii detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, individuálnemu vzdelávaciemu programu, diagnostike, špeciálnopedagogickej diagnostike a reedukácii špecifických porúch učenia.

Kľúčové slová:

Diagnostika

Dyskalkúlia

Dyslexia

Dysortografia

Integrácia

Individuálny vzdelávací plán

Reedukácia

Resocializácia

Školský vzdelávací systém

Špeciálnopedagogická diagnostika

Špecifické vývinové poruchy

Abstrakt

The Diploma Thesis occupies with resocialization of children with special educational needs in ordinary school. We pay attention to integration, difference between resocialization and integration, specific developmental learning disorders, education of children with special educational needs in primary school, assessment and classification of children with special educational needs, individual educational program, diagnostics, special - pedagogical diagnostics and reeducation of specific learning disorders.

Key words:

Diagnostics

Dyscalculia

Dyslexia

Dysorthographia

Integration

Individual educational plan

Reeducation

Resocialization

School educational system

Special - pedagogical diagnostics

Specific developmental learning disorders

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČASŤ	
1 RESOCIALIZÁCIA NA BEŽNEJ ŠKOLE.....	9
1.1 Resocializácia a integrácia.....	9
2 ŠPECIÁLNE VÝCHOVNO-VZDELÁVACIE POTREBY.....	13
2.1 Špecifické vývinové poruchy učenia.....	13
2.1.1 Príčiny špecifických vývinových porúch.....	15
2.1.2 Dyslexia.....	15
2.1.3. Dysgrafia.....	17
2.1.4 Dysortografia.....	18
2.1.5 Dyskalkúlia.....	19
2.1.6 Ostatné poruchy.....	20
2.2 Vzdelávanie žiakov so ŠVP na ZŠ.....	21
2.2.1 Individuálny vzdelávací plán.....	23
2.2.2 Hodnotenie a klasifikácia detí so špecifickými poruchami učenia.....	25
2.3 Pedagogická diagnostika.....	27
2.3.1 Špeciálnopedagogická diagnostika.....	29
2.4 Reedukácia špecifických porúch učenia.....	31
PRAKTICKÁ ČASŤ	
3 Cieľ prieskumu.....	37
3.1 Použité metódy, techniky a postupy.....	37
3.2 Harmonogram postupu.....	37
3.3 Charakteristika vzorky.....	37
3.4 Analýza dát.....	38
3.5 Závety a odporúčania pre prax.....	59
ZÁVER.....	64
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY A INÝCH ZDROJOV.....	65

ÚVOD

Dnešná doba si vyžaduje človeka, ktorý dokáže čítať, písať, počítať, je samostatný. Čítanie a písanie patria k základným prostriedkom osvojovania si vedomostí a sprostredkovania informácií. No nie každý sa dokáže naučiť čítať, písať, počítať. Nie preto, že sú „hlúpi“ alebo „sa im nechce“, ale preto, že majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Ešte aj v 21. storočí, v období techniky, sa veľa ľudí a hlavne rodičov, hanbí priznať, že ich dieťa potrebuje pomoc. Radšej prijímajú fakt, že sa ich dieťaťu nedarí, že to nevie. Skôr sa uspokojia so zlým prospechom akoby mali vyhľadať pomoc a priznať, že ich dieťa je „iné“. To, že má dieťa špeciálnu výchovno-vzdelávaciu potrebu, neznamena, že má aj znížený intelekt. Práve naopak, veľa z týchto detí má vysokú inteligenciu a stačí malý krôčik – použitá iná metóda či možnosť používať pomôcky a dieťa napreduje. Lež veľa krát je už príliš neskoro pomôcť im a zaradiť ich do života bez následkov. Často sa stretávame u týchto detí so psychickou ujmom. Kedy sa dieťa uzatvára, prestáva komunikovať, neverí si, v horšom prípade začína záškoláctvo alebo sa pridružia poruchy správania. Dieťa je považované za „hlupáčka“, v triede je odsunuté a učitelia nemajú pri veľkom počte detí naňho čas.

Touto diplomovou prácou sme chceli poukázať na to, že aj deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami dokážu prejsť resocializáciou a zaradiť sa do života. V teoretickej časti sme sa zamerali na pojmy resocializácia a integrácia a tiež na rozdiel medzi nimi. V druhej kapitole sme rozobrali, čo sú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, v ďalšej podkapitole sme sa konkrétne zamerali na špecifické poruchy učenia, vzdelávanie detí s ŠVP na ZŠ, individuálny vzdelávací plán, hodnotenie a klasifikáciu detí so špecifickými poruchami učenia, diagnostiku, špeciálnopedagogickú diagnostiku a reedukáciu špecifických porúch učenia.

V praktickej časti sme použili metódu štúdia dokumentov a zamerali sme sa na konkrétne prípady detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v klasickej škole a ako u nich prebehla resocializácia.

1 RESOCIALIZÁCIA NA BEŽNEJ ŠKOLE

Keď sa povie resocializácia, spája sa tento pojem vo väčšej miere s alkoholikmi, narkomanmi. V tejto práci však tento pojem budeme spájať so špecifickými vývinovými poruchami.

1.1 Resocializácia a integrácia

Resocializácia je pojem odvodený od slova socializácia /z lat. socialis = družný, spoločenský, re = znova/ a znamená zapájanie do pracovného a spoločenského života. Ide o jedinca, ktorého predchádzajúce správanie vybočilo z rámca právnických a etických noriem a treba ho opäť do nich vtiesnať. V súvislosti s postihnutými či defektnými jedincami sa skôr hovorí o socializácii ako o resocializácii. (Vašek, 2008).

Ide o socializačný proces osoby, u ktorej následkom získaného defektu a následnej defektivity bola znížená úroveň socializácie.

Cieľom resocializácie je znovuobnovenie aktívnej adaptácie na spoločenský systém a plnohodnotná reintegrácia do spoločnosti.

Resocializácia, ako uvádza Galáš (2006), tvorí vo svojej podobe záverečný stupeň komplexnej starostlivosti a kontinuálne nadväzuje na predchádzajúci liečebný proces a jednotlivé formy starostlivosti. Z hľadiska poskytovaných foriem starostlivosti, charakteru jednotlivých činností, odborného, organizačného a ekonomického zabezpečenia je resocializačný proces jednou z foriem sociálnej prevencie a prioritne je zameraný na prehlbovanie porúch psychického, fyzického a sociálneho vývinu a na riešenie sociálnych dôsledkov.

Integrácia sa v dnešnej dobe používa pomerne často vo všetkých oblastiach. Najčastejšie sa však spája v súvislosti s hendikepovanými ľuďmi. Je to najvyšší stupeň socializácie človeka. Hendikepovaný človek sa potrebuje integrovať do spoločnosti vo všetkých oblastiach, ktoré zodpovedajú plnohodnotnému životu. (Slowík, 2007).

Integrácia (z lat. integer = neporušený) je úplné zapojenie postihnutého jedinca do spoločnosti zdravých ľudí, vo výchove a vzdelávaní, v pracovnom uplatnení i v spoločenskom živote. WHO definuje integráciu ako sociálnu rehabilitáciu, ako schopnosť osoby podieľať sa na obvyklých sociálnych procesoch (Fischer – Škoda, 2008). Tým sa stáva jedinec úplne samostatným a nezávislým, subjektívne sa vyrovnal so svojím postihnutím.

Integrácia je aj hlavným cieľom špeciálnej pedagogiky. Integrované vzdelávanie je „úplné zapojenie jedinca do bežného edukačného procesu. Obvykle sa edukačné procesy napriek znevýhodneniam odohrávajú v rámci bežného školského prostredia.“ (Fischer – Škoda, 2008, s. 23).

Pokiaľ ide o špecifické vývinové poruchy, je samozrejme úsilie o integráciu ešte naliehavejšie. V praxi sa v našich základných školách realizuje školská integrácia. „Školská integrácia je výchova a vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.“ (zákon c. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov v znení Cl. XV, § 32a, ods.(1) zákona c.365/2004 Zb. o rovnakom zaobchádzaní v niektorých oblastiach a o ochrane pred diskrimináciou a o zmene a doplnení niektorých zákonov (antidiskriminačný zákon), ďalej len „zákon c. 29/1984 Zb. v znení zákona c. 365/2004 Z. z.“).

Formy školskej integrácie sú:

- a) integrácia v špeciálnych triedach, pri ktorej sa žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vzdelávajú v základnej alebo strednej škole v samostatných triedach. Časť vyučovania sa môže uskutočňovať v triede spoločne s ostatnými žiakmi školy; na vyučovaní sú prítomní učitelia oboch tried. Niektoré vyučovacie predmety môže žiak absolvovať mimo špeciálnej triedy,
- b) individuálna integrácia, pri ktorej sú žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami zaradovaní do tried a výchovných skupín s ostatnými žiakmi školy a sú vzdelávaní podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu, pričom učebné osnovy a výchovné postupy sú prispôbené ich potrebám.

Stupne integrácie:

- *sociálna integrácia* – postihnutý sa zúčastňuje všetkých spoločenských aktivít,
- *inhibovaná účasť* – zahrňuje osoby, u ktorých postihnutie vyvoláva určité nevýhody znamenajúce mierne obmedzenie plnej účasti na spoločenskom živote,
- *obmedzená účasť* – osoby sa nezúčastňujú naplno obvyklých spoločenských činností, ich postihnutie negatívne ovplyvňuje napr. manželstvo, sexuálny život atď.,
- *zmenšená účasť* – v dôsledku postihnutia nie sú osoby schopné nadviazať náhodné kontakty a ich účasť na spoločenskom živote je obmedzená na komunitárne vzťahy ako rodinné, pracovné a pod.
- *ochudobnené vzťahy* – obmedzenie vo fyzickom, psychickom alebo v sociálnom vývine bez tendencií k zlepšeniu,
- *redukované vzťahy* – jedinci sú schopní udržiavať vzťahy iba k vybranému človeku alebo skupine,
- *narušené vzťahy* – ide o jedincov neschopných udržiavať trvalejšie vzťahy s ostatnými ľuďmi, zmeny v správaní pôsobia negatívne aj v prostredí prirodzenej skupiny,
- *spoločenská izolovanosť* – ide o špecifické prípady segregácie, kedy schopnosť miery integrácie jedincov je nezistiteľná práve pre ich izolovanosť. (Slowík, 2007).

Skorá pomoc by mala byť poskytovaná v rodine, ktorá je schopná stimulovať ich psychický rozvoj. Ak má byť vzdelávanie žiakov so špecifickými vývinovými poruchami efektívne a viesť k príprave pre život, mali by byť títo žiaci vyučovaní v triedach so zníženým počtom žiakov a učiteľmi so špeciálno-pedagogickou kvalifikáciou. Kontakt s intaktnými vrstovníkmi by mal byť zaistený najmä v mimoškolských atmosférach, záujmových krúžkoch, školských kluboch a všade, kde deti nadväzujú sociálne kontakty.

Rozdiel medzi resocializáciou a integráciou

Rozdiel medzi resocializáciou a integráciou je malý, ale predsa podstatný. Hlavne čo sa týka detí so špecifickými vývinovými poruchami. Ako sme v predchádzajúcich riadkoch uviedli, *resocializácia* je z latinského „re = znova, socialis = spoločenský“. Ide o socializačný proces osoby, u ktorej následkom získaného defektu a následnej defektivity bola znížená úroveň socializácie; a *integrácia* je z latinského „integer = neporušený“, t.j. úplné zapojenie postihnutého jedinca do spoločnosti zdravých ľudí, vo výchove a vzdelávaní, v pracovnom uplatnení i v spoločenskom živote.

Na základe toho môžeme konštatovať, že resocializácia ide ruka v ruke s integráciou. Najprv začíname s resocializáciou a na základe nej potom dochádza k integrácii.

2 ŠPECIÁLNE VÝCHOVNO-VZDELÁVACIE POTREBY

Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami:

V zmysle § 3 ods.2 zákona c. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon) v znení neskorších predpisov „je žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej len ŠVVP) žiak s mentálnym, telesným, sluchovým alebo zrakovým postihnutím, žiak zdravotne oslabený a chorý, žiak s narušenou komunikačnou schopnosťou, žiak s autizmom, žiak s vývinovými poruchami učenia alebo správania, žiak s ťažkým mentálnym postihnutím umiestnený v domove sociálnych služieb, žiak s poruchami psychického alebo sociálneho vývinu“.

Špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba – je požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti (§ 2 písm. i) školského zákona).

V ďalších podkapitolách sme sa zamerali a bližšie rozpísali špecifické poruchy učenia, na ktoré je prevažne zameraná aj diplomová práca.

2.1 Špecifické vývinové poruchy učenia

V posledných rokoch sa tento pojem spomína veľmi často. Do škôl pribúda viac detí s poruchami učenia, je teda potrebné venovať sa tejto problematike obširnejšie. Žiaci so špecifickými poruchami učenia a správania tvoria veľkú skupinu integrovaných alebo zohľadňovaných žiakov na základnej škole.

V odbornej pedagogickej a psychologickej literatúre sa stretávame s viacerými pojmami (stále je ešte nejednotný): špecifické vývinové učenie a správanie, špecifické poruchy učenia, vývinové poruchy učenia (najnovšia literatúra slovo „vývinové“ už neuvádza). Tieto pojmy sú nadriadenými

pojmom: dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia, dysmúzia, dyspinxia a dyspraxia.

Podľa metodického pokynu: vývinové poruchy učenia:

- pre potreby tohto materiálu zahŕňajú vývinové poruchy učenia dyslexiu (narušená schopnosť čítania), dysgrafiou (narušená schopnosť písania), dysortografiu (narušená schopnosť ovládania pravopisu), dyskalkúliu (narušenie matematických schopností), dyspraxiu (narušená schopnosť vykonávania zložitých manuálnych úkonov), dyspinxiu (narušená výtvarná schopnosť), dysmúziu (narušenie hudobných schopností) a poruchy učenia vyplývajúce z dysfázie (špecificky narušený vývin reči). Ide o heterogénnu skupinu problémov, ktoré sa prejavujú najmä pri osvojovaní a používaní písanej formy reči - čítania, písania, v matematike a v iných školských zručnostiach. VPU majú individuálny charakter, to znamená, že sa neprejavujú rovnako u každého dieťaťa, hoci majú spoločné znaky. Presné definovanie týchto porúch sa uvádza v odbornej literatúre a nie je predmetom tohto pokynu. Diagnostika VPU je v kompetencii odborného tímu psychológa a špeciálneho pedagóga.

Špecifické vývinové poruchy učenia postihujú i oblasť výkonnosti, ktorá je dôležitá počas celého vzdelávacieho a intelektuálneho procesu. Pokiaľ nepoužijeme optimálne štýly v učení vzhľadom k inteligencii a schopnostiam dieťaťa, môže sa to následne odraziť v jeho negatívnom prístupe k náprave. (Bartoňová, 2004).

„Porucha učenia sa môže vyskytnúť súbežne:

- s inými typmi a formami defektov a porúch (emocionálne poruchy, poruchy správania),
- s negatívnymi vplyvmi prostredia (socio-kultúrne odlišnosti),
- s nevhodnou výchovou,
- so psychogénnymi činiteľmi (neuroticizmus).

Porucha učenia však nie je priamym dôsledkom vyššie uvedených porúch a vplyvov.“ (Fischer–Škoda, 2008, s. 108).

Poruchy učenia ovplyvňujú celú osobnosť dieťaťa a často nepriaznivo ovplyvňujú aj situáciu v rodine. Porucha sa stáva bremenom, ktoré zaťažuje

rodičov i dieťa. Je závažnou prekážkou v osvojovaní vedomostí, ale oveľa viac závažnejšia je celá reťaz nepriaznivých následkov – začína sa to problémami pri čítaní, písaní, ktoré ovplyvňujú získavanie informácií, následne sa vytvárajú zlé návyky pri práci, to sa negatívne odrazí na hodnotení a klasifikácii, dieťa stráca motiváciu, ktorá môže vyústiť k negatívnemu vzťahu k škole, čo vedie k záškoláctvu alebo k psychickým problémom. (Zelinková, 1994).

2.1.1 Príčiny špecifických vývinových porúch učenia

Existuje celá séria teórií snažiacich sa odhaliť príčiny, ktoré sa vo svojom dôsledku prejavujú ako poruchy učenia. Teórie je možné odlišiť podľa toho, z akých pozícií vychádzajú. Vychádzame z javovej stránky, potom budeme nachádzať príčiny v poruchách vnímania, v poruchách reči, motoriky, popritom i v nedostatočnej lateralizácii funkcií, to znamená v nevyhradenej lateralite.

Z hľadiska neuroanatómie a neurofyziológie sú príčinami SPU poruchy v stavbe a vo funkciách určitých oblastí mozgu, prípadne môžu byť zapríčinené aj nedostatočnou funkciou analyzátorov, napr. zraku, sluchu atď. Niektorí psychiatri hľadajú príčiny v narušenej komunikácii medzi dieťaťom a okolitým svetom. (Zelinková, 1994).

Už len z názvu „špecifické vývinové poruchy“ môžeme usudzovať, že ide o poruchy, ktoré vznikli v priebehu vývinu dieťaťa. To znamená, že v prenatálnom, perinatálnom a postnatálnom období. Veľkú rolu tu zohráva aj dedičnosť.

2.1.2 Dyslexia

Čítanie patrí medzi základné prostriedky získavania vedomostí počas školy. Úspešnosť čítania v prvých rokoch školskej dochádzky je pre dieťa veľmi dôležitá, pretože významne ovplyvňuje jeho celkový vzťah k škole, učeniu či získavaniu informácií.

Veľká väčšina detí sa bežnými metódami naučí dobre čítať, zvládne správnu techniku čítania a získa základ, na ktorom bude ďalej „stavat“ svoje vzdelanie.

No sú aj deti, ktoré v dôsledku drobného poškodenia mozgu, majú mimoriadne ťažkosti zvládnuť techniku čítania bežnými metódami. Sú to deti s diagnózou „dyslexia“ (Kačany-Višňovský, 2005).

Samotné slovo dyslexia je odvodené z gréckeho „lexis“, čo znamená slovné vyjadrovanie teda reč, jazyk a predpony „dys“, ktorá znamená, že je niečo nedokonalé, zlé, porušené. V doslovnom preklade ide o problémy so slovami alebo poruchu v práci so slovami – a prenesene ide potom o poruchu v písomnom vyjadrovaní a v spracovaní písanej reči (v čítaní). (Matějček, 1993).

Definícia dyslexie sa v priebehu rokov a vývoja názorov podložených výskumnými zisteniami menila. Zelinková, O. (1994, s. 11) definuje dyslexiu ako „poruchu čítania“. Je najznámejším pojmom zo všetkých porúch učenia. Začalo sa o nej hovoriť, pretože najnenápadnejšie ovplyvňovala školskú úspešnosť dieťaťa. Ako uvádzali staršie definície, pri tejto poruche je úroveň čítania výrazne nižšia než všeobecná inteligencia.

Dyslexia je špecifická porucha čítania, prejavujúca sa neschopnosťou naučiť sa čítať bežnými vyučovacími metódami. Dieťa má problémy s rozpoznávaním a zapamätaním si jednotlivých písmen, neskôr s rozlišovaním tvarovo podobných písmen (b - d, s - z). Problém môže byť aj v rozlišovaní zvukovo podobných hlások (b - p). Pre dieťa je náročné spojovanie hlások do slabík, súvislé čítanie slov. Porucha môže postihnúť rýchlosť čítania, správnosť čítania a čítanie s porozumením. (Bartoňová, 2004).

Dieťa, ktoré sa zoznamuje s písmenkami ako s tvarmi, zamestnáva prevažne pravú hemisféru a zamestnáva ju dovtedy, pokiaľ písmenká „lúšti“. Ale keď už dospeje k tomu, že začína čítať „pre obsah“, presúva sa aktivita do ľavej hemisféry. Spolupráca hemisfér môže byť znížená alebo porušená genetickými mechanizmami, čo sa najčastejšie prejavuje ako nerovnomerné dozrievanie jednotlivých mozgových štruktúr. Iným takým mechanizmom je poškodenie mozgovej tkaniny. To sa prejavuje chybným či nedokonalým vývojom niektorých funkcií. (Matějček, 1993).

Pre dyslektikov sú typické i ťažkosti pri vykonávaní presných úloh. Spoločnou chybou je pluralizácia singuláru podstatných mien, skracovanie

dlhších slov, chybná výslovnosť pri čítaní, hádanie pri čítaní, častá je aj artikulačná neobratnosť a nevypelost' sluchového vnímania.

Pre zrakové vnímanie je typická únava, pomalosť, nepohotovosť, neobratnosť alebo prílišná rýchlosť. Celkový proces zrakového vnímania prebieha príliš nekontrolovateľne, typická je porucha mikromotoriky očí. Jedinci sa oneskoria v technike čítania, v plynulosti sú pre nich typické striedavé výkony v rámci určitej časovej jednotky alebo určitého rozsahu textu. Edelsberger, Kábele (1988) rozdeľuje príznaky tejto poruchy do 3 skupín:

1. zámery písmen a slov za útvary obrazovo podobné (m – n, t – f), neschopnosť zrakom diferencovať grafémy,
2. smerové alebo zrkadlové zámery písmen a slov (d – b, s – z, piš – šíp, doma – móda),
3. orientácia v texte, vynechávanie slabík, písmen, komolenie, neschopnosť rozložiť slovo na písmená a zložiť z písmen slovo – porucha analyticko-syntetickej činnosti (dyslektik číta odhadom, vynecháva písmená a slabiky, inokedy ich zase pridáva). (Kačáni - Višňovský, 2005).

Chyby z čítania sa prenášajú aj do písania. Možno ju rozpoznať len na pozadí celkovej rozumovej vyspelosti dieťaťa. Zistenie, či ide o poruchu, robí odborný pracovník na návrh triedneho učiteľa.

Náprava poruchy je medziodborová záležitosť. Ide o problém sociálny, pedagogický, psychologický, medicínsky a výchovný. Na náprave sa podieľajú pedagógovia, psychológovia, lekári a rodičia. Cieľom je sociálna úroveň čítania, tak aby bol žiak schopný učiť sa pomocou čítania.

2.1.3 Dysgrafia

„Dysgrafia (z gréckeho dys – predpona označujúca niečo porušené, nedobré, grafein – písať) je špecifická porucha písania.“ (Kačáni - Višňovský, 2005, s. 169)

Táto porucha postihuje celkovú úpravu písomného prejavu, osvojovanie jednotlivých písmen, napodobnenie tvaru, spojenie hlásky s písmenom a zorad'ovanie písmen. Písmo je neusporiadané, neobratné, ťažkopádne. Dieťa

opäť zamieňa tvarovo podobné písmená, ako aj písané a tlačené písmená. Žiaci s touto poruchou sa dlho nemôžu naučiť dodržiavanie riadkov a veľkosti písmen. Píšu pomaly, namáhavo, obsah napísaného nekorešponduje s jazykovými schopnosťami. Často sa u nich zistí zlé držanie pera. Celkový proces písania si vyžaduje veľkú koncentráciu pozornosti, žiak nie je schopný sústrediť sa na obsahovú a gramatickú stránku prejavu. (Bartoňová, 2004).

Písomný prejav dysgrafikov je nečitateľný, ťažko si zapamätávajú písmená, majú ťažkosti ich napodobniť, dlho si spomínajú na tvary písmen. Podobné ťažkosti majú aj precvičení ľaváci alebo nesprávne vedení ľaváci, ale stretávame sa aj s deťmi, u ktorých je príčinou neúhľadného či ťažkopádneho písomného prejavu nedodržanie hygienických návykov písania, napr. držanie pera, držanie tela atď. Dysgrafici zlyhávajú od začiatku školskej dochádzky aj napriek zvýšenej starostlivosti zo strany školy, rodiny a napriek primeraným mentálnym schopnostiam. (Kačáni - Višňovský, 2005).

2.1.4 Dysortografia

Bartoňová (2004) uvádza, že dysortografia je špecifická porucha pravopisu, ktorá sa vyskytuje často v spojení s dyslexiou. Táto porucha nepostihuje celú oblasť gramatiky jazyka, ale týka sa špecifických dysortografických javov, vynechávania, zámeny tvarovo podobných písmen v písomnej podobe, zahŕňa skomoleniny, chyby v artikulačnej neobratnosti a chyby v mäkkčení. Porucha negatívne ovplyvňuje aj proces aplikácie gramatického učiva.

Špecifické dysortografické javy:

- rozlišovanie krátkych a dlhých samohlások;
- rozlišovanie slabík di, ti, ni – dy, ty, ny;
- rozlišovanie sykaviek, spodobovanie;
- vynechávanie a pridávanie písmen;
- hranice slov v písaní. (Bartoňová, M. 2005, s. 48).

Porucha pravopisu ešte neznamená neznalosť gramatických javov v jazyku.

Matějček, Z. (1993, s.87-88) píše, že: „mechanizmy vzniku sú podobné ako u dyslexie, len spojitosti so špecifickými poruchami reči a nedostatky v sluchovom vnímaní vystupujú ďaleko viacej do popredia. Pritom ide

o mentálnu funkciu typickú pre ľavú, t.j. rečovú mozgovú hemisféru, takže výrazná dysortografia tohto typu je súčasne významným vodítkom v diagnostike mozgových mechanizmov. Nedostatok v pravopise môže prameniť i z dysfunkcií pravej t.j. nie – rečovej mozgovej hemisféry. Napr. keď dieťa v diktátoch typicky zamieňa písmená, ktoré sú si artikulačne a zvukovo vzdialené, avšak blízke sú si optickou podobou, napr. „b – d“. Inak povedané, dieťa prenáša do diktátu zámeny, ktorých sa dopúšťa pri čítaní a ktoré sú odrazom jeho nedokonalejšej zrakovej diferencie tvarov.“

2.1.5 Dyskalkúlia

Zelinková O. (1994, s.98) definuje pojem dyskalkúlia ako: „ poruchu matematických schopností bez súčasného defektu všeobecných mentálnych schopností.“ Podľa charakteru problémov členíme poruchu na niekoľko typov:

- *praktognostickú dyskalkúliu*, ktorá znamená narušenie matematickej manipulácie s predmetmi alebo nakreslenými symbolmi (pridávanie, uberanie množstva, rozkladanie, porovnávanie počtu). Žiak nie je schopný dôjsť k pojmu číslo, v geometrii nevie zoradiť rôzne predmety podľa veľkosti, diferencovať geometrické tvary. Dieťa zlyháva napr. pri rozmiestnení figúrok v priestore,
- *verbálnu dyskalkúliu*, ktorá sa prejavuje problémami dieťaťa pri označovaní množstva a počtu predmetov, operačných znakov, matematických úkonov. Dieťa nedokáže vymenovať čísla za sebou od najväčšieho k menšiemu. Má problém s osvojovaním matematického slovníka (slovným označením počtu predmetov), napr. číslo 12 číta ako 21, má problémy s chápaním významu „o tri viac“ alebo „trikrát viac“,
- *lexickú dyskalkúliu*, ktorá sa prejavuje neschopnosťou čítať číslice, čísla a operačné symboly. V najťažších prípadoch dieťa nie je schopné prečítať ani izolované číslice a operačné znaky, pri ľahšej forme má problém čítať viacmiestne číslice s nulami uprostred alebo napísané zvisle. Žiaci zamieňajú tvarovo podobné a rímske číslice. Problematické sú aj zlomky a desatinné čísla. Príčina je hlavne v zrakovom vnímaní, orientácii v priestore, zvlášť pravo-rukej orientácii,

- *grafickú dyskalkúliu*, ktorá predstavuje neschopnosť písať matematické znaky. Žiak má problémy pri zápise čísel formou diktátu či prepisu a pri písaní viacmiestnych čísel, píše v opačnom poradí, zabúda písať nuly. Má problémy písať rady pod seba, zápis je neúhl'adný, v geometrii má problémy pri rysovaní jednoduchých tvarov. Vzhľadom k porušeniu ľavo-pravej orientácie píše číslice často zrkadlovo,
- *operačnú dyskalkúliu*, ktorá sa prejavuje poruchou schopnosti robiť matematické operácie, sčítať, odčítať, násobiť, deliť, čo sa odráža zvlášť pri počítaní dlhšieho radu čísel. Žiak zamieňa jednotky a desiatky pri čítaní, zamieňa čitateľa a menovateľa. Napr. žiak má problémy so zapamätaním násobilky, pomáha si počítaním na prstoch alebo sčítaním čísel, má problémy s písanými algoritmami a tiež prechodom cez desiatku,
- *ideognostickú dyskalkúliu*, ktorá sa prejavuje poruchou v chápaní matematických pojmov a vzťahov medzi nimi. Napr. vie prečítať a napísať číslo 6, ale neuvedomuje si, že 4 je to isté ako $3+1$ či $2 \cdot 2$. Obvykle majú títo žiaci problém pri riešení slovných úloh, pretože nevedia previesť slovné zadanie do systému čísel matematického zápisu. (Bartoňová, 2004).

2.1.6 Ostatné poruchy

Dyspraxia – porucha, ktorá postihuje osvojovanie, plánovanie a vykonávanie voľných pohybov. Porucha obratnosti, schopnosti vykonávať zložité úkony sa môže prejaviť ako pri bežných denných činnostiach, tak aj vo vyučovaní. Deti bývajú pomalé, nešikovné, neupravené, ich výrobky sú neestetické a to často u dieťaťa vytvára nechut' k motorickým činnostiam. (Bartoňová, 2004).

Dyspinxia – porucha kreslenia. Typická je nízka úroveň kresieb. Je teda pochopiteľné, že od dieťaťa, ktoré sa nemôže naučiť písať, môžeme sotva očakávať, že bude výborným maliarom. Ďalej sa vyznačuje neobratnosťou s ceruzkou pri kreslení ako pri písaní, žiak s touto poruchou má křčovité, tvrdé ťahy a trvalú neistotu. Dieťa nevie preniesť svoju predstavu utvorenú v trojrozmernom priestore na papier a nedokáže napodobniť sústavu čiar alebo plôch, ktoré by muselo najprv analyzovať a až potom reprodukovať. Celý

kresliaci prejav je často nápadne primitívny a niekedy priamo bizarný a ukazuje veľmi dobre, do akej miery je jeho názorová orientácia porušená. (Matějček, 1993).

Dysmúzia – porucha, ktorá postihuje schopnosť vnímať a reprodukovat' hudbu. Prejavuje sa problémami v rozlišovaní tónov, dieťa si nepamätá melódiu, tiež nerozlišuje a nie je schopné reprodukovat' rytmus. (Bartoňová, 2004).

Dysfázia – vývinová porucha reči. Zaráďujeme tu predovšetkým poruchu artikulácie, nazality a fluencie, teda realizáciu reči na hierarchicky nižšej úrovni, kde sa nepredpokladá ich pôvod v mozgovej dysfunkcii. (Mikulajová – Rafajdusová, 1993).

2.7 Vzdelávanie žiakov so ŠVP na ZŠ

Podľa navrhovaných výkonových štandardov z čítania pre 1. stupeň základnej školy by malo dieťa ovládať na konci školského roka plynulé čítanie slov so správnym slovným prízvukom a správnou výslovnosťou. U slabších žiakov je možné slabikovanie náročnejších slov. Na konci 2. ročníka by malo dieťa správne, plynule a s porozumením čítať primerané texty.

Základné požiadavky na písmo sú čitateľnosť, plynulosť a úhladnosť. (Kačáni– Višňovský, 2005).

Žiaci so špecifickými poruchami učenia sú zaráďovaní do príslušného typu školského zariadenia na základe odporúčania a výsledkov odborného pedagogického a špeciálnopedagogického vyšetrenia so súhlasom riaditeľa školy a zákonného zástupcu.

Včasné poskytnutie podpory a základné rozpoznávanie problémov je zaistené prevenciou porúch učenia. (Bartoňová, 2004).

Matějček (1993, 214-222) uvádza päť organizačných stupňov vzdelávania detí so špecifickými poruchami učenia:

- náprava najľahších foriem priamo v rámci individualizácie normálneho vyučovacieho procesu,
- reedukácia vyškolenými učiteľmi v rámci krúžkov či doplnovacích hodín,

- reedukácia prevedená v poradniach za účinnej spolupráce rodičov,
- reedukácia v rámci špecializovanej triedy pre žiakov so špecifickými poruchami učenia,
- náprava najťažších foriem sústredenou komplexnou starostlivosťou v detských psychiatrických liečebniach.

V rámci vzdelávania individuálne integrovaného žiaka s VPU, podľa § 5 ods. (2) písm. e) zákona c. 596/2003 Z. z., riaditeľ zodpovedá za odbornú a pedagogickú úroveň výchovno-vzdelávacej práce školy.

Vytvorením podmienok pre vzdelávanie žiakov s VPU sa rozumie:

- vytvorenie miesta školského špeciálneho pedagóga na základnej škole alebo zabezpečenie systematickej spolupráce so špeciálnym pedagógom v najbližšom zariadení špeciálno-pedagogického poradenstva so zameraním na príslušné postihnutie, prípadne v pedagogicko-psychologickej poradni so špeciálnym pedagógom. V zmysle § 32c, ods. (1) zákona c. 29/1984 Zb. v znení zákona c. 365/2004 Z. z.: „Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami má právo na individuálny prístup vo výchove a vzdelávaní rešpektujúci jeho schopnosti a zdravotný stav, na vyučovanie pedagógom s odbornou a pedagogickou spôsobilosťou, na výchovu a vzdelávanie v bezpečnom a zdravom prostredí, na úctu k svojej osobe a na zabezpečenie ochrany proti fyzickému a duševnému násiliu.“
- zabezpečenie technicko-materiálnych potrieb a pomôcok alebo umožnenie ich používania na vyučovaní (kompenzačné pomôcky, diktafón, počítač, korekcia gramatiky v počítači, kalkulačka, názorné pomôcky, gramatické tabuľky, špeciálne učebnice, úprava pracovného priestoru).
- zabezpečenie špecifických úprav organizácie vyučovania, ktoré je nutné posudzovať individuálne podľa odporúčania poradenského zariadenia (poskytnutie dlhšieho času žiakovi na splnenie úlohy, individuálny alebo diferencovaný prístup k žiakovi, práca so špeciálnym pedagógom počas vyučovacích hodín, zaistenie nerušeného miesta v triede, zabezpečenie prípravy poznámok alebo učebných textov v akustickej podobe, písomné skúšanie so špecifickými postupmi, vykonávanie opráv písomných prác spoločne so žiakom, taktý prístup k osobe žiaka a pod.).

Žiak s VPU s intelektom v norme postupuje podľa učebných osnov a učebných plánov základnej školy.

Určenie presnej diagnózy a úrovne intelektu je nevyhnutnou súčasťou záverov diagnostického vyšetrenia každého žiaka s VPU.

Učiteľ žiaka s VPU sa bezodkladne dôkladne oboznámi s dokumentáciou žiaka a s odporúčaniami špeciálneho pedagóga.

2.2.1 Individuálny vzdelávací program

Význam individuálneho vzdelávacieho plánu uvádza Zelinová (2001, s. 172) v týchto bodoch:

- A: Umožňuje žiakovi pracovať podľa jeho schopností, individuálnym tempom, bez ohľadu na učebné osnovy, bez stresujúceho porovnávania so spolužiakmi. Nie je prekážkou k ďalšiemu vzdelávaniu, ale pomôckou k lepšiemu využitiu predpokladov. Má motivačnú hodnotu. Pozitívne tiež pôsobí, že učiteľ mu chce pomôcť, dáva mu šancu byť lepším. Cieľom nie je hľadať úľavy, ale nájsť optimálnu úroveň, na ktorej môže integrovaný žiak pracovať.
- B: Umožňuje učiteľovi pracovať s dieťaťom na úrovni, ktorú dosahuje, bez obavy z nesplnených požiadaviek učebných osnov. Je východiskom plánovať aktivity konkrétnemu integrovanému žiakovi. Slúži pre individuálne vyučovanie a hodnotenie. Nové údaje, ktoré získavame v priebehu vyučovania, slúžia ako spätná väzba a vedú k úprave plánu podľa dosiahnutých výsledkov.
- C: Do prípravy sa zapájajú aj rodičia, ktorí sa stávajú spoluzodpovednými za výsledky práce ich dieťaťa. Využívajú tak svojho práva vo vzťahu k dieťaťu, ale tiež na seba preberajú zodpovednosť.
- D: Aktívna účasť žiaka mení jeho rolu. Nie je pasívnym objektom pôsobenia učiteľa a rodičov, ale preberá zodpovednosť za výsledky reedukácie.

Individuálny vzdelávací program (ďalej len IVP) je súčasťou povinnej dokumentácie individuálne integrovaného žiaka s VPU podľa § 32b, ods.(4) zákona c.365/2004 Z. z. Má obsahovať základné informácie o žiakovi a vplyve jeho diagnózy na výchovno-vzdelávací proces, požiadavky na úpravu

prostredia triedy, učebných postupov, učebných plánov a učebných osnov, na organizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu a požiadavky na zabezpečenie kompenzačných pomôcok, špeciálnych učebných pomôcok a personálnej pomoci.

Ak je žiakovi s VPU potrebné prispôbiť obsah a formy vzdelávania v niektorých vyučovacích predmetoch, vypracuje vyučujúci v spolupráci so špeciálnym pedagógom ako súčasť individuálneho vzdelávacieho programu individuálny vzdelávací plán k dotknutým predmetom. Individuálny vzdelávací plán sa vypracuje ako úprava obsahu vzdelávania žiaka s VPU, t. j. vychádza sa z učebných osnov predmetu. Vyučujúci učiteľ v spolupráci so špeciálnym pedagógom vypracuje postupnosť krokov pri preberaní učiva príslušného predmetu. Individuálny vzdelávací plán, ktorý je súčasťou individuálneho vzdelávacieho programu, sa vypracováva len pre tie vyučovacie predmety, v ktorých žiak nemôže postupovať podľa učebných osnov daného ročníka, prípadne potrebuje iné úpravy.

IVP vypracováva triedny učiteľ a učiteľ príslušného vyučovacieho predmetu, ktorý žiaka vyučuje - v spolupráci so školským špeciálnym pedagógom alebo špeciálnym pedagógom zo zariadenia špeciálno-pedagogického poradenstva alebo pedagogicko-psychologickej poradne. Ak je to potrebné, pri vypracovávaní IVP spolupracujú aj s výchovným poradcom, školským psychológom a zákonným zástupcom žiaka. V prípade plnoletosti spolupracuje na vypracovaní aj samotný žiak.

IVP sa spravidla vypracováva pred nástupom žiaka do školy, najneskôr jeden mesiac po nástupe žiaka do školy. Doba, na ktorú sa IVP vypracováva, závisí od druhu a stupňa VPU a určuje ju špeciálny pedagóg. Po skončení doby platnosti IVP vypracuje učiteľ vyhodnotenie a na základe vyhodnotenia sa vypracováva ďalší IVP.

IVP sa vypracováva na základe správ z odborného psychologického a špeciálno-pedagogického vyšetrenia. Správa zo psychologického vyšetrenia by mala obsahovať informácie o úrovni:

- všeobecných intelektových schopností,
- špeciálnych intelektových schopností,

- kognitívneho vývinu a kognitívnych procesov (úrovni poznávacích procesov),
- sociálno-emocionálneho vývinu a komunikačných zručností,
- osobnostných vlastností,
- psychomotorických atribútov, vrátane grafomotoriky,
- prípadnej psychologickéj starostlivosti,
- iné sú vzťahné údaje, rozbor nerovnomerných výkonov žiaka vo vzťahu k výchovno-vzdelávaciemu procesu, informácie o možnostiach nápravy vývinových porúch učenia.

Správa špeciálneho pedagóga by mala zahŕňať informácie o:

- druhu a stupni VPU,
- konkrétnych výchovno-vzdelávacích potrebách žiaka,
- odporúčaných pedagogických postupoch,
- navrhovaných organizačných zmenách výchovno-vzdelávacieho procesu,
- obsahu, rozsahu a spôsobe poskytovania individuálnej pedagogickej a špeciálno-pedagogickej starostlivosti,
- navrhovaných kompenzačných pomôckach,
- návrhu spôsobu skúšania a hodnotenia žiaka,
- dobe platnosti správy z diagnostiky.

IVP upravuje organizáciu, v prípade potreby aj obsah vzdelávania žiaka, overovanie jeho vedomostí a metódy a formy jeho hodnotenia a klasifikácie.

IVP sa v priebehu školského roka môže upravovať a doplňovať. Zmeny je potrebné konzultovať so všetkými zainteresovanými osobami.

Odporúča sa, aby bol IVP podpísaný riaditeľom školy, triednym učiteľom, špeciálnym pedagógom, zákonným zástupcom žiaka, v prípade plnoletosti i samotným žiakom.

2.2.2 Hodnotenie a klasifikácia detí so špecifickými poruchami učenia

„Hodnotenie žiaka so špecifickou poruchou učenia je zisťovanie a posudzovanie jeho úrovne v určitom období, je zamerané na celú osobnosť dieťaťa a orientuje sa predovšetkým na jeho kladné rysy.“ (Bartoňová, 2004, s. 98).

Zásady hodnotenia:

- vhodným spôsobom vysvetliť ostatným deťom rozdielny prístup k hodnoteniu žiaka,
- dôležité je dať dieťaťu zažiť pocit úspechu,
- chváliť ho za snahu (dieťa často vynaloží veľké úsilie pri zvládaní školských úloh, ale výsledný efekt je minimálny),
- hodnotenie a klasifikácia by mali vychádzať zo znalostí príznakov postihnutia,
- hodnotiť iba javy, ktoré žiak zvládol,
- pri hodnotení využívať i iné formy hodnotenia, napr. bodové hodnotenie,
- pri klasifikácii vo veku povinnej školskej dochádzky sa odporúča uprednostniť širšie slovné hodnotenie,
- špecifický prístup treba uplatniť vo všetkých predmetoch,
- výkony dieťaťa hodnotiť spravodlivo. (Bartoňová, 2004).

Hodnotenie a klasifikáciu žiakov s VPU rieši osobitný predpis Metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu žiakov s vývinovými poruchami učenia v základných a stredných školách, ktoré sú súčasťou tohto materiálu. Ich vstúpením do platnosti sa pri hodnotení a klasifikácii žiakov s VPU nepostupuje podľa Metodických pokynov na hodnotenie a klasifikáciu žiakov so špeciálno-pedagogickými potrebami v bežných základných školách schválených MŠ SR rozhodnutím c. 6164/96 – 153 zo dna 12. 12. 1996 s platnosťou od 1. 1.1997 ani Metodických pokynov na hodnotenie a klasifikáciu žiakov základných škôl schválených MŠV SR rozhodnutím c. 2489/1994-211 v tých ustanoveniach, ktoré sa vzťahujú k hodnoteniu a klasifikácii žiakov s VPU.

2.3 Pedagogická diagnostika

„Pojem diagnostika je odvodený z gréckeho slova „*dia*“, ktoré znamená osobitne, oddelene, hĺbkovo a „*gnosia*“, ktoré znamená poznanie; teda by sme to voľne mohli preložiť ako rozlišujúce poznávanie, rozpoznávanie alebo hĺbkové rozpoznávanie.“ (Vašek, 2004, s. 11).

Pedagogická diagnostika, ktorú uvádza Zelinková (2003, s.12) je „komplexný proces, ktorého cieľom je poznávanie, posudzovanie a hodnotenie

vzdelávacieho procesu a jeho aktérov. Zameriava sa na zložku obsahovú, t. j. zisťovanie dosiahnutej úrovne vedomostí, návykov, a zložku procesuálnu, t. j. akým spôsobom proces výchovy i vzdelávania prebieha, ako ovplyvňuje žiaka. Okrem vedomostí zisťuje i emocionálno-sociálnu úroveň žiakov.“

Diagnostika porúch učenia je náročná a vyžaduje špeciálne poznatky a spôsobilosti a tiež multidisciplinárny prístup – komplexnú diagnostiku. Ide najmä o diferenciálno-diagnostické aktivity na rozpoznávanie aktuálnych a potencionálnych možností dieťaťa a o vylúčenie možných sensorických či mentálnych defektov ako príčin ťažkostí dieťaťa. Je potrebné správne rozpoznať jednotlivé znaky, formulovať diagnózu s určením nožnej etiológie a na základe prognózy voliť stratégiu špeciálno-pedagogickej intervencie prostredníctvom korekčných, reedukačných či stimulujuúcich programov. (Vašek, 2008).

Diagnostika je východiskom výchovno-vzdelávacieho procesu. Jej cieľom je stanovenie úrovne vedomostí, poznávacích procesov, sociálnych vzťahov, osobnostných charakteristík a ďalších faktorov, ktoré sa podieľajú na úspechu či neúspechu dieťaťa. Je rozdiel medzi diagnostikou, ktorá sa robí v špecializovanom pracovisku a ktorá sa robí v bežnej alebo špecializovanej triede. V podmienkach triedy sa žiak sleduje dlhodobo, diagnostika je ovplyvnená atmosférou školy, triedou i osobnosťou učiteľa. Zahrňuje aj stupeň zvládnutia požiadaviek daných osnovami. Špecializované pracovisko je prostredím, kde je po nadviazaní individuálneho kontaktu cieľom utvoriť také podmienky, v ktorých dieťa podá optimálny výkon. Špeciálne testy umožňujú porovnať žiaka s rovesníkmi. Závery oboch pracovísk sú cenné za predpokladu vzájomného využitia získaných poznatkov v prospech dieťaťa. (Zelinková, 2003).

Dobre urobená pedagogická diagnostika je predpokladom integrácie. Získava informácie nielen o úrovni vedomostí, ale aj o komunikatívnych schopnostiach, sociabilite, prispôsobivosti, vyhľadáva pozitívne stránky vývoja a využíva ich pre uľahčenie priebehu integrácie.

Je to dlhodobý, špirálovite prebiehajúci proces, ktorý musí brať do úvahy všetky systémy ovplyvňujúce vývoj dieťaťa. Na základe stanovenej diagnózy volíme optimálne postupy.

Prejavy porúch učenia je možné precízne diagnostikovať až na začiatku školskej dochádzky, prognosticky už aj v predškolskom veku. Podozrenie prichádza často od rodičov a neskôr od učiteľov zaznamenávajúcich odchýlky vo výkone a v správaní žiaka, ktoré v niektorých situáciách a v oblastiach nezodpovedá jeho inteligencii, schopnostiam a predpokladom. (Slowík, 2007).

Učiteľ robí pedagogickú diagnostiku so zameraním na úroveň vedomostí i psychických funkcií, ktoré tieto vedomosti ovplyvňujú. U detí, u ktorých sa vývoj odchyľuje od širšej normy, je potrebné zamerať sa na zvláštnosti. Pri podozrení na niektorú zo špecifických porúch učenia sa učiteľ zameriava na nasledujúce oblasti:

- Úroveň čítania: rýchlosť, chyby, porozumenie, správanie pri čítaní.
- Písanie: rukopis (držanie pera), vybavovanie tvarov písmen, tvary písmen, čitateľnosť, úprava.
- Počítanie: žiak sa neorientuje na číselnej osi, nechápe pojem číslo, zamieňa matematické operácie, zvláda učivo približne na úrovni.....ročníka.
- Sústredenie: žiak sa sústreďí dobre, výkyvy v sústredení (kedy), sústreďí sa veľmi ťažko.
- Sluchové vnímanie: žiak delí slová na slabiky, poznáva prvú hlásku v slove, rozkladá slová na slabiky, rozlišuje slabiky.
- Zrakové vnímanie: bez problémov, prejavujú sa problémy (rozlišovanie figúr).
- Reč: malá slovná zásoba, problém v hľadaní správneho výrazu, špecifické poruchy reči.
- Reprodukcia rytmu: zvláda, menšie problémy, nezvláda.
- Orientácia v priestore: bez nápadnosti, zvláda, menšie problémy, zvláda s problémami.
- Nápadnosti v správaní (aké).

- Postavenie dieťaťa v kolektíve: obľúbený, celkom obľúbený, neobľúbený, stojí mimo kolektívu.
- Rodinné prostredie: spôsob výchovy, starostlivosť o dieťa, hodnotová orientácia v rodine.

Okrem týchto uvedených oblastí je potrebné zvažovať, aké sú rozumové schopnosti dieťaťa a aké výkony dosahuje v iných predmetoch. (Zelinková, 2003).

Komplexná diagnostika by mala byť tímová, na ktorej by sa mal zúčastňovať lekár (predmetom záujmu sú biologické faktory, stanovuje druh a stupeň somatického, špeciálneho senzorického a motorického postihnutia), psychológ (úlohou je zistiť úroveň a kvalitu psychických stavov, vlastností a procesov so zreteľom na osobnosť), špeciálny pedagóg, sociálny pracovník, prípadne ďalší odborníci.

Zistenia lekára a psychológa sú pre špeciálneho pedagóga dôležité pri formulovaní jeho vlastných záverov, pričom uskutočňuje aj vlastné vyšetrenia. Závety špeciálneho pedagóga sú zase spätne užitočné tak pre lekára, ako aj psychológa. Nesmie byť nadradenosť jedného alebo druhého. Každý zúčastnený formuluje vlastné závery, pričom akceptuje diagnózy ostatných a má na zreteľu vytvoriť komplexný obraz o postihnutom alebo narušenom jedincovi. Podmienkou tímového prístupu je dostatočná informovanosť i postačujúce poznatky každého zúčastneného odborníka. (Vašek, 2004).

2.3.1 Špeciálnopedagogická diagnostika

Cieľom špeciálno-pedagogickej diagnostiky je čo najlepšie a najstarostlivejšie rozpoznať a charakterizovať konkrétny handicap, a to v oblasti fyzickej, psychickej a sociálnej. Výsledkom diagnostiky je diagnóza. „Špeciálno-pedagogická diagnóza je vymedzenie najvýznamnejších znakov a vlastností postihnutého dieťaťa s ohľadom na výchovno-vyučovací proces.“ (Vašek, 2008, s. 86). Diagnostický proces nie je ukončený jedným stanoviskom. Diagnostika prebieha v troch fázach:

- vstupné diagnostické vyšetrenie (úvodná správa),

- *priebežné diagnostické vyšetrenie* (čiastočná, priebežná správa),
 - *záverečné diagnostické posúdenie* (záverečná, hodnotiacá správa).
- (Fischer- Škoda, 2008).

Metódy špeciálno-pedagogickej diagnostiky delíme na klinické a testové.

Cieľom klinických metód je zbierať informácie a základné údaje o vyšetrovanom jedincovi. Ide o neštandardné postupy, ktoré nie sú psychometricky podložené. Sú orientované na poznávanie individua a jeho jedinečnosti. Ku klinickým metódam patria:

- *pozorovanie*, ktoré spočíva v zámernom systematickom pozorovaní jedinca s cieľom rozpoznať dôležité znaky a charakteristiku handicapu. Slúži k zisťovaniu osobnostných vlastností a špecifickosti sociálnych vzťahov. Môže mať formu priamu či nepriamu, zúčastnenú alebo nezúčastnenú.
- *rozhovor (interview)*, ktorý je pomerne náročnou diagnostickou metódou, vyžadujúcou vyššiu skúsenosť posudzovateľa. Prebieha podľa určitých kritérií a pravidiel. Interview môže mať formu: štruktúrovanú, pološtruktúrovanú alebo neštruktúrovanú.
- *rodinná anamnéza (RA)*, ktorá zisťuje dôležité údaje o rodičoch i prarodičoch, súrodencoch alebo ďalších rodinných príslušníkoch. Skúma prípadný výskyt neobvyklých javov, abnormalít a patológií v rodine.
- *osobná anamnéza (OA)*, nadväzuje na rodinnú anamnézu a je zameraná na postihnutie biologického, psychomotorického a sociálneho vývinu. Od prenatálneho obdobia, cez perinatálne až po postnatálne. Zaoberá sa všetkými neobvyklosťami, abnormalitami, ale starostlivo hodnotí i pôsobenie rôznych faktorov (biologických, chemických, fyzikálnych a sociálnych) na jedinca a jeho predchádzajúci vývin. Súčasťou je získavanie poznatkov o prostredí, v ktorom sa jedinec vyskytoval.
- *analýza produktu činnosti*, cenným nástrojom diagnostickej praxe sú výsledky činnosti jedinca a ich rozbor. Môže ísť napríklad o kresby, básne, výrobky. Veľmi významnú hodnotu majú listy, denníky a ďalšie podobné dokumenty. Táto metóda vyžaduje značnú schopnosť interpretácie zistených

skutočností. Grafológia nie je všemocná, môže byť vhodným doplnkom, súčasťou testovej batérie.

Metódy testové predstavujú štandardizovaný spôsob vyšetrenia, pri ktorom sa dodržia určité pravidlá, používajú jednotné pomôcky a jednotným spôsobom sa vyhodnocujú získané poznatky. Cieľom aplikácie testových metód je realizovať špecializované vyšetrenie s následným odborným stanoviskom. Prostredníctvom nich skúmame určité vymedziteľné osobnostné znaky – schopnosti a vlastnosti. V špeciálnej pedagogike to môže byť napríklad oblasť kognitívnych procesov (myslenie, inteligencia, pamäť, učenie), otázka postojov, záujmov, potrieb a hodnôt, získavanie poznatkov o negatívnych javoch súvisiacich s prostredím rodiny či školy.

K základným testovým metódam patria:

- *výkonové testy* napr. testy inteligencie (jednodimenzionálne, komplexné), testy špeciálnych schopností a jednotlivých psychických funkcií (pamäti, skúšky, kreativity atď.) a testy vedomostí (napríklad didaktické),
- *testy osobnosti* napr. metódy projektívne, objektívne, dotazníky a posudzovanie stupnice. (Fischer - Škoda, 2008).

2.4 Reedukácia špecifických porúch učenia

„Reedukáciou (z lat. „re“ = späť, „educatio“ = výchova – prevýchova) rozumieme súhrn špeciálno-pedagogických aktivít zameraných na rozvíjanie nevyvinutých funkcií alebo úpravu funkcií. Ide o reedukáciu hybnosti, sluchu alebo zraku, ale aj budovanie stereotypov správania.“ (Vašek, 2008, s. 32).

„Reedukácia je individuálny proces“ (Zelinková, 2003, s. 74), zdôraznenie individuality znamená, že postup je utvorený pre každého jedinca podľa jeho aktuálneho vývoja. Pre reedukáciu špecifických porúch učenia platí odporúčenie, ktoré je potrebné rešpektovať. Cieľom je získať si dôveru týchto detí, keďže väčšinou majú nepríjemné zážitky z predchádzajúceho učenia. Vychádza sa z diagnózy, na základe ktorej sa stanovuje i najvhodnejšia metóda práce.

Zásady reedukácie:

- *zameranie terapie na špecifiku jednotlivého prípadu.* Ide tu o vnútorné

(intelekt, schopnosť koncentrácie, voľné vlastnosti a motivácia) a vonkajšie (vzdelanie v rodine, podpora učiteľa alebo iných ľudí) podmienky pre nápravu, ktoré je potrebné rešpektovať. Individuálne vedenie je predpokladom pre zaistenie ostatných strategických zásad.

- *psychologický analyzovať situáciu dieťaťa*. Vzťah dieťaťa k učeniu, ktorý je často negatívne ovplyvnený jeho dlhodobými neúspechmi, situáciu rodičov dieťaťa, ktorí strácajú vieru, že by dieťa mohlo v škole dosahovať dobré výsledky. Mali by sme analyzovať celkový kontext, t. j. postoje rodičov i detí voči škole, školským povinnostiam a vzdelávaniu, zároveň i vzťahy dieťaťa k spolužiakom, k úspešnejším súrodencom poprípade postoje širšej rodiny k dieťaťu so špecifickými poruchami učenia. Od začiatku vytvárame priestor, aby sme vedome zamerali svoju intervenciu nie len na dieťa samotné, ale i celý psychosociálny kontext, v ktorom sa dieťa pohybuje. Výsledkom takej analýzy je celková stratégia práce s jednotlivým dieťaťom, ktorá bude aj na tej rovine individuálne rozdielna.

- *presná diagnostika problému dieťaťa*, aby sa mohla sústrediť náprava, mala by byť diagnostika čo najpresnejšia.

- *obťažnosť jednotlivých úloh*. Zaistiť, aby cvičenia, ktoré má dieťa urobiť, boli primerané jeho schopnostiam. Stanoviť najpresnejší druh cvičení a ich náročnosť.

- *prvotný úspech dieťaťa* pri návšteve poradne alebo pri prvej nápravnej návšteve v škole, a to úspech práve v činnosti, kde zlyhalo.

- *častejšie prežívanie úspechu* môžeme dosiahnuť, ak postupujeme po malých krokoch. To znamená, že nezvyšujeme náročnosť úloh, pokiaľ si dieťa dostatočne nenacvičilo predchádzajúce úlohy. A náročnejšie úlohy musia náročnosťou zodpovedať možnostiam dieťaťa.

- *pracovať pravidelne*, ak je to možné tak denne. Ak chceme určitú schopnosť u dieťaťa nacvičiť, musíme s ním pracovať systematicky. Je dôležité, aby sme pracovali s rodičmi.

- *vytvoriť priaznivé podmienky*, aby sa cvičenie robilo s porozumením. Len pasívne opakovanie alebo riešenie úloh nemá zmysel. Preto by mal byť denný

nácvik veľmi krátky, ale intenzívny – u detí v mladšom školskom veku desať minút, u starších detí v závislosti na ich osobnostných predpokladoch.

- *dokonalá sústredenost' dieťaťa*, venovať sa iba dieťaťu a jeho práci, sedieť oproti nemu, sledovať ho a čo najčastejšie s ním byť v očnom kontakte. Zaisťiť prostredie, ktoré nebude rušivé a u dieťaťa vzbudiť pocit, že cvičenie je dôležité. Je ideálne, keď celé okolie s vážnosťou rešpektuje, že dieťa pracuje. Prístup a postoje toho, kto s dieťaťom pracuje, sa prenášajú aj na dieťa.

- *dlhodobý nácvik*, aby bola náprava úspešná, musíme schopnosť u dieťaťa rozvíjať, pokým nie je zautomatizovaná.

- *používanie najprirrodzenejších metód a techník*, ktoré rešpektujú situáciu, v ktorej sa dieťa musí osvedčiť.

- *štruktúra nápravy*, je dôležité, aby všetko, čo si má dieťa zapamätať a pochopiť, malo istú štruktúru. (Bartoňová, 2004).

Oblasti reedukácie, Zelinková (2003, s. 75) uvádza tri:

- Reedukácia funkcií, ktoré spoločne ovplyvňujú poruchu.
- Utváranie schopností správne čítať, písať a počítat'.
- Pôsobenie na psychiku jedinca s cieľom naučiť ho s poruchou žiť, utváranie adekvátneho konceptu seba samého.

Oblasti sa navzájom prelínajú pri konkrétnej práci.

Najčastejšie chyby pri reedukácii:

- Vyčítanie, vymáhanie sľubov, že sa zlepší. Horšie sú urážky, nadávky, zdôrazňovanie úspechov súrodenca, kamaráta. Vedú k pocitom menejcennosti, ľútosti.
- Každodenné úmorné písanie diktátov, stále tým istým spôsobom. Dieťa ich píše bez záujmu, bez sústredenia, háda, chyby sa často opakujú.
- Každodenné opakovanie čítania textov, ktoré sú príliš náročné. To vedie k nechuti k čítaniu.
- Nesprávne postupy pri učení. Napríklad jeden z rodičov predčíta vetu a dieťa sa ju učí naspamäť. Pri overovaní učiva v škole stačí položená otázka a dieťa ju nevie zodpovedať.

- Stále povzdychy nad tým, že dieťa niečo nevie. Pokiaľ sa dieťa učilo a nevie to, musíme hľadať príčinu. Jednou z príčin tohto stavu môže byť porucha procesu automatizácie.
- Nerešpektovanie špecifických problémov, ktoré súvisia s poruchou. Napríklad zámena písmen, chyby súvisiace s nedostatočným sluchovým vnímaním, problémy vo vyjadrovaní, znížený jazykový cit, atď.
- Odopieranie pochvaly „aby nespýšnel a viac sa snažil“ (Zelinková, 2003).

Reedukácia dyslexie

Začína rozvíjaním perцепčno-motorických funkcií, reči a ďalších schopností, ktoré súvisia s čítaním. V čítaní pracujeme v týchto oblastiach:

Technika čítania (dekódovanie) – zrakovo priestorová identifikácia písmen, ktorú podporujeme hmatom písmen, používame písmenká z textilu, drôtu, a ďalších materiálov, deti si píšu písmená na chrbát alebo na ruku.

Spojenie hláska – písmeno, čítať písmená z kartičiek, z obrazovky počítača, atď. Uplatňuje sa intersenzorická integrácia, dieťa zrakom vníma tvar, vybavuje si zodpovedajúci zvuk – hlásku.

Spojovanie písmen do slabík, k automatizácii slabík používame slabiky písané na kartičkách alebo podčiarkovanie slabík.

Čítanie slov so zvyšujúcou sa náročnosťou hláskovej skladby, cieľom tejto etapy nie je iba slová preslabikovať, ale zvládnuť ich ako celok. K cieľu je možné dôjsť iba opakovaným čítaním slov (čítame ich pomocou čitateľských tabuliek a využívaním počítačových programov) a fonematickým uvedomovaním, teda uvedomovaním si hláskovej stavby.

Čítanie viet, súvislého textu - ak žiak ešte nemá utvrdené plynulé čítanie, tak sa odporúča, aby nečítal pred celou triedou a aby sa používali krátke texty bez ohľadu na vek. (Zelinková, O. 2003)

Reedukácia dysgrafie

Dysgrafia je spôsobená deficitmi predovšetkým v oblasti hrubej a jemnej motoriky, pohybovej koordinácie, celkovej organizácie organizmu, zrakovej

a pohybovej pamäti, priestorovej orientácie, poruchou koordinácie systémov, ktoré zaisťujú prevod sluchového alebo zrakového vnemu do grafickej podoby, t. j. spojenie foném- grafém pri písaní podľa diktátu a spojenie medzi tlačeným a písaným písmom.

Na rozvíjanie motoriky sa využívajú rôzne spôsoby, napr. cvičenie ramenami pred písaním, mávanie, krúženie, krúženie predlaktím, pohyb dlaní atď. Ak deti nie sú uvoľnené, pohyb je kŕčovitý. Cieľom týchto cvičení je teda uvoľniť ich napäté svalstvo. Cviky využívame aj u starších žiakov na druhom stupni. Rozdiel je v motivácii. Mladších žiakov motivujeme napr. riekankami, obrázkami. Starší musia chcieť cvičením zlepšiť svoj rukopis. Ak sú výsledky reedukácie nedostatočné, kompenzujeme poruchu inými postupmi ako písaním tlačeným písmom, písaním na počítači či kopírovaním poznámok. (Zelinková, O. 2003).

Reedukácia dysortografie

Špecifické dysortografické chyby sú ovplyvnené predovšetkým nedostatočným sluchovým vnímaním, vnímaním a reprodukciou rytmu, chápaním obsahu písaného textu a popritom nedostatočným rozvojom grafomotoriky. Pri nácviku rozlišovania kvantity samohlások je potrebné, aby si žiaci všetko, čo píšú, diktovali zreteľne nahlas alebo aspoň polohlasne a artikulačne zdôrazňovali dĺžku samohlások. Pri písaní je lepšie porušovať zásadu plynulého písania slov a písať znamienka ihneď. Dieťa totiž nie je schopné vrátiť sa po napísaní slova k doplneniu znamienok.

Gramatické chyby sú spôsobené nedostatočným rozvojom reči, predovšetkým jazykového citu, ďalej rozsahom pracovnej pamäti a poruchami pamäti, poruchami automatizácie, neschopnosťou čítať po sebe napísaný text. Cieľom je dosiahnuť, aby si žiak uvedomoval chyby a opravoval ich. Pri novom učive sa volí taká forma práce, v ktorej sa žiak zameriava iba na nový jav napr. ústne cvičenia alebo doplnovacie cvičenia. (Zelinková, O. 2003).

Reedukácia dyskalkúlie

Dôležité je rešpektovať vývoj psychických funkcií a predovšetkým rešpektovať úroveň vývoja dieťaťa. Bez ohľadu na vek, práve preberané učivo v triede začíname rozvíjaním psychických funkcií. Nasledujú predčíselné predstavy, utváranie a automatizovanie matematických pojmov.

Úlohy, ktoré dieťa nezvláda, delíme na časti, dôkladne ich precvičíme s využívaním nových situácií. Súbežne sa dieťa učí počítat' s kalkulačkou. Matematika nie je iba počítanie. V nižších ročníkoch, ale aj na druhom stupni využívame názorné pomôcky.

Číselné predstavy - je im potrebné venovať dostatočnú pozornosť, pri reedukácii je vhodné používať konkrétne predmety a iný názorný materiál. Manipuláciu predmetov využívame spolu s verbalizáciou.

Slovné úlohy - vychádzame z bežných situácií. Základ je predčítať úlohu, vyčleniť dôležité údaje a otázky. Východiskom je pochopiť zadanie. Na začiatok používame nízke čísla, ktoré zodpovedajú úrovni dieťaťa v oblasti numerického počítania.

Geometria - jej zvládnutie predpokladá grafomotorické vedomosti, pravoľavú a priestorovú orientáciu a priestorovú predstavivosť. Dôležitou pomôckou je modelovanie, ktoré umožní dieťaťu pochopiť podstatu javu a zároveň je obranou proti utváraniu nesprávnych predstáv, napr. trojuholník je strecha, kosoštvorec je štvorec postavený na špičku, kruh a kružnica je to isté atď.

Premenenie jednotiek – napr. 1kg múky, 1l mlieka, 1m látky. (Zelinková, 2003).

PRAKTICKÁ ČASŤ

3 Cieľ prieskumu

Cieľom diplomovej práce a zároveň aj praktickej časti je poukázať na to, že čím skôr sa dieťaťu s poruchami učenia poskytne starostlivosť na bežnej škole alebo v špecializovanej triede, tým bude resocializácia účinnejšia a bez viditeľných následkov.

3.1 Použité metódy, techniky a postupy

V tejto práci sme použili tieto metódy: priame pozorovanie, rozhovor s triednymi učiteľmi a špeciálnym pedagógom, analýzu dokumentov, kazuistiku, analýzu získaných údajov.

3.2 Harmonogram postupu

Na začiatku sme získavali údaje zamerané na náš problém. Rozprávali sme sa s triednymi učiteľmi a špeciálnym pedagógom. Potom sme pozorovali deti pri určitých školských činnostiach. Študovali sme ich osobné dokumenty. Urobili podrobnú kazuistiku. A nakoniec sme spracovali získané údaje.

3.3 Charakteristika prieskumnej vzorky

Ako výskumnú vzorku sme si vybrali dvoch štvrtákov, ktorí navštevujú klasickú základnú školu a sú vzdelávaní v špeciálnej triede, ktorá je zameraná na špecifické poruchy učenia, dvoch integrovaných z klasickej triedy, dvoch deviatakov, ktorí sú takisto na klasickej základnej škole v špeciálnej triede a dvoch integrovaných žiakov v klasickej triede. Vybrali sme vzorku takých respondentov, ktorí sú na danej škole od prípravného respektíve od prvého ročníka a takých, ktorí prišli v druhom a v piatom ročníku.

Štvrtákov a deviatakov sme si vybrali zámerne, pretože štvrtáci prechádzajú na druhý stupeň a deviataci idú na strednú školu.

Mená detí v diplomovej práci sú vymyslené, aby bola zachovaná dôvernosť informácií.

3.4 Analýza dát

ADAM, 11rokov

Meno žiaka: Adam

Rok narodenia: 2001

Typ školy, ročník: Základná škola, špeciálna trieda zameraná na špecifické poruchy učenia, 4.ročník.

Rok školskej dochádzky: piaty

Diagnostika a diagnóza:

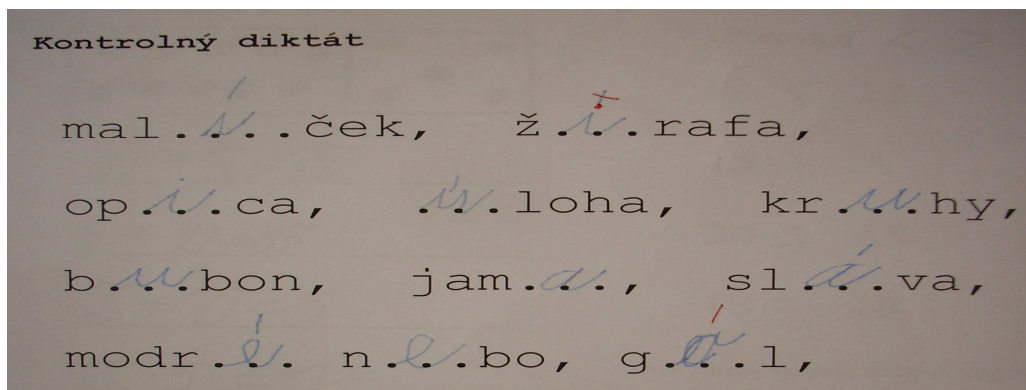
- špeciálno-pedagogické vyšetrenia – potvrdili vývinovú poruchu učenia – dyslexiu, dysortografiu.
- psychologické vyšetrenia – chlapec komunikatívny, spolupracujúci. Jeho intelektové výkony vo verbálnej oblasti spadajú do pásma priemeru, v neverbálnej oblasti do pásma vyššieho priemeru.

Predtým aktuálny stav

- žiak navštevoval inú ZŠ. K nám prišiel do 2.ročníka.
- na vyučovacích hodinách sa veľmi ťažko sústreďoval, problém s udržaním pozornosti, jeho tempo práce bolo pomalé (okrem matematiky), ťažko si udržiaval poriadok v školských i osobných veciach, o vyučovanie nejavil záujem, bol často duchom neprítomný, vrtel sa na stoličke, hral sa s predmetmi, do práce ho bolo potrebné nabádať a usmerňovať, veľké rozdiely medzi domácou a školskou prácou.
- na hodinách SJL ťažko spájaj slabiky do slov, čítanie bolo neisté, čítal pomaly 6 slov/min, dvojito, obsah bol nedostatočný, reprodukcia textu bola iba na základe niekoľkých oporných slov, ktorým porozumel, bez dejových súvislostí, nemal utvrdené tvary písmen.
- písanie pomalé, pri diktovaní nestíhal, napísal iba 1-2 slová, plietol si veľké a malé písmená, vynechával písmená, slová, spájaj slová, nevedel si vybaviť tvar písma, vynechával diakritické znamienka, písmo bolo po grafickej stránke neupravené, grafémy boli nerovnomerné, ak mal pred sebou tlačenu formu

písma, ťažko si vybavoval jeho písaný znak, pri prepise boli výrazné nedostatky.

- oslabenia sa vyskytli v sluchovej analýze a syntéze, najmä v párových spoluhláskach a vizuálnej diferenciacii, nemal osvojené vedomosti prvého ročníka.



Druhý ročník

Individuálny vzdelávací program

Špecifiká vyučovacieho procesu:

- všeobecný materiál bol upravený podľa aktuálnej potreby žiaka – zväčšený text,
- diktáty boli hodnotené slovne,
- na prečítanie zadania úloh a skontrolovanie výsledkov bol poskytnutý dostatok času,
- výkony v čítaní boli hodnotené tolerantne.

Pomôcky: nápovedná tabuľka so vzormi písmen.

Návrh konkrétnych výchovno-vzdelávacích opatrení:

- bol vytvorený text na problematické písmená,
- cvičenia sluchovej analýzy – dlhá/ krátka slabika,
- cvičenia na zlepšenie pozornosti a pamäti,
- uvoľňovacie cvičenia /tvrdé zápästie/,
- cvičenia na zlepšenie zrakovej analýzy.

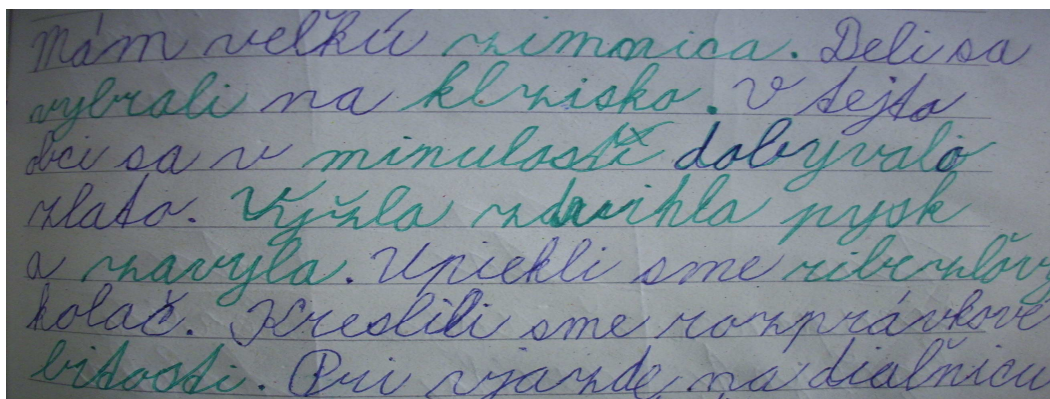
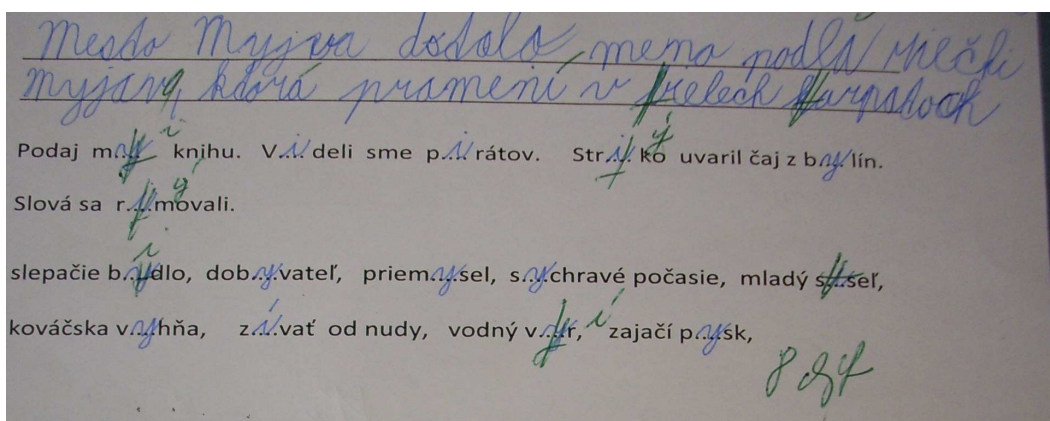
Aktuálny stav

Žiak sa celkom dobre adaptoval v novom prostredí. V jeho správaní sa prejavoval detský vzdor.

Začal sa aktívne zapájať na hodinách čítania. Výrazne sa zlepšil v čítaní. Má utvrdené tvary veľkých, malých, tlačných a písaných tvarov písmen. Nemá dvojité čítanie. Číta plynulo. Zlepšenie v porozumení textu.

Grafický prejav je primeraný veku, estetický. Vyznačuje sa výraznými rozdielmi pri prepise textu /niekedy je jeho písmo na vysokej estetickej úrovni/.

Za dva roky sa žiak výrazne zlepšil v učení, dokáže samostatne prečítať dlhší text a čo je dôležité, rád číta. Jeho výkony sú ovplyvňované samozrejme aj nástupom do puberty, aj rodinným prostredím. Jeho resocializácia bola úspešná.



Štvrtý ročník

DENIS, 10 rokov

Meno žiaka: Denis

Rok narodenia: 2001

Typ školy, ročník: Základná škola, špeciálna trieda zameraná na špecifické poruchy učenia, 4.ročník.

Rok školskej dochádzky: piaty

Diagnostika a diagnóza:

- špeciálno-pedagogické vyšetrenia – poukázali na ADD- na báze organicity, porucha jemnej grafomotoriky, pomalšie školské psychomotorické tempo, porucha krátkodobej pamäti, porucha koncentrácie pozornosti, dysortografia
- psychologické vyšetrenia – intelektuálne schopnosti v pásme širšieho priemeru, disharmonicky rozvinuté.

Individuálny vzdelávací program

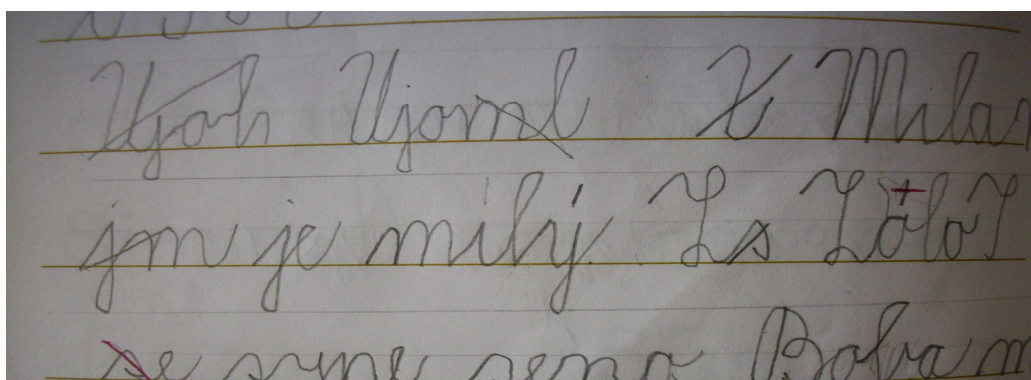
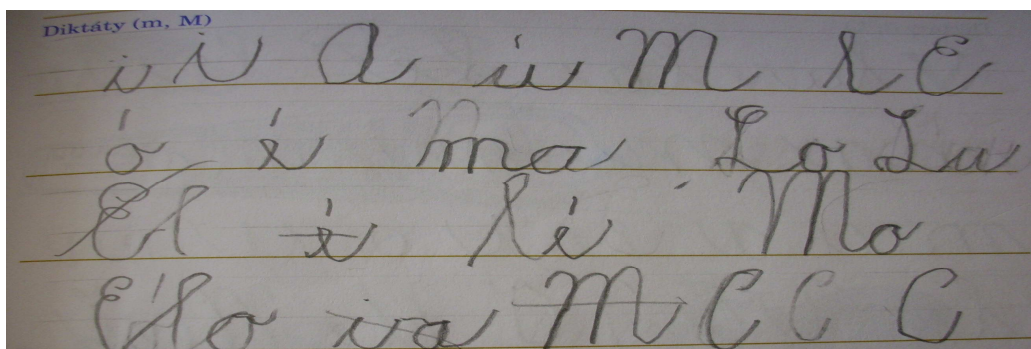
- rozvíjanie pragmatickej roviny,
- v písanom prejave odstrániť časový stres spojený s čítaním, písaním, predĺžiť čas pri korekcii úloh /aj v ostatných predmetoch/,
- poznámky zvyrazňovať farebnými perami, najlepšie vždy iným,
- pri väčšom počte chýb v diktátoch – hodnotiť vyčíslením počtu chýb, chyby opravovať zeleným perom,
- pri písomných prácach zadať menší počet úloh alebo predĺžiť časový limit na vypracovanie zadaných úloh,
- cvičenia na rozvoj krátkodobej pamäti,
- pri hodnotení pozitívne vychádzať z toho, čo žiak zvládol a nedokončené úlohy nehodnotiť ako nezvládnuté,
- rozsiahlejšiu úlohu rozdeliť na menšie úseky, ktoré zadáme postupne, pri práci nesmie byť dieťa rušené,
- rozvoj vizuomotorickej koordinácie a grafomotorickej funkcie.

Aktuálny stav

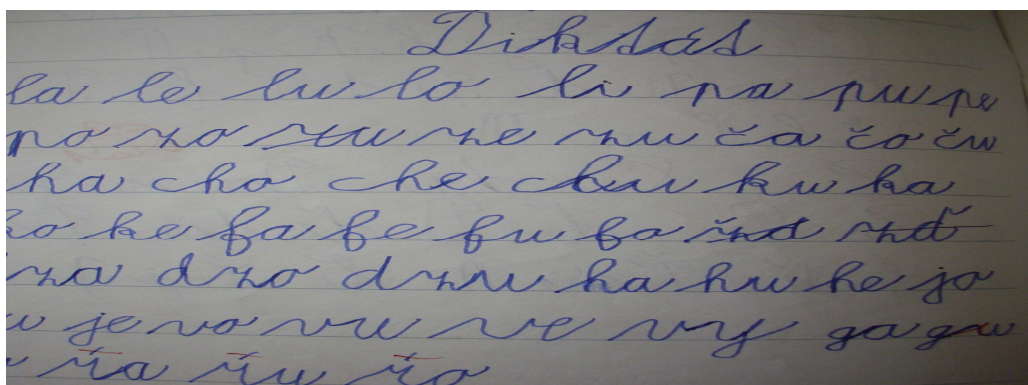
Denis bol v tejto škole od prípravného ročníka. Zrozumiteľnosť rečového prejavu je primeraná veku, fonematická diferenciácia i sluchová analýza a syntéza sú v norme.

Expresívna zložka reči - spontánna verbálna komunikácia je primeraná, tvorí súvetia, pri opakovaní viet zachováva slovosled aj obsah, porozumenie logicko-gramatických štruktúr je primerané. Slovná zásoba je primerane rozvinutá, oslabený je slovný a vetný význam, problematická je okamžitá verbálno-akustická pamäť, chýba komplexné sémantické zovšeobecnenie.

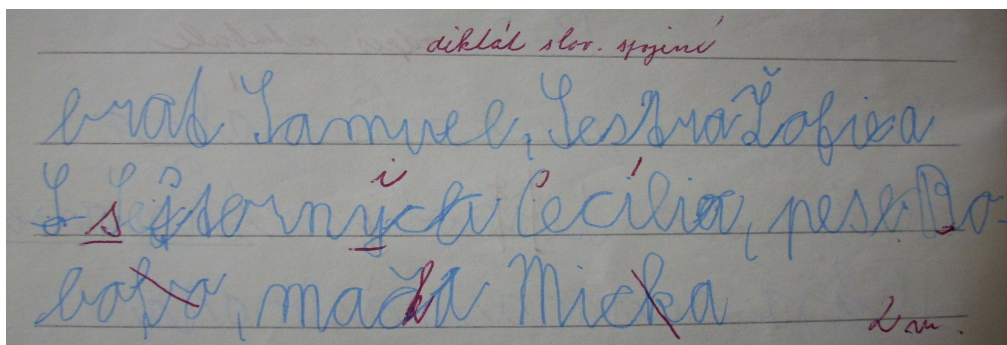
Grafomotorické schopnosti sú neprimerane rozvinuté so známami organicity, oslabenie sa preukázalo v diferenciácii základných figúr, problematické je aj zrakové prepájanie pozornosti a vizuomotorickej koordinácie. Pri opise textu a diktáte má malý počet chýb. Denis je veľmi snaživý, spolupráca s matkou je na vysokej úrovni. Čítal plynulo, má estetický písomný prejav.



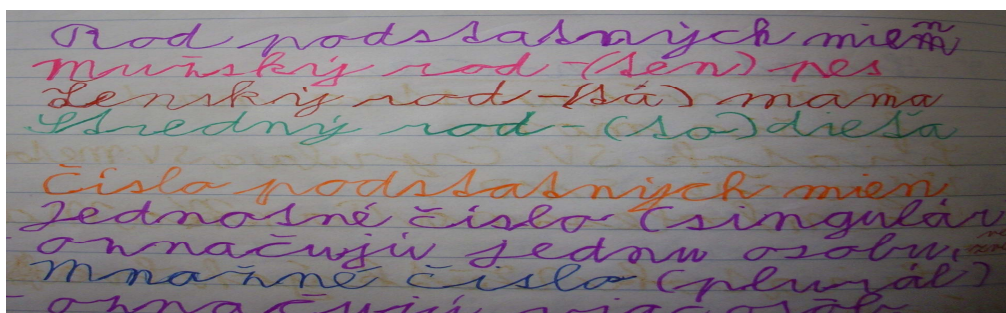
Prípravný ročník



Prvý ročník



Druhý ročník



Štvrtý ročník

Žiak má veľmi dobré výsledky, je samostatný, písmo má čitateľné, diktáty píše s menej závažnými chybami, o čom svedčia aj vyššie zábery. Oproti predchádzajúcemu žiakovi, tento nezažil pocit neúspechu, ale práve naopak, pretože bol v malom rovnocennom kolektíve, bol motivovaný pochvalami, a tým sa veľmi pekne zaradil. Resocializácia je úspešná.

MATÚŠ, 13 rokov

Meno žiaka: Matúš

Rok narodenia: 1999

Typ školy, ročník: Základná škola, klasická trieda zameraná na výtvarnú výchovu, integrovaný, 4.ročník.

Rok školskej dochádzky: šiesty

Diagnostika a diagnóza:

- špeciálno-pedagogické vyšetrenia – dyslexia, dysortografia, dyskalkúlia, oslabenie čiastkových funkcií, ťažkosti imponujúce v narušenú komunikačnú schopnosť.

- psychologické vyšetrenia – intelekt v pásme priemeru, dyslexia, dysgrafia, dysortografia, susp. dyskalkúlia.

Predtým aktuálny stav

Žiak prišiel na školu v druhom ročníku. Predtým už opakoval prvý a druhý ročník v dôsledku nezvládnutia vzdelávacích štandardov.

- príprava do školy trvala neprimerane 2-3 hodiny, výsledky často nezodpovedali vynaloženému úsiliu,
- čítanie je pomalé na úrovni 1. triedy s ťažkosťami v šifrovaní pod hranicou sociálnej únosnosti, slabikuje, má dvojité čítanie, zamieňa prevažne samohlásky a domýšľa slová. Ťažkosti súviseli so slabším vizuálnym rozlišovaním a syntézou slov. Čítal bez porozumenia. Po prečítaní bola reprodukcia nesamostatná, potreboval pomocné otázky, odpovede boli nepresné.
- pri písomnom prejave má pomalé tempo, v opise i v diktovanom texte je zvýšená chybovosť /diakritika, narušená hlásková tvorba slov, problém vybaviť si tvar písmen/ v dôsledku sluchovej oslabenej analýzy slov a sluchového rozlišovania zvukovo podobných slov. Písmená boli kostrbaté, s nerovnomerným sklonom, rozťahané, nie vždy udržané v riadku, ale pomerne dobre čitateľné.

Individuálny vzdelávací program

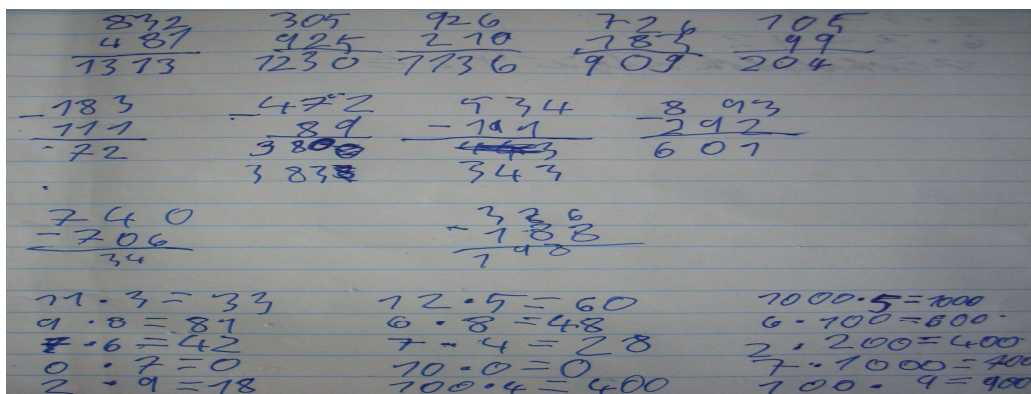
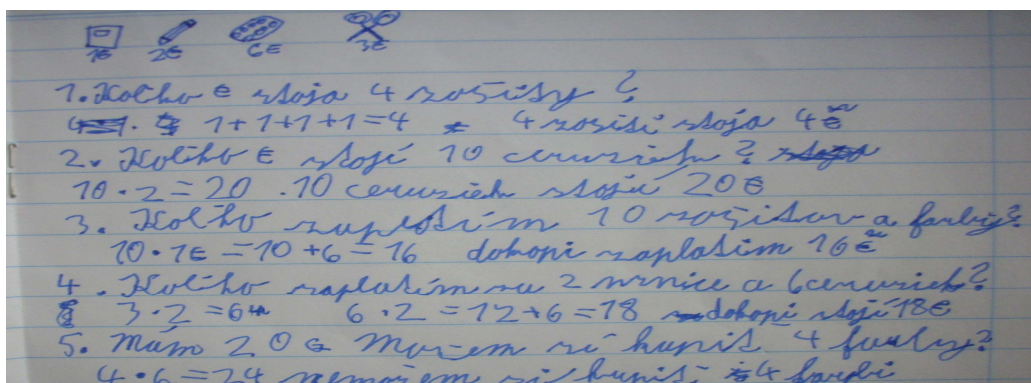
- v písomnom a čitateľskom prejave v slovenskom a cudzom jazyku nebol kladený časový tlak,
- boli zaradené doplňovacie diktáty resp. po rozšírenej príprave bol predĺžený čas pri korekcii úloh,
- boli upravené kritériá hodnotenia – vyčíslili chyby počtom,
- žiak bol vedený v spolupráci s dospelou osobou k vlastnej korekcii textu,
- v čítaní bola overovaná miera porozumenia, žiak bol vedený od reprodukcie podľa otázok k samostatnosti,
- bola realizovaná kombinovaná forma skúšania,
- bol poskytnutý navyše čas na spracovanie informácií a na dokončenie úloh,

- bola poskytovaná pravidelná spätná väzba a kontrola pokrokov žiaka,
- boli využívané tieto pomôcky: grafické tabuľky, doplnkové pracovné zošity zlepšujúce grafomotorický a písomný prejav, pracovné listy, vizuálne rozlišovanie, čitateľské tabuľky.

Aktuálny stav

U žiaka sa v dôsledku toho, že bol o dva roky starší od svojich spolužiakov, začala prejavovať aj porucha správania, čo malo za následok, že koncom druhého ročníka bol umiestnený do liečebno-výchovného sanatória a mal zníženú známku zo správania. Po príchode zo sanatória sa správanie zlepšilo. K spolužiakom sa správal kamarátsky, rád im pomáhal. Dospelých rešpektuje a ak je poverený nejakou úlohou, je spoľahlivý.

Číta lepšie, píše s chybami, ale čitateľne. Na výkonoch sa negatívne prejavila aj nedostatočná domáca príprava. Rodinné pomery neboli priaznivé. Na žiaka to malo veľký vplyv.



Štvrtý ročník

Resocializácia zo strany školy bola úspešná. Problémy boli zo strany rodiny a súviseli aj s tým, že žiak dvakrát opakoval prvý a druhý ročník, čo na ňom zanechalo následky prejavujúce sa hlavne v jeho správaní, nie v učení.

ONDREJ, 10 rokov

Meno žiaka: Ondrej

Rok narodenia: 2001

Typ školy, ročník: Základná škola, klasická trieda zameraná na výtvarnú výchovu, integrovaný, 4. ročník

Rok školskej dochádzky: štvrtý

Diagnostika a diagnóza:

- špeciálno-pedagogické vyšetrenia – špecificky narušený vývin reči – vývinová dysfázia. Narušená zrozumiteľnosť rečového prejavu, výrazné dysgramatizmy, slabé porozumenie aj jednoduchých inštrukcií. Slovná zásoba je pomerne dobrá.

- psychologické vyšetrenia – špecifické vývinové poruchy na báze jazykových deficitov, známky pridruženej poruchy pozornosti spojenej s hyperaktivitou /ADHD/, priemerný neverbálny kognitívny potenciál,

Individuálny vzdelávací program

- bolo rešpektované individuálne pracovné tempo a ťažkosti s koncentráciou žiaka,

- do vyučovania boli zaradované krátke pohybové aktivity,

- úlohy boli zadávané krátkymi a jednoduchými vetami, boli opakované viackrát a overovalo sa porozumenie,

- precvičovali sa modelové situácie a formy správania, správne použitie jazyka v daných situáciách,

- bola využívaná pozitívna motivácia a poskytovaná okamžitá spätná väzba,

- tolerantne boli hodnotené chyby spôsobené diagnostikovanými nedostatkami v jazykovom vývine,

- pri písaní diktátov boli zohľadnené ťažkosti so sluchovým vnímaním, boli hodnotené o stupeň lepšou známku,

- boli preferované doplňovacie diktáty, bol hodnotený aktuálne preberaný gramatický stav,
- bola intenzívne precvičovaná analýza a syntéza slov,
- bolo posilňované porozumenie prečítaného,
- pri reprodukcii boli zadávané kratšie úseky textu,
- bol mu poskytnutý individuálny plán práce danej hodiny /mal si značiť, čo už urobil a čo ho ešte čaká/.

Aktuálny stav

Žiak je na tejto škole od prvého ročníka, do prípravného chodil na inú školu. Zvládol techniku čítania, pri dlhých slovách má problémy s vyslovovaním niektorých hlások, nie však stále. Čítal plynulo, rád čítal odborné knihy – zdravie, vesmír,... pre deti. Je u neho prítomné výrazné porozumenie textu, ľahká únava a slabá koncentrácia.

Pri samostatnom písaní vynechával niektoré hlásky v rámci spoluhláskovej skupiny. Vedel napodobniť tvar, odpisoval tlačенý aj písaný text bez výrazných chýb, vynechával diakritické znamienka. Ťahko sa unavil, odmietal písať súčasne so spolužiakmi. Výkony v písaní boli kolísavé, mal únikové tendencie, vyžadoval neustálu kontrolu vo všetkých činnostiach.

V matematike mal veľmi dobrú predstavu čísla. Matematické operácie robil rýchlo a presne. Mal veľmi dobré rozvinuté logické myslenie, čo využíval pri všetkých typoch úloh, problémy mal len so zápisom slovných úloh. Mechanické príklady rátať s pomocou - nemal zafixované postupy riešení.

Žiak bol nepozorný až hyperaktívny, ťažko sa sústreďoval na prácu a vyžadoval si sústavný individuálny prístup. Jeho reč bola ťažko zrozumiteľná pre cudzieho človeka. Niekedy ho bolo ťažko odkloniť od vlastného záujmu a sústrediť na dianie v triede.

nové čítanky, v Galantky, nové
knihy, šalát v kapustej,
vo starej chalupy, od kamarátky
Lujzy, od zahodovej nmrkliny,
pristákovat sa do vilky, smädni na
nové adresy, od sovej sestry
kvetky od vily,

V škole je B. niak. Peter
a Eva sedia v prvej lavici.
Len preslátku medzi desiatku.
Na priručke memal traj knihy
Lenka soja. Na výstave posledná
papier, lenidlo, vodové barby,
idece a poškvi. Pani kubarka
navarila chuťnu obed. Pred škola

(Liak) Liaci boji na
koncerde. Nešli elektrickou
ale po vlastných okladiach
nohách. Judolník kral na gib

štvrtý ročník

Resocializácia bola vcelku úspešná. Pri niektorých činnostiach bola ešte potrebná individuálna pomoc, ale dokázal už pracovať dlhšie, bez vyrušovania.

KLÁRA, 15 rokov

Meno žiaka: Klára

Rok narodenia: 1996

Typ školy, ročník: Základná škola, špeciálna trieda zameraná na špecifické poruchy učenia, 9.ročník.

Rok školskej dochádzky: deviaty

Diagnostika a diagnóza:

- špeciálno-pedagogické vyšetrenia – výrazné prejavy špecifických porúch učenia v oblasti čítania a písania – dyslektické a dysgrafické prejavy.
- psychologické vyšetrenia – celkové rozumové schopnosti pred nástupom na terajšiu školu boli v dolnom pásme priemeru. Ich využívanie bolo sťažené špecifickým vývinom reči a tým podmienenými ťažkosťami v čítaní a písaní.

Predtým aktuálny stav

Žiačka prišla na školu v druhom ročníku. Predtým vystriedala dve školy.

- bola rozptýlená, neschopná sústrediť sa na vyučovacích hodinách, hlavne na hodinách slovenského jazyka a čítania, nevedela priradiť hláska - písmeno, mala problém v zrakovom rozlišovaní tvarovo podobných písmen a v sluchovom rozlišovaní krátkych a dlhých slabík, tiež problém sluchovej analýzy a syntézy, čítanie bolo analistické, často si veľmi dlho spomínala na jednotlivé písmená a zamieňala ich.
- pri písaní diktovaného textu si dlho spomínala na tvar písmena, prípadne ho vyhľadávala v abecednej tabuľke, technika niektorých písmen bola nesprávna, neosvojená – nesprávny tvar, veľkosť písma, nadväzovanie písmen. Proces písania bol sťažený aj neistotou v rozklade slov na hlásky – vynechávanie a prehadzovanie písmen, komolenie slov. Pri prepise postupovala po jednom písmenku. Úchop pera bol nesprávny, písmo neusporiadané, s nerovnou výškou, sklonom a nedodržiavaním linajky, s častým prepisovaním.

Individuálny vzdelávací program

- bol poskytnutý dostatok času na vypracovanie úloh,
- pri riešení úloh a zadaní sa overovalo, či porozumela zadaniu,
- pri vysvetľovaní učiva boli používané krátke vety, parafrázované myšlienky, priebežne bolo overované porozumenie, dôležité body sa písali na tabuľu,
- pracovné postupy boli rozfrázované na jednotlivé čiastkové kroky,

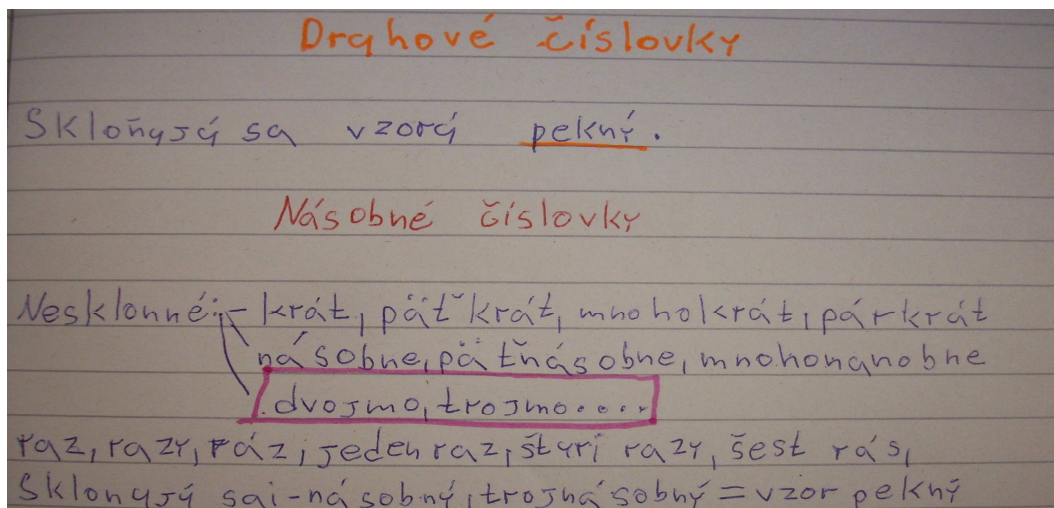
- využívali sa názorné pomôcky, rôzne schémy a tabuľky na osvojovanie učiva,
- v diktátoch boli hodnotené aktuálne preberané gramatické javy, bola hodnotená ale obsahová, nie formálna stránka písomného prejavu,
- pri osvojení cudzieho jazyka /anglický jazyk/ bol kladený dôraz na ústnu komunikáciu, bol tolerovaný fonetický prepis slovíčok,
- pri ostatných predmetoch sa tolerantne hodnotili ťažkosti vzniknuté primárnou poruchou,
- bolo rešpektované pomalšie tempo,
- bola využívaná pozitívna motivácia a chválenie za úspechy – aj čiastkové.

Aktuálny stav

Čítala pomalšie, plynulo, s občasnými chybami. Rečový prejav mala na úrovni jej veku, bez gramatických chýb. Písala tlačným písmom, ktoré bolo čitateľné a úhladné s občasným škrtním.

Nemala problém s odpisom ani s prepisom, skôr s porozumením. Bolo potrebné zadávať krátke inštrukcie a otázky. Bola veľmi snaživá, spolupráca s rodinou je na vysokej úrovni a domáca príprava je účinná. Celkové rozumové schopnosti boli v pásme priemeru.

Podstatné mená		majského rodu	
živ	živ	neživ	neživ
čiklap	hrdina	dyb	stroj
spol	-a	-tvdi a oba	max spol
Nmn.č = i/ia	Nmn.č = ia/li	jaká	Nmn.č = e
robotníci	súdovia	Nmn.č = y	
učiteľia	basketbolisti		zvieratá len
-o		zvieratá len	mih-ü
dedo, strýko		v množnom čísle	selen, jez
		slo-ný, levý	-r-b
zvieratá			pa'lover
len v set čísle		G = a/ly	
slo-n, hľad		L = e/q-vlak	
levý		i-hotel	



Deviaty ročník

Resocializácia bola úspešná. Žiacka je samostatná, nemala výrazné problémy v žiadnom predmete.

HANA, 15 rokov

Meno žiaka: Hana

Rok narodenia: 1996

Typ školy, ročník: Základná škola, špeciálna trieda zameraná na špecifické poruchy učenia, 9.ročník.

Rok školskej dochádzky: desiaty

Diagnostika a diagnóza:

- špeciálno-pedagogické vyšetrenia – operačná dyskalkúlia, rozvinutá na podklade organického oslabenia CNS.
- psychologické vyšetrenia – špecificky narušený vývin reči, ťažisko foneticko-fonologickej a morfológicko-syntaktickej roviny.

Predtým aktuálny stav

- pri cielenej činnosti vydržala krátko, potrebovala častejšie striedanie aktivít. Výrazná bola diskrepancia vo vývine verbálnej a názornej zložky intelektu, reč bola ťažko zrozumiteľná, časté boli redukcie, substitúcie foném, objavovali sa aj inverzie – verbálna dyspraxia. Deficit bol aj v verbálno-akustickej pamäti – redukcie sa objavovali pri opakovaní jednoduchších viet, pamäťové problémy sa podieľali aj na problematickej artikulácii slov – v pamäti nepodržala úplne

ich fonologickú podobu. Pasívnu slovnú zásobu mala bohatšiu ako aktívnu, mala ťažkosti pri dlhších inštrukciách kvôli pamäťovému deficitu.

- problematickejší bol vývin symbolizácie v oblasti matematiky, nemala spoľahlivo zafixovaný číselný rad, problematickejšie bolo aj označovanie počtu verbálnym symbolom. Správne priradila rovnaký počet, správne porovнала počet v dvoch prvkoch.
- grafický prejav bol obsahovo primeraný jej veku, formálna stránka niesla známky organicity.

Individuálny vzdelávací program

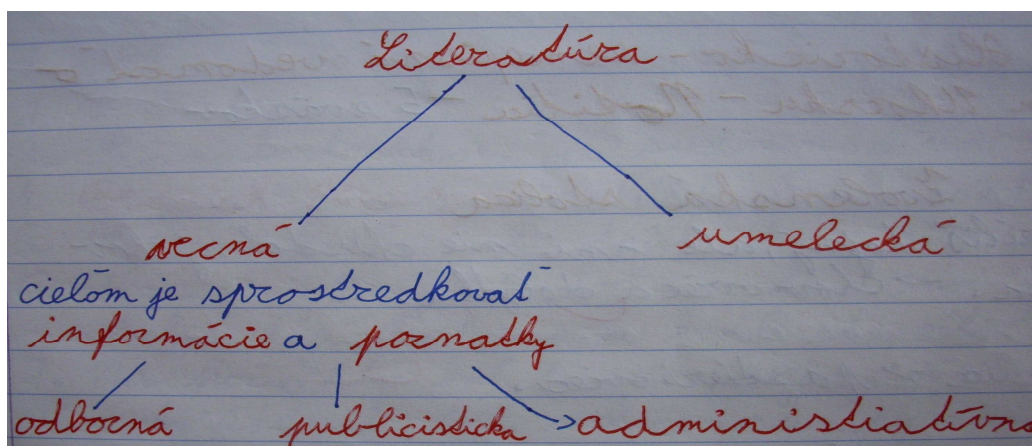
- pri vysvetľovaní učiva používali krátke vety, priebežne overovali porozumenie, dôležité body písali na tabuľu,
- bola nutná reedukácia tematického plánu z matematiky, niektoré tematické celky boli prebrané len informatívne, nebolo vyžadované ich zvládnutie,
- využívala sa pomoc pri vytváraní prehľadov a pomocných tabuliek na výpočty,
- boli zjednotené nároky, postupy pri upevňovaní učiva v medzipredmetových súvislostiach,
- pri riešení úloh bola poskytnutá vizuálna opora /nie sú vhodné päťminútovky/,
- pri riešení úloh mohla používať pomôcky /tabuľky/,
- pri slovných úlohách boli vyvedené riešenia pomocou grafického alebo iného znázornenia úlohy,
- boli preferované ústne odpovede, kedy bola korekcia chýb možná okamžite.

Aktuálny stav

Celkové rozumové schopnosti boli v pásme priemeru, disproporčne rozložené v prospech dobre využíwanej performačnej zložky. Verbálna oblasť dosiahla úroveň nižšieho priemeru.

V matematike si nepamätala medzisúčty, nemá spamäti zvládnuté delenie a násobenie, no nemá problém vypočítať to pomocou kalkulačky, dokázala samostatne vypočítať príklady.

Mala veľmi dobrý všeobecný prehľad vedomostí, dobre diferencovala podstatné od menej dôležitého, úspešná bola aj v odhade príčiny a následku udalostí.



$$\frac{x^2 - y^2}{6x^2y^2} = \frac{x+y}{3xy} = \frac{(x-y)(x+y)}{6x^2y^2} = \frac{3xy}{(x+y)} = \frac{(x-y)(x+y)}{6x^2y^2}$$

$$= \frac{(x-y) \cdot x \cdot y}{2xy \cdot y \cdot y} = \frac{x-y}{2xy} \left[\begin{array}{l} x^2y^2 + 0 \\ y + 0 \\ x + 0 \end{array} \right]$$

str 53 kv 2a
Uprav, over pre a=0; b=3; c=2; d=1

$$\frac{\frac{a}{b} - \frac{c}{d}}{\frac{a}{b} + \frac{c}{d}} = \left(\frac{a}{b \cdot d} - \frac{c}{d \cdot b} \right) : \left(\frac{a}{b \cdot d} + \frac{c}{d \cdot b} \right) = \left(\frac{ad - bc}{bd} \right) : \left(\frac{ad + bc}{bd} \right)$$

Deviaty ročník

Žiačka bola veľmi snaživá, v škole mala veľmi dobré výsledky. Resocializácia bola úspešná.

LUKÁŠ, 14 rokov

Meno žiaka: Lukáš

Rok narodenia: 1997

Typ školy, ročník: Základná škola, klasická trieda zameraná na výtvarnú výchovu, integrovaný, 9.ročník.

Rok školskej dochádzky: deviaty

Diagnostika a diagnóza:

- špeciálno-pedagogické vyšetrenia – dyslexia a dysortografia, súvisiaci problém v pamäťových faktoroch učenia /problém v zrakovej pamäti a prepojení zrakovej a sluchovej pamäti/ negatívne vplýval aj na učenie v predmete matematika, aj keď štruktúra matematických schopností nebola narušená.
- psychologické vyšetrenia – koncentrácia pozornosti bola kolísavá, problémy vo vizuoperceptcii a vizuálnomotorickej koordinácii, intelektové schopnosti v pásme lepšieho priemeru, veľmi dobré výsledky boli v úlohách vyžadujúcich zdravý, prirodzený úsudok a logické myslenie.

Predtým aktuálny stav

Žiak na školu prišiel v piatom ročníku.

- prejavoval problémy v zrakovej pamäti a v prepojení špecifickej zrakovej a sluchovej pamäti. Pri syntéze niektorých dlhých slov si potreboval vypočúť dané slová dvakrát.
- čítanie bolo po formálnej stránke pomalšie, s narušenou plynulosťou a výskytom dvojitého čítania. Pri dlhom čítaní sa ťažkosti mierne stupňovali.
- pri písomnom prejave bola zvýšená chybnosť, najmä pri písaní diakritiky a y/i.

Individuálny vzdelávací program

- využívali sa pomôcky ako priestorové modely, nahrávky, počítač, výrazné zobrazenia,
- bol poskytnutý navyše čas a pomoc pri úlohách náročných na zrakovú pamäť,
- bol poskytnutý navyše čas na spracovanie textu,
- pri písaní sa využívala pomoc s opravou textu (ak sa dalo upozorniť pri písaní dĺžňov a y/i),
- pri hodnotení vedomostí bolo využité ústne hodnotenie a kombinované formy skúšania,
- popri klasických diktátoch boli využívané aj individuálne diktáty s rozšírenou prípravou /poskytnuté časti textu na domáce precvičenie alebo precvičenie

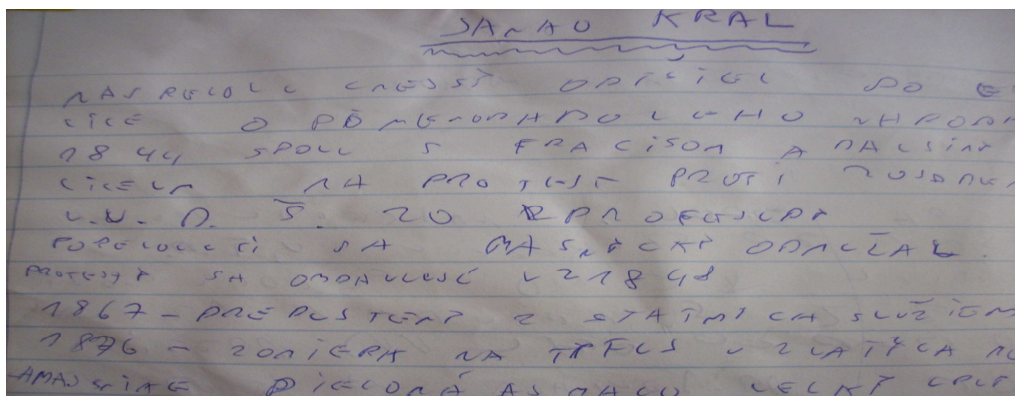
v škole/. Diktáty boli hodnotené podľa upravených kritérií s vyčísleným počtu a kvality chýb so zameraním na opravu,

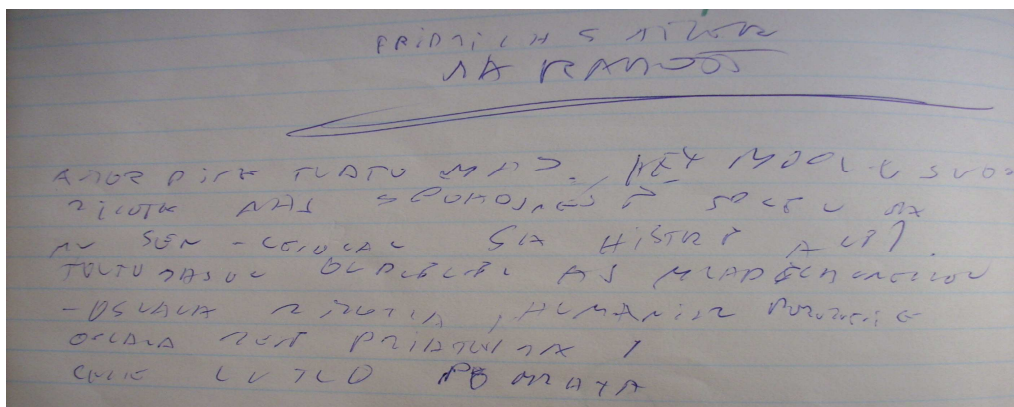
- pri písomných prácach bol poskytnutý čas navyše,
- pri učive náročnom na pamäť a fixáciu postupov riešenia /v matematike/ bola podľa potreby poskytnutá pomoc formou nadštandardne výrazných zobrazení a viacnásobné opakovanie,
- pri osvojovaní algoritmov a úloh s viacerými operáciami, ktoré si treba fixovať zrakom aj sluchom, sa podľa potreby využívalo rozdelenie postupu na viac krokov a v kompletizovanej úlohe grafické zvýraznenie krokov,
- pri problematike učive bolo vhodné dopredu dohadovať termíny preverovania s možnosťou individuálnej konzultácie,
- bola poskytnutá možnosť používať napísaný prehľad vzorcov,
- pri nedokončení písomnej práce z matematiky a fyziky bola možnosť písomného alebo ústneho doskúšania.

Aktuálny stav

V čítaní po formálnej stránke bolo zaznamenané výrazné zlepšenie. Mal dobrú rýchlosť, miestami sa vyskytla menšia plynulosť. Pri dlhom čítaní nenarastala ťažkosť. Reprodukcia a obsahová analýza textu bola na dobrej úrovni. Zlepšenie v zrakovej a kombinovanej pamäti. Na dobrej úrovni bez problémov boli sluchové faktory učenia.

Žiak dosahoval dobré výsledky, výraznejšie problémy mal v matematike.





Deviaty ročník

Resocializácia bola úspešná, žiak pracoval samostatne, dosahoval dobré výsledky.

TOMÁŠ, 15 rokov

Meno žiaka: Tomáš

Rok narodenia: 1997

Typ školy, ročník: Základná škola, klasická trieda zameraná na výtvarnú výchovu, integrovaný, 9.ročník.

Rok školskej dochádzky: deviaty

Diagnostika a diagnóza:

- špeciálno-pedagogické vyšetrenia – dyslexia, dysortografia
- psychologické vyšetrenia – celkové rozumové schopnosti boli aktuálne vo vyššom pásme priemeru, narušený vývin reči, zvýšené riziko špecifických porúch učenia – dyslexie a dysortografie na báze jazykových deficitov, oslabenie pracovnej pamäte a ťažkosti vo vizuálnej diferenciacii.

Predtým aktuálny stav

- žiak bol poznačený negatívnymi skúsenosťami z predchádzajúcej školy, dominovali negatívne zážitky neúspechu a netolerancie jeho špecifických ťažkostí zo strany pedagógov a spolužiakov /plakával, odmietal chodiť do školy/.
- mal ťažkosti v osvojovaní čítanej a písanej reči,
- tempo čítania bolo pomalé, technika čítania bola nesprávne osvojená, využíval výlučne iba slabikované čítanie /slovo si potichu vyhláskoval alebo

vyslabikoval a až potom vyslovil nahlas/, vyskytovali sa u neho zámeny písmen, domýšľanie konca slov a dvojité čítanie,

- pri písaní sa objavovali zámeny tvarovo podobných písmen, chyby v diktátoch sa vyskytovali v škole, rovnako ako pri nácviku doma, úchop bol nepresný /neohýbal palec/ a písomný prejav čitateľný,
- pri náročnejších úlohách si nedôveroval, mal strach zo zlyhania, v úlohách sa vyskytovali časté spontánne opravy,
- rečový prejav bol zrozumiteľný, objavovali sa špecifické asimilácie sykaviek a spoluhláskových zhlukov /mal dobrú spätnú sluchovú kontrolu, väčšinou sa opravil/,
- ťažkosti sa objavovali na úrovni sluchovej analýzy a syntézy v dlhých slovách a spoluhláskových zhlukoch. Substitúciu hlások zvládal na začiatku a na konci slov, neisté boli výkony v slabikovaní. Identifikovanie a reprodukcia rytmov bola problematická,
- najväčšie deficity jazykových schopností boli na úrovni lexikálno-sématickej jazykovej roviny rečového prejavu.

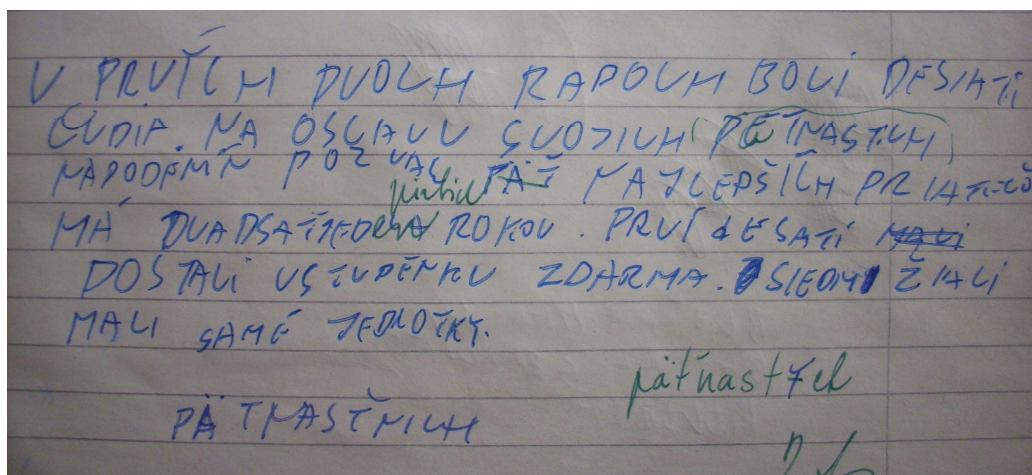
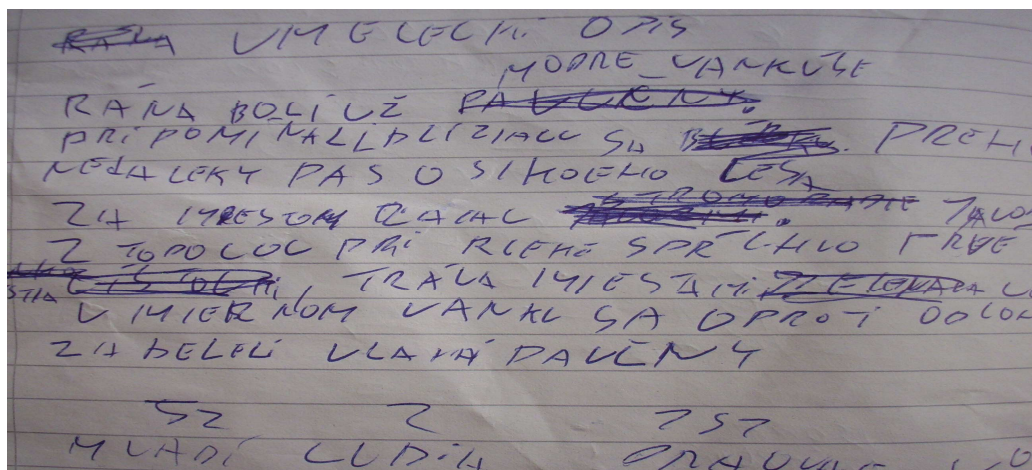
Individuálny vzdelávací program

- bol poskytnutý navyše čas na prehovor,
- napovedala sa prvá hláska /slabika/ konkrétneho žiadaného pojmu,
- boli ponúknuté viaceré možnosti, z ktorých mal na výber,
- bola kladená pomocná otázka,
- bola poskytnutá možnosť nechať sa vyjadriť vlastnými slovami,
- nežiadalo sa vedieť text naspamäť,
- bolo umožnené odpovedať s obrázkovou osnovou, ktorú si doma vypracoval,
- bolo posilňované pozitívne sebahodnotenie (zameranie sa na pozitívne stránky, ich vyzdvihnutie),
- pri čítaní bolo umožnené používať stimulujúce pomôcky /čítacie okienko, záložku, abecedu s tlačnými i písanými tvarmi grafém/, boli predkladané kratšie texty s otvorenými slabikami,
- pri písaní boli zaradené uvoľňovacie cviky ruky a do celkového hodnotenia nebol zaradený písomný prejav.

Aktuálny stav

Žiak prišiel na školu v priebehu štvrtého ročníka. Čítal plynulo s chybami, obsah čítaného chápal čiastočne. Písomný prejav bol tlačeným písmom ťažko čitateľný. V matematike robil chyby z nepozornosti.

Pracoval samostatne bez používania pomôcok. Intelektové schopnosti boli v pásme vyššieho priemeru.



Deviaty ročník

Resocializácia bola úspešná, žiak sa zaradil bez viditeľných rozdielov, nepotrebuje pomôcky.

3.6 Závěry a odporúčania pre prax

Na základe prieskumu nám vyšli závery:

U *Adama*, ktorý prišiel do školy v druhom ročníku, bola resocializácia veľmi úspešná. Bol vzdelávaný v špeciálnej triede, štvrtý ročník. Žiak začal plynulo čítať a aktívne sa zapájať na hodinách čítania. Výrazne sa zlepšil v čítaní. Má utvrdené tvary veľkých, malých, tlačených a písaných tvarov písmen. Nemá dvojité čítanie. Číta plynulo. Môžeme vidieť zlepšenie v porozumení textu, pracoval samostatne, nepotreboval pomoc. Predtým neznášal čítať a teraz veľmi rád číta, aj sám si zobral knihu počas prestávky a čítal. Písmo má čitateľné a úhľadné. Výrazný bol rozdiel v prepise textu – vysoký estetický prejav. V kolektíve je obľúbený. Vo štvrtom ročníku sa jeho prospech a hlavne správanie zhoršilo a to z toho dôvodu, že mu odišiel najlepší kamarát (spolužiak) na inú školu. Ešte predtým ako prišiel na školu, bol v zlom psychickom stave, pretože sa mu nedarilo a deti sa z neho vysmievali. Na začiatku bola veľmi dobrá spolupráca s rodinou, v štvrtom ročníku sa zo strany rodičov stratil záujem o výsledky žiaka, čo mohlo mať tiež za následok jeho zhoršenie v škole. Čo sa týka školy, resocializácia prebehla veľmi dobre, žiak bol zaradený do vzdelávacieho systému bez následkov, záležalo už iba na žiakovi a rodine.

Denis bol v škole od prípravného ročníka, vzdelávaný v špeciálnej triede, štvrtý ročník. Zlepšoval sa pomaly, bol veľmi snaživý, veľmi dobrá spolupráca s matkou, ktorá sa mu veľmi venovala. Žiak mal veľmi dobré výsledky v škole. Je samostatný. Tempo mal pomalšie, ale jeho výkon bol veľmi dobrý. Písmo mal úhľadné, ako je to zjavné z vyššie uvedených fotiek. Grafomotorické schopnosti sú neprimerane rozvinuté so známami organicity, oslabenie sa preukázalo v diferenciacii základných figúr, problematické bolo zrakové prepájanie pozornosti a vizuomotorickej koordinácie, čo je následkom jeho diagnózy. Čítal plynulo. Prepis textu bol s malým počtom chýb. Resocializácia zo strany školy bola veľmi úspešná, žiak sa zaradil do vzdelávacieho systému

bez problémov a následkov. Spolupráca s rodinou je na vysokej úrovni, čo sa odrazilo aj na vzdelávacích výsledkoch žiaka.

Matúš prišiel do školy v druhom ročníku, predtým už ale opakoval prvý aj druhý ročník, lebo nezvládol vzdelávacie štandardy. Bol žiakom štvrtého ročníka v klasickej triede - integrovaný. Keď prišiel, nemal zvládnutú techniku písania a čítania. Čítanie mal na úrovni prvej triedy. Na základe toho, že bol o dva roky starší ako jeho spolužiaci, začala sa u neho prejavovať aj porucha správania, čo malo za následok, že koncom druhého ročníka bol umiestnený do liečebno-výchovného sanatória a mal zníženú známku zo správania. Po vrátení sa správanie zlepšilo. V učení sa veľmi zlepšil, dokázal samostatne pracovať, nepotreboval pomoc. Mal problém s autoritami, čo vyplýva z jeho rodinných pomerov. Mame neverí a nevlastného otca neuznáva. Snažil sa každému dokázať, že už nie je dieťa, bol však veľmi nápomocný, ak dostal dôležitú úlohu a ak sa s ním nezaobchádzalo ako s dieťaťom. V triede sa snažil pomáhať spolužiakom a ak ho niečo zaujalo, nemal s tým problém. V tomto prípade bolo vidieť, že keď sa nepodchytili špecifické poruchy učenia včas, malo to za následok aj pridruženie porúch správania. V tomto prípade bola resocializácia účinná zo strany školy, ale spolupráca s rodinou zlyhala, čo ovplyvnilo ďalšie žiakovo konanie.

Ondrej bol na škole od prvého ročníka. Prípravný ročník navštevoval na inej škole. Bol v klasickej triede integrovaný, štvrtý ročník. Zvládol techniku čítania, má problémy s vyslovovaním niektorých hlások, ale len pri dlhých slovách, nie stále. Čítal plynulo, rád čítal odborné knihy – zdravie, vesmír,...pre deti. Prítomné je u neho výrazné porozumenie textu, ľahká únava a slabá koncentrácia. Typická bola pre neho slabá pozornosť – ADHD, čo veľmi ovplyvňovalo jeho vzdelávacie výsledky. Dokázal pracovať samostatne, v určitých situáciách ho bolo nutné napomenúť, aby sa vrátil k činnosti a pracoval. Resocializácia bola úspešná a aj spolupráca s rodinou bola dobrá.

Klára prišla na školu v druhom ročníku. Predtým vystriedala dve školy. Bola vzdelávaná v špeciálnej triede, deviaty ročník. Čítala pomalšie, plynulo, s občasnými chybami. Rečový prejav mala na úrovni jej veku, bez gramatických chýb. Písala tlačným písmom, ktoré bolo čitateľné a úhladné s občasným škrtním. V kolektíve je obľúbená.

Nemala problém s odpisom ani s prepisom, skôr s porozumením. Bolo potrebné zadávať krátke inštrukcie a otázky. Pracovala samostatne, bez pomôcok. Bola veľmi snaživá, spolupráca s rodinou je na vysokej úrovni a domáca príprava je účinná. Resocializácia so strany školy bola veľmi dobrá, bez následkov.

Hana bola na škole od prípravného ročníka, bola vzdelávaná v špeciálnej triede, deviaty ročník. Žiačka bola veľmi snaživá, dosahovala veľmi dobré výsledky. Spolupráca s rodinou je horšia, ale zo strany žiačky bolo naopak vidieť o to výraznejšiu snahu zlepšovať sa. Bola samostatná, pomôcky potrebovala iba v matematike, dokázala sa zaradiť, nepotrebovala pomoc. V čítaní a v písaní nemala problémy. Mala dobrú slovnú zásobu, horšia bola zrozumiteľnosť. Ak však rozprávala pomaly, bolo jej rozumieť. Resocializácia bola zo strany školy veľmi úspešná, našťastie aj zo strany žiačky, hoci s rodinou to nie je veľmi dobré. Rodičia sa nezmierili s problémami svojej dcéry.

Lukáš prišiel na školu v piatom ročníku, bol vzdelávaný v klasickej triede, integrovaný, deviaty ročník. V čítaní po formálnej stránke bolo zaznamenané výrazné zlepšenie. Mal dobrú rýchlosť, miestami sa vyskytla menšia plynulosť. Pri dlhom čítaní nenarastala ťažkosť. Reprodukcia a obsahová analýza textu bola na dobrej úrovni. Mal veľmi dobrú slovnú zásobu, občas s chybnou výslovnosťou a prekrútené slová. Písmo je ťažko čitateľné, aj on sám mal problém po sebe prečítať. Úprava zošitov bola hrozná, ale ak chcel, dokázal písať čitateľne. Písal tlačným písmom. Dokázal pracovať samostatne bez pomôcok, mal dobré výsledky. Resocializácia zo strany školy bola úspešná, aj

spolupráca s rodinou je dobrá. Tu sa skôr začalo prejavovať pubertálne správanie, čo ovplyvnilo vzdelávacie výsledky žiaka.

Tomáš prišiel na školu počas štvrtého ročníka, bol vzdelávaný v klasickej triede, integrovaný, deviaty ročník. Žiak prišiel na školu s veľmi negatívnymi zážitkami. Odmietal chodiť do školy, plakal. Po roku na tejto škole, začal mať žiak opäť rád školu, prestal plakať a rád chodil do školy. Čítal plynulo s chybami, obsah čítaného chápal čiastočne. Písomný prejav bol tlačným písmom ťažko čitateľný, ale skôr z toho dôvodu, že to pre neho nie je podstatné. Pri ústnych odpovediach nemal problém. V matematike robil chyby z nepozornosti. V kolektíve bol obľúbený. Bolo mu ťažko rozumieť, ale keď začal správne artikulovať, nebol s tým problém. Nemal ďalšie výraznejšie problémy, dosahoval dobré výsledky. Pracoval samostatne bez používania pomôcok. Intelektové schopnosti boli v pásme vyššieho priemeru. Resocializácia zo strany školy bola veľmi úspešná, podobne aj práca s rodinou.

Na základe prieskumu môžeme konštatovať, že čím skôr prebehne resocializácia, tým je účinnejšia. Resocializáciu ovplyvňuje veľa faktorov, napr. rodina, kamaráti, dobrý psychický stav dieťaťa, škola atď. Viac sa nám osvedčila resocializácia v špeciálnej triede ako v klasickej a to z toho dôvodu, že v špeciálnej triede je nižší počet žiakov s rovnakou diagnózou, a tým sa vytvára možnosť viac sa im venovať. V klasickej triede je ešte mínusom, že žiakovi sa môžu vysmievať alebo mu môžu spolužiaci závidieť, že má „vymoženosti - úľavy“, čo tiež negatívne vplýva na výsledky žiaka.

Na základe skúseností a predovšetkým dosiahnutých výsledkov odporúčame:

- ak rodičia vidia, že ich dieťa má v škole problémy, odmieta chodiť do školy alebo sa bojí čítať, odporúčame, čo najskôr vyhľadať odbornú pomoc, aby nebolo už potom neskoro pre ďalší rozvoj ich dieťaťa,

- ak už rodičia vedia, čo je ich dieťaťu, odporúčame, aby sa snažili vyhľadať školu, ktorá sa týmto problémom zaoberá alebo integrovať dieťa /viac sa prikláňame k prvej možnosti/,
- odporúčame najst' školu, ktorá má malý počet detí v triede, aby bola resocializácia účinnejšia,
- rodičia by sa mali tiež v tejto oblasti vzdelávať, nechať si poradiť, ako sa s dieťaťom učiť, ako mu pomôcť, veď „nik učený z neba nespadol“, nie je hanbou si to priznať, ale žiť v nevedomosti,
- chváliť dieťa aj pri najmenšom úspechu, aby malo pocit, že sa zlepšuje, ale zase nie neprimerane, aby si zase namýšľalo, aké je geniálne a pritom sa mu bude každý vysmievať,
- neporovnávať ho so spolužiakmi ani so súrodencami, ale skôr poukazovať na chyby, aké robilo predtým a či ich už nerobí /preto je dobré nechávať staré zošity, ale hlavne negumovať ani nezmizikovať, aby bolo vidieť tie rozdiely/,
- v škole nepoužívať pojem „špeciálna trieda“, ale „špecializovaná trieda“, aby rodičov neodradil už samotný názov (tieto deti majú totiž intelekt v norme až v pásme nadpriemeru, vzdelávajú sa podľa variantu A, nemajú prispôbené učivo, iba bola použitá iná metóda alebo môžu používať pomôcky),
- vzdelávať ich na klasických školách nie integrovaných, ale v špecializovaných triedach s malým počtom žiakov (na prvom stupni maximálne 8-9 a na druhom stupni 10-12, v prípade výchov vyučovať spolu),
- nemiešať žiakov so špecifickými poruchami učenia a dysfatičkov s poruchami správania.

ZÁVER

Na otázku, čo sú špecifické poruchy učenia, nie je jednoduché odpovedať. Celkom nezvratné je, že existujú a výrazne občas až nepriaznivo ovplyvňujú vzdelávací i osobnostný rozvoj detí v školskom veku a majú vplyv i na ich adaptáciu v spoločnosti. V modernej dobe sa snažíme týmto deťom čo najviac zjednodušiť vzdelávací proces, vymýšľame pomôcky, terapie, ale zabúdame na deti a na to, ako samotné zjednodušovanie vnímajú oni sami. Možno by sa s nimi stačilo otvorene porozprávať, brať ich ako seberovných a nerobiť z nich „postihnutých“. Ved' sú to deti s normálnym až nadpriemerným intelektom, len potrebujú inú metódu.

Touto prácou by sme chceli upozorniť hlavne na to, že je potrebné viac informovať rodičov o tom, čo sú špecifické poruchy učenia, ako sa venovať týmto deťom a že je veľmi dôležité ich čo najskôr podchytiť. Veľa rodičov si myslí, že ak sa nedarí ich deťom v škole, je to normálne a nechajú to tak. Riešia problém až vtedy, keď je už neskoro. Čo je zarážajúce, hanbia sa za svoje deti, predovšetkým vtedy, ak sú na vysokých postoch. Dieťa má dosť problémov s tým, že sa mu nedarí v učení a ak sa k tomu pridruží aj nezáujem rodičov, dieťa to prestane zvládať a často sa preto pridruží k poruchám učenia aj porucha správania.

Na školy by sme chceli apelovať hlavne s tým, že deti so špecifickými poruchami učenia potrebujú individuálny prístup, vyhovuje im nižší počet detí v triedach zameraných konkrétne na ich problém a vhodné je používať namiesto pojmu „špeciálna trieda“ pojem „špecializovaná trieda“. Ved' špeciálna škola vzdeláva deti podľa variantu B, C a deti so špecifickými poruchami učenia sa vzdelávajú podľa variantu A. Nemajú upravené vzdelávacie štandardy, len sa používa iná metóda. Ak im chceme pomôcť, berme ich ako intaktných jedincov, nevyčleňujme ich z klasických škôl, ale ani neintegrujme. Človek sa najviac rozvíja v prostredí seberovných, tak im to umožnime, nech je resocializácia úspešná.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY A INÝCH ZDROJOV

- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004. ISBN 80-210-3613.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II.* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3822-5.
- FISCHER, S. – ŠKODA, J. *Speciální pedagogika.* 1. vyd. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
- KAČÁNI, V. – VIŠŇOVSKÝ, Ľ. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole.* Bratislava: IRIS, 2005. 80-89018-85-8.
- KERROVÁ, Susan: *Dítě se speciálními potřebami.* 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-147-9.
- KUCHARSKÁ, Anna, ed. *Specifické poruchy učení a chování.* 1. vyd. Praha: portál, 1998. ISBN 80-7178-244-0.
- LABUDOVÁ, Jela. *Integrácia zdravotne oslabených žiakov v školskej telesnej výchove.* 1. vyd. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave, 2001. ISBN 80-8052-113-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie – specifické poruchy učení.* 2. vyd. Praha: H&H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.
- MERTIN, Václav. *Individuální vzdělávací program.*
- MIKULAJOVÁ, M. – RAFAJDUSOVÁ, I. *Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin reči.* 1. vyd. Bratislava. 1993. ISBN 80-900445-0-6.
- MIŠKAYOVÁ, Anna. *Práca učiteľa s dyslektickými deťmi.* 1. vyd. Bratislava: Pedagogický ústav mesta Bratislava, 1985.
- POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení.* 4. vyd. Praha: portál, 2007. ISBN 978-80-7367-350-5.
- SERFONTEIN, Gordon. *Potíže dětí s učením a chováním.* 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-315-3.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika.* 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

TUREK, Ivan. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 1. vyd. Bratislava: Metodické centrum, 1997. ISBN 80-88796-49-0.

VAŠEK, Štefan. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. 4. vyd. Bratislava: Sapentia, s.r.o., 2004. ISBN 80-968797-1-5.

VAŠEK, Štefan. *Základy špeciálnej pedagogiky*. 4. vyd. Bratislava: Sapentia, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-89229-11-6.

ZELINA, Miron. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní*. 2. vyd. Prešov: Metodické centrum, 1996. ISBN 80-8045-042-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická disgnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 3. vyd. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-242-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Metodické pokyny k výchove a vzdelávaniu žiakov s vývinovými poruchami učenia v základných a stredných školách [online]. 2004 [cit 2011-12-29]. Dostupné na: http://pdfweb.truni.sk/zeleiova/pdv_metodika-spu.pdf

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Mgr. Jana Šmajdová

Odbor: Mgr. SPPGU

Forma štúdia: kombinované štúdium

Názov práce: Resocializácia detí so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej škole

Rok: 2012

Počet strán bez príloh: 66

Celkový počet strán s prílohami: 66

Počet titulov uvedených v zozname: 21

Počet internetových zdrojov: 1

Vedúci práce: PhDr. Eva Živčicová, PhD.

