

Martina Magová

Pedagogika osôb
so špecifickými vývinovými poruchami učenia



**Pedagogika osôb
so špecifickými vývinovými poruchami učenia**

Martina Magová

Publikácia vyšla s podporou Katolíckej univerzity v Ružomberku,
Pedagogickej fakulty, Katedry pedagogiky a špeciálnej pedagogiky

**Pedagogika osôb
so špecifickými vývinovými poruchami učenia**

Martina Magová



Ružomberok 2020

© PaedDr. Martina Magová, Ph.D.

© VERBUM – vydavateľstvo KU

Recenzenti

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD

PaedDr. Tatiana Homol'ová, PhD.

Sadzba

PaedDr. Martina Magová, Ph.D.

Obálka

Milan Pudiš

VERBUM – vydavateľstvo KU

VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

ISBN 978-80-561-0803-1

OBSAH

1	ZÁKLADNÉ PARADIGMY ŠPECIFICKÝCH VÝVINOVÝCH PORÚCH UČENIA ...	9
1.1	Terminologické východiská špecifických vývinových porúch učenia.....	9
1.2	Klasifikácia špecifických vývinových porúch učenia	10
1.3	Príčiny vzniku špecifických vývinových porúch učenia	20
1.3.1	Biologicko – medicínska rovina príčin vzniku špecifických vývinových porúch učenia	20
1.3.2	Kognitívna rovina príčin vzniku špecifických vývinových porúch učenia.....	23
1.3.3	Sociálny prístup k príčinám vzniku špecifických vývinových porúch učenia	28
1.4	Osobnosť jednotlivca so špecifickými vývinovými poruchami učenia	29
2	DIAGNOSTIKA A REEDUKÁCIA ŠPECIFICKÝCH VÝVINOVÝCH PORÚCH UČENIA	34
2.1	Oblasti diagnostiky špecifických vývinových porúch učenia	37
2.2	Nepriame zdroje diagnostických informácií	42
2.3	Priame zdroje diagnostických informácií	46
2.4	Reedukácia špecifických vývinových porúch učenia.....	52
3	RODINA S DIEŤAŤOM SO ŠPECIFICKÝMI VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA.....	60
3.1	Problémy rodiny s dieťaťom so špecifickými vývinovými poruchami učenia	60
3.2	Možnosti podpory rodine dieťaťa so špecifickými vývinovými poruchami učenia	64
3.3	Efektívna komunikácia s rodičmi detí so špecifickými vývinovými poruchami učenia	69

4	VZDELÁVANIE DETÍ A ŽIAKOV SO ŠPECIFICKÝMI VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA.....	72
4.1	Deficity čiastkových funkcií u detí v predškolskom veku .	72
4.2	Špecifiká vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na prvom stupni základnej školy	76
4.3	Špecifiká vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na druhom stupni základnej školy.....	82
5	PROFESIJNÁ ORIENTÁCIA ŽIAKOV SO ŠPECIFICKÝMI VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA	88
5.1	Spolupráca pri výbere profesijnej orientácie u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia .	89
5.2	Možnosti profesijnej orientácie žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia	93
	ZÁVER.....	97
	ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	98
	ZOZNAM SCHÉM	109
	MENNÝ REGISTER	110
	O AUTORKE	113

ÚVOD

V období trendu inkluzívnej pedagogiky sa najčastejšie stretávame so začlenením žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia do prostredia základných škôl. Niektoré deficity čiastkových funkcií, ktoré môžu signalizovať neskôr špecifické vývinové poruchy učenia, môžeme u detí odhaliť už v predškolskom období. Preto je potrebná včasná starostlivosť, aby sme dokázali u detí eliminovať problémy, ktoré s tým súvisia a v ideálnom prípade môžeme predísť vzniku špecifických vývinových porúch učenia. Špecifické vývinové poruchy učenia nie sú problémom len jednotlivca, ktorého sa bytostne dotýkajú, ale taktiež spoločnosti, v ktorej sa daný jednotlivec nachádza. Práve spoločnosť určuje ďalšie smerovanie týchto jednotlivcov. V dnešnej dobe pri možnostiach, ktoré sú v oblasti kompenzačných technik, môžu jednotlivci so špecifickými vývinovými poruchami byť plnohodnotne začlenení do spoločnosti. Všetko sa odvíja od včasnej diagnostiky a následne od včasnej odbornej starostlivosti, ktorá je dieťaťu alebo žiakovi so špecifickými vývinovými poruchami učenia poskytnutá. Oblasť vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia patrí k jednej z problémových oblastí vzdelávacieho systému na Slovensku. Aktuálnosť tejto témy spolu s narastajúcim počtom žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia si vyžadujú komplexný pohľad na daný stav a hľadanie vhodných riešení. Dôležitá je komplexná tímová spolupráca odborných pracovníkov, od ktorej sa do veľkej časti odvíja úspešnosť vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia.

Vysokoškolská učebnica s názvom **Pedagogika osôb so špecifickými vývinovými poruchami učenia** predkladá základné teoretické paradigmy smerom k špecifickým vývinovým poruchám

učenia. Je koncipovaná do piatich kapitol. Poskytuje základné informácie smerom k diagnostike a reedukácii špecifických vývinových porúch učenia. Učebnica vymedzuje základné metódy a stratégie v oblasti reedukácie, ktoré sa využívajú u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Veľmi dôležitou oblasťou je aj prístup rodiny k jednotlivcom so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Vo vysokoškolskej učebnici sú popisované problémy, s ktorými sa stretávajú rodiny s deťmi so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Taktiež sa zameriavame na možnosti podpory rodiny, ktorá má dieťa so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Dôraz zameriavame aj na špecifiká komunikácie s rodinou, nakoľko je častokrát kľúčovou smerom k zvládnutiu záťažovej situácie, ktorá vyplýva z náročnosti zvládania každodenných povinností. Posledná kapitola popisuje oblasť vzdelávania detí a žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Uvádzame možnosti podpory dieťaťa v predškolskom období, u ktorého sú diagnostikované deficity čiastkových funkcií. Následne sa zameriavame na špecifiká vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na prvom a druhom stupni základných škôl. Dôležitou oblasťou je aj profesijná orientácia žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia, nakoľko je potrebné zohľadniť všetky faktory, ktoré ovplyvňujú jej výber.

Vysokoškolská učebnica je určená pre študentov pregraduálneho aj postgraduálneho štúdia v študijných programoch špeciálnej pedagogiky, liečebnej pedagogiky, predškolskej pedagogiky, ale taktiež pre študentov a záujemcov, ktorí prichádzajú do kontaktu s osobami s deficitmi čiastkových funkcií alebo so špecifickými vývinovými poruchami učenia.

autorka

1 ZÁKLADNÉ PARADIGMY ŠPECIFICKÝCH VÝVINOVÝCH PORÚCH UČENIA

Zámerom kapitoly je:

- uviesť základnú terminológiu špecifických vývinových porúch učenia,
- vymedziť klasifikáciu špecifických vývinových porúch učenia,
- popísať základné prístupy smerom k etiológii príčin vzniku špecifických vývinových porúch učenia,
- zamerať sa na osobnosť jednotlivca so špecifickými vývinovými poruchami učenia.

1.1 Terminologické východiská špecifických vývinových porúch učenia

Napriek tomu, že definície **špecifických vývinových porúch učenia** sú nejednotné, žiadna z nich (ktoré sú uvádzané v odborných či vedeckých textoch) nie je podľa tvrdení Müllera (2004) bezvýhradne akceptovaná. Na základe tejto skutočnosti sa pokúsime predstaviť aspoň niektoré definície, aby čitateľ získal východiskové informácie pre poznanie danej problematiky.

Špecifické vývinové poruchy učenia bývajú definované ako neschopnosť naučiť sa čítať, písať a počítať pomocou bežných vyučovacích metód pri priemernej inteligencii a primeraných sociokultúrnych príležitostiach (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007). O špecifických vývinových poruchách učenia možno hovoriť vtedy, ak dieťa, ktoré disponuje normálnou inteligenciou, vykazuje zreteľne horšie výsledky v oblasti čítania a písania ako jeho spolužiaci, ktorí sú v jeho veku a na rovnakej úrovni v školskom vzdelaní (Häfele, Häfele, 2009). Indikátorom

špecifických vývinových porúch učenia je odlišné zmyslové vnímanie (Kopp- Duller, Pailer-Duller, 2008). Kastelová (2014, s. 258) uvádza, že: *„Špecifické vývinové poruchy učenia predstavujú heterogénnu skupinu porúch, ktoré napriek tomu, že nemajú podklad v zníženej rozumovej schopnosti dieťaťa, prejavujú sa výraznými problémami v jeho školských schopnostiach (čítanie, písanie a pod.). Predpokladom je dysfunkcia centrálného nervového systému dieťaťa.“* Matějček, Vágnerová (2006) uvádzajú, že **špecifické vývinové poruchy učenia** sú vývinovou poruchou. To znamená, že sa prejavujú narušením vývinu určitých schopností a zručností. Predstavujú diagnostickú kategóriu slúžiacu k súhrnnému označeniu takých vyučovacích problémov, ktoré vznikajú ako dôsledok čiastkových dysfunkcií potrebných pre osvojovanie rôznych školských zručností. Je potrebné upozorniť, že špecifické vývinové poruchy učenia nie sú spôsobené postihnutím zmyslov (zraku, sluchu), motoriky, mentálnym alebo psychickým postihnutím, či nepriaznivými vplyvmi prostredia, aj keď vonkajšie prejavy môžu byť vo veľkej miere podobné.

1.2 Klasifikácia špecifických vývinových porúch učenia

Špecifickými vývinovými poruchami učenia sa zaoberá aj 10. revízia Medzinárodnej klasifikácie chorôb schválená Svetovou zdravotníckou organizáciou. V spomenutom dokumente (MKCH 10) v kategórii Poruchy psychického vývinu (F 80 – 89) možno nájsť samostatné vymedzenie špecifických porúch školských zručností (F 81).

Tabuľka 1

Špecifické poruchy školských zručností (F 81)

F 81.0	Špecifická porucha čítania (u nás označovaná termínom dyslexia),
F 81.1	Špecifická porucha hláskovania (doslovný preklad z anglického spelling disorder, u nás ju nazývame dysortografia),
F 81.2	Špecifická porucha aritmetických schopností (dyskalkúlia),
F 81.3	Zmiešaná porucha školských zručností (súčasný výskyt dyskalkúlie s dyslexiou alebo dysortografiou),
F 81.8	Iné špecifické vývinové poruchy školských zručností (uvádza sa dysgrafia),
F 81.9	Nešpecifikovaná vývinová porucha školských zručností (neschopnosť učiť sa)

Zdroj: MKCH 10

Medzi najčastejšie sa vyskytujúce špecifické vývinové poruchy učenia zaradujeme: **dyslexiu, dysgrafiú, dysortografiu a dyskalkúliu.**

Dyslexia je špecifická vývinová porucha, ktorá ovplyvňuje základné znaky čitateľského výkonu, a to rýchlosť, správnosť, techniku čítania a porozumenie čítanému textu (Zelinková, 2009). Bartoňová, Vítková (2007) uvádzajú, že ide o jednu z výraznejších porúch učenia. Ide o špecifickú rečovú poruchu konštitučného pôvodu, ktorá sa vyznačuje problémami s dekodovaním jednotlivých slov, odrážajúcimi obyčajne nedostatočnú schopnosť fonologického spracovania. Dyslexia sa prejavuje problémami rôzneho druhu pri práci s rôznymi formami jazyka a popri problémoch s čítaním často zahŕňa i nápadné

problémy pri osvojovaní písania a pravopisnej normy. Schulte – Körne (2004) uvádza, že medzi najčastejšie znaky dyslexie v školskom prostredí patria: dlhšie učenie sa písmen abecedy, ťažkosti pri priradovaní fonému ku grafému, nahrádzanie (vynechávanie a pridávanie) písmen, v slovách môžu byť nesprávne rozlišované jednotlivé hlásky, pomalšie tempo pri čítaní, väčšie ťažkosti pri čítaní dlhých slov, váhanie pri čítaní, stratenie cieľu v texte, vynechávanie alebo nahradenie celých slov v texte.

Dyslexia vzniká na biologickom základe, ide o rozdiely v štruktúre a vo fungovaní mozgu, ktoré majú prvotný vplyv na schopnosť písať a čítať. Nesúvisí so zníženou inteligenciou (Nevills, Wolfe, 2009).

Tabuľka 2

Základná charakteristika dyslexie

Dyslexia	Charakteristika dyslexie
PORUCHA	• Špecifická vývinová porucha funkčného systému čítania.
ZÁKLADNÉ ZNAKY	• Problémy pri dekódovaní vytlačeného textu, ktoré sa prejavujú chybami, či nápadnou pomalosťou a problémy s porozumením čítaného textu (Matějček, Vágnerová, 2006). • Dieťa má problém s rozpoznávaním a zapamätávaním si jednotlivých písmen, zvlášť s rozlišovaním písmen tvarovo podobných (b-p, d-m, n). Problémom môže byť aj rozlišovanie zvukovo podobných hlások (b-p, s-z). Pre dieťa je náročné spájanie hlások do slabík a v súvislom čítaní slov (Bartoňová, 2007a).
OSLABENIA	• Deficit vzťahujúci sa na fonologické spracovanie, predovšetkým schopnosť dekódovať a rozpoznávať slová (Nevills, Wolfe, 2009). Ďalej sa jedná o oslabenie vo vizuálnej percepcii, priestorovej orientácii a v oblasti pamäti.

*Zdroj: podľa Matějček, Vágnerová (2006), Bartoňová (2007a),
Nevills, Wolfe, 2009)*

Dysgrafia je porucha písania, ktorá postihuje grafickú stránku písomného prejavu, konkrétne je to čitateľnosť a úprava (Zelinková, 2009). Ide o špecifickú vývinovú poruchu písania ako grafomotorického aktu. Dieťa nemá žiadnu závažnejšiu zmyslovú ani pohybovú poruchu, avšak nemôže sa naučiť napodobniť tvary písmen a číslíc, nepamätá si ich, zrkadlovo ich obracia, zamieňa si ich (Mlčáková, 2009). Naegele (2014) tvrdí, že u veľa žiakov je

nápadné nesprávne držanie pera, pri ktorom krčovito zovierajú zápästie (predovšetkým ľaváci). Príliš tlačia, a preto sa im veľmi rýchlo unaví ruky. Jednotlivé písmená sú často nesprávne zobrazené, spracované a obraz písma pôsobí nemotorne a chaoticky.

Tabuľka 3

Základná charakteristika dysgrafie

Dysgrafia	Charakteristika dysgrafie
PORUCHA	Špecifická vývinová porucha grafického prejavu.
ZÁKLADNÉ ZNAKY	- Narušuje celkovú úpravu písomného prejavu, osvojovanie si jednotlivých písmen, napodobnenie tvaru, spojenie hlásky s písmenom a radenie písmen. - Dieťa si zamieňa tvarovo podobné písmená, písmo je neusporiadané, ťažkopádne, neobratné. Zamieňa si tlačené a písané písmo (Bartoňová, 2007a).
OSLABENIA	Je v nasledovných oblastiach: hrubá a jemná motorika, pohybová koordinácia, celková organizácia organizmu, zraková a pohybová pamäť, pozornosť, priestorová orientácia, porucha koordinácie systémov, ktoré zaisťujú prenos sluchového alebo zrakového vnemu do grafickej podoby, to znamená spojenie foném – grafém pri písaní diktátu a spojenie medzi tlačným a písaným písmom (Zelinková, 2009). Skorá intervencia by z toho dôvodu nemala byť centrovaná iba na grafomotoriku, ktorá sa odráža priamo v písme, ale na komplexnú oblasť psychomotoriky (Kožík Lehotayová, 2020).

Dysortografia je špecifická vývinová porucha pravopisu, veľmi často sa vyskytujúca v spojení s dyslexiou (Michalová, 2001). Bartoňová (2007a) uvádza, že dysortografia nepostihuje celú

oblasť gramatiky jazyka, ale týka sa takzvaných dysortografických javov. Konkrétne ide o, vynechávanie písmen, zamieňanie tvarovo rovnakých písmen a podobne. Porucha negatívne ovplyvňuje proces aplikácie gramatického učiva. Chyby sa často prejavujú v oblastiach, ktoré žiak teoreticky ovláda, vie ich správne zdôvodniť, ale pri ich aplikácii má problém.

Špecifické dysortografické chyby sa najčastejšie objavujú pri nedostatočne rozvinutom fonematickom sluchu. Ďalšími príčinami môže byť nesprávna výslovnosť, pomalé písanie alebo neschopnosť koordinovať rôzne psychické procesy, ktoré sa podieľajú na písaní (Zelinková, 2005). Šauerová, Špačková, Nechlebová (2012) vymedzujú dysortografiu ako špecifickú poruchu pravopisu, čo v praxi znamená, že dieťa nie je schopné aplikovať teoreticky osvojené pravidlá do písomného prejavu. *„Pre dysortografiu je príznačná nízka úroveň pravopisu vzhľadom na relatívne vysokú úroveň inteligencie“* (Belková, 2004, s. 13).

Tabuľka 4*Základná charakteristika dysortografie*

Dysortografia	Charakteristika dysortografie
PORUCHA	Špecifická vývinová porucha pravopisu
ZÁKLADNÉ ZNAKY	• Nepostihuje celú oblasť gramatiky jazyka, ale týka sa takzvaných dysortografických javov, vynechávanie písmen, zamieňanie tvarovo rovnakých písmen, objavujú sa skomoleniny, chyby z artikulačnej neobratnosti, nesprávne umiestnenie alebo vynechávanie interpunkčných znamienok. • Porucha negatívne ovplyvňuje proces aplikácie gramatického učiva. Chyby sa často prejavujú v oblastiach, ktoré žiak teoreticky ovláda, vie ich správne zdôvodniť, ale pri ich aplikácii má problém (Bartoňová, 2007a).
OSLABENIA	• Dysortografické chyby sa najčastejšie objavujú pri nedostatočne rozvinutom fonematickom sluchu. Ďalšími príčinami môže byť nesprávna výslovnosť, pomalé písanie alebo neschopnosť koordinovať rôzne psychické procesy, ktoré sa podieľajú na písaní (Zelinková, 2005, porov. Bartoňová, 2007b, Michalová, 2001, Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

*Zdroj: sprac. podľa Bartoňová, (2007a), Zelinková (2005),
Bartoňová (2007b), Michalová (2001), Šauerová, Špačková,
Nechlebová (2012)*

Dyskalkúlia je špecifická vývinová porucha matematických schopností. Žiak podáva v rámci matematiky oveľa horšie výsledky, ako by sa vzhľadom k jeho inteligencii dalo očakávať (Simon, 2006). Lenart, Holzer, Schaupp, (2010) uvádza, že deficit postihuje predovšetkým ovládanie základných matematických zručností, ako sú sčítanie, odčítanie, násobenie a delenie. Menej sa vyskytuje pri vyšších matematických zručnostiach, ako je algebra, trigonometria, diferenciál alebo integrály. Šauerová, Špačková, Nechlebová (2012) uvádzajú, že často u detí nachádzame aj problémy v oblasti numerických predstáv. Simon (2006) tvrdí, že neexistuje žiadny jasne definovateľný jav „dyskalkúlie“. Každé dieťa má svoj vlastný súbor problémov s porozumením, typov chýb, príčin. Blažková, Matoušková, Vaňurová, Blažek (2000) rozlišujú nasledovné typy dyskalkúlie: praktognostickú, verbálnu, lexickú, grafickú, operačnú, ideognostickú.

Tabuľka 5

Typy dyskalkúlie

Praktognostická dyskalkúlia	Ide o poruchu manipulácie s konkrétnymi predmetmi alebo nakreslenými symbolmi. Žiak nie je schopný vytvoriť skupinu predmetov s daným počtom prvkov, nie je schopný dospieť k pojmu prirodzeného čísla. Z toho vyplývajú problémy s porovnávaním čísel, usporiadaním prirodzených čísel, vytváraním postupnosti prirodzených čísel. V geometrii žiak nevie zoradiť predmety podľa veľkosti, nevie rozlišovať geometrické tvary, nechápe rozmiestnenie predmetov v priestore a ich znázornenie na obrázku.
Verbálna dyskalkúlia	Je špecifikovaná poruchou pri označovaní počtu predmetov, používaní znakov operácií, problémy v pochopení a vymenovávaní rady čísel. Žiak si pod číslom nevie predstaviť príslušnú skupinu prvkov a označiť počet prvkov v danej skupine číslom.
Lexická dyskalkúlia	Žiak má problémy s čítaním číier a číslic, s pochopením číselnej sústavy (napr. zámene tvarovo podobných čísel, zámene desiatok a jednotiek v dvojciferných číslach) a čítaním viacciferných čísel. Pri tomto druhu dyskalkúlie sa prejavuje aj porucha pravo-ľavej orientácie.
Grafická dyskalkúlia	Vyznačuje sa neschopnosťou písať matematické znaky. Problémy súvisia so zápisom čísel podľa diktátu, zápis viacciferného čísla (žiak zapisuje cifry v opačnom poradí, má problém s nulami v zápise čísla, v písomných algoritmoch nie je schopný zapísať čísla správne pod seba). Žiak nie je schopný narysovať geometrický útvar.
Operačná dyskalkúlia	Súvisí s poruchou matematických schopností, prejavuje sa pri číselných operáciách (zámena operácií, neschopnosť pracovať s číslami rovnakých radov, neschopnosť pamäťových operácií). Pri nej sa vyskytujú problémy s číselnými výrazmi, v ktorých sa vyskytuje viacej operácií, ďalej problémy s písomnými algoritmi.

Ideognostická dyskalkúlia	Spočíva v poruche chápania matematických pojmov a vzťahov medzi nimi, v chápaní súvislostí, závislostí, vznikajú problémy pri riešení slovných úloh (porov. Bartoňová, 2007a). V matematike môžu mať problémy žiaci aj s inými ŠVPU. Žiaci s dyslexiou majú problém so slovnými úlohami. U žiakov s dysgrafiou nastáva problém v geometrických úlohách. Žiaci s dysortografiou môžu mať problémy pri diktátoch zameraných na čísla (Jucovičová, Žáčková, 2006, porov. Blažková, Matoušková, Vaňurová, Blažek, 2000).
---------------------------	--

Zdroj: vlastné spracovanie

Medzi menej časté špecifické vývinové poruchy patria: dyspinxia, dysmúzia a dyspraxia. **Dyspinxia** je špecifická vývinová porucha kreslenia, ktorá je charakteristická neschopnosťou dieťaťa kresliť primerane svojmu veku. Príčinou tejto poruchy býva motorická neobratnosť, ktorá sa prejavuje nesprávnym úchopom, nedostatočnou senzomotorickou koordináciou a nízkou úrovňou jemnej motoriky (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012). **Dysmúzia** je porucha v osvojovaní si hudobných schopností (Zelinková, 2009). **Dyspraxia** postihuje osvojovanie pohybových zručností a koordináciu pohybov (Zelinková, Čedík, 2013). Hlavným znakom pri dyspraxii je vážne oneskorenie vývinu motorickej koordinácie, ktoré nie je podmienené mentálnym postihnutím, alebo celkovým zdravotným stavom (v zmysle dlhodobého ochorenia). Vo väčšine prípadov ide o zreteľnú vývinovú nezrelosť nervového systému (Kováčová, 2020b). Žiaci s dyspraxiou môžu mať v škole vážne problémy napr. v telesnej výchove, výtvarnej výchove, resp. v pracovnej výchove. Žiaci s dyspraxiou majú často problémy aj pri písaní (Kirbyová, 2000). Kováčová (2020a, s. 58) uvádza, že „každé dieťa s dyspraxiou má špecifické príznaky typické pre jeho oslabenie. Tak ako je to pri

iných oslabeniach nemusia byť prejavy porovnateľné u každého dieťaťa, ktorému bola diagnostikovaná dyspraxia“.

1.3 Príčiny vzniku špecifických vývinových porúch učenia

Neexistuje jednotná teória, ktorá by presne špecifikovala a určovala príčiny vzniku špecifických vývinových porúch učenia. Nový pohľad na danú problematiku vychádza z potreby opustiť chápanie špecifických vývinových porúch učenia z hľadiska jednotlivých príznakov a treba zdôrazniť hľadanie príčin (Bartoňová, 2012). Odborníci sa zhodujú v niekoľkých rovinách a prístupoch k špecifickými vývinovým poruchám učenia

1.3.1 Biologicko – medicínska rovina príčin vzniku špecifických vývinových porúch učenia

V súčasnej dobe sú už nezvratné dôkazy o tom, že rôzne špecifické vývinové poruchy učenia, ako je napr. dyslexia sú ovplyvnené génmi. Nedá sa hovoriť len o jednom géne, ktorý by spôsobil dyslexiu, ide o niekoľko kľúčových génov. V realite je najpravdepodobnejší model, podľa ktorého určité gény v kombinácii s ďalšími faktormi, vrátane vplyvu prostredia, prispievajú k riziku vzniku dyslexie (Zelinková, 2009). Výskumy publikované v posledných rokoch ukazujú na podiel chromozómov 2, 3, 6, 7, 15, 18 (Zelinková, 2009, Bartoňová, 2012). Bartoňová (2012) uvádza, že chromozóm 6 priamo ovplyvňuje vývin nervových buniek, ktoré majú následne vplyv na

akustické, vizuálne, pamäťové a motorické procesy potrebné k čítaniu.

Mozog každého jednotlivca s dyslexiou sa líši štruktúrou aj funkciou od mozgu jednotlivca bez tejto poruchy. Vedci objavili množstvo anatomických rozdielov, rovnako ako odlišnosti na úrovni buniek a spojov medzi nimi. Zmeny v štruktúre mozgu zodpovedajú funkčným rozdielom v neurologických zobrazujúcich štúdiách. Dá sa predpokladať, že štrukturálne rozdiely v mozgu jednotlivcov s dyslexiou sa začínajú utvárať pred pôrodom v dynamickej interakcii medzi génmi a prostredím. Popisované anatomické zmeny sa týkajú planum temporale. Zatiaľ čo u bežnej pravorukej populácie je širšia na ľavej strane, u jednotlivcov s dyslexiou dosahuje rovnakú veľkosť na oboch stranách mozgu. Táto časť mozgu sa podieľa na procesoch vyššej úrovne, vrátane senzorickej a motorickej analýzy, pracovnej pamäti, pozornosti a jazyka. Iné štúdie odhalili viacej malých neurónov v talamu. Talamus tvorí centrum mozgu a je miestom, kde sú prevedené informácie zo zmyslových orgánov (oka, ucha) k vyšším procesom mozgovej kôry. Aj keď komunita vedeckých pracovníkov nevie presne, ako jeho veľkosť v tomto prípade ovplyvňuje funkciu, malé neuróny v zrakovej a sluchovej oblasti môžu narušiť presné načasovanie, ktoré je potrebné pre účinný prenos informácií mozgovou sieťou (Zelinková, 2009). Pokorná (2010) uvádza rozdiely v štruktúre mozgu a v odlišnej organizácii cerebrálnych (mozgových) aktivít pri procese spracovania slovných informácií u dospelých osôb, ktoré sa nenaučili čítať.

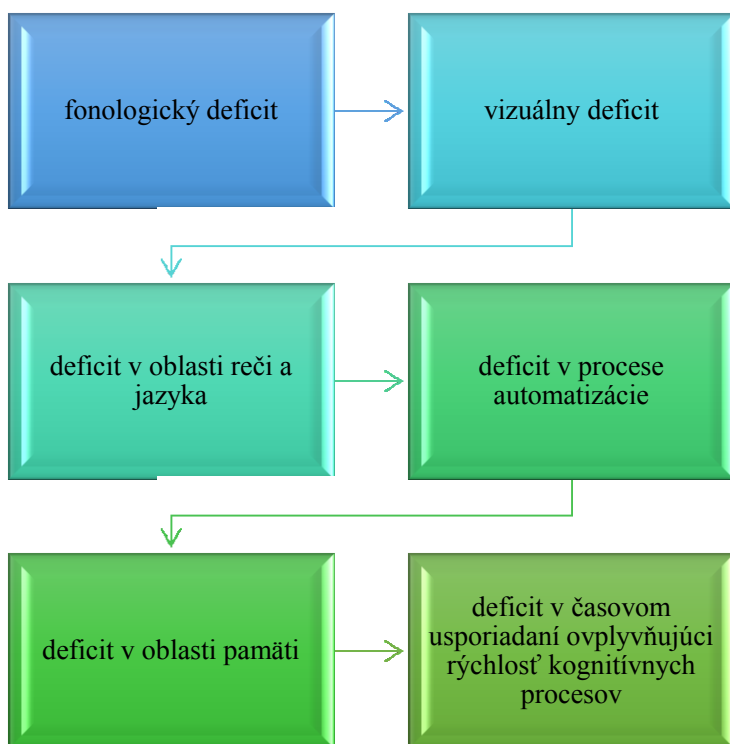
Cerebelárna (mozočková) teória tvorí prechod medzi rovinou biologicko – medicínskou a kognitívnou. Odlišuje symptómy dyslexie od jej príčin (Zelinková, 2009). Výkladový model mozočkovej teórie predstavuje zložitý mechanizmus, kde je takmer

všetko navzájom prepojené, interreaguje. Na začiatku, čiže na vstupe je mozočková dysfunkcia, na jeho výstupe je rozvinutý obraz dyslexie. Cerebelárna (mozočková) teória, sústreďuje pozornosť na nejazykové problémy u jednotlivcov s dyslexiou. Jej autori si všimli, že mnohí jednotlivci s dyslexiou majú zníženú motorickú obratnosť, problémy s udrжанím rovnováhy, zhoršenú senzoricko-motorickú koordináciu a zmeny v svalovom napätí, zníženú schopnosť pre rytmus, zlý časový odhad, problémy s automatizáciou. Uvedené problémy sú v tesnom vzťahu s funkciou mozočku. Mozočková teória však vysvetľuje len časť špecifických vývinových porúch učenia. Sú totiž jednotlivci, ktorí majú normálne motorické zručnosti i časový odhad a u ktorých absentuje mozočková symptomatológia. Mozočková teória sa snaží vysvetliť špecifické vývinové poruchy učenia pomocou predpokladanej príčiny – mozočkovej dysfunkcie. Tieto nálezy svedčia o tom, že jednotlivci s dyslexiou netvorí homogénnu diagnostickú skupinu (Jošt, 2011).

1.3.2 Kognitívna rovina príčin vzniku špecifických vývinových porúch učenia

V rovine poznávacích procesov je prítomný deficit v konkrétnych oblastiach, ktoré sme spracovali do nasledovnej schémy.

Schéma 1: Deficity špecifických porúch učenia



Fonologický deficit

Väčšina jednotlivcov so špecifickými vývinovými poruchami učenia má deficit vo fonologických procesoch (Zelinková, 2003). Je dôležité si uvedomiť, že špecifické vývinové poruchy učenia vychádzajúce z problémov dekodovania jednotlivých slov vznikajú na základe nedostatočnej schopnosti fonologického spracovania (Jucovičová, Žáčková, 2008).

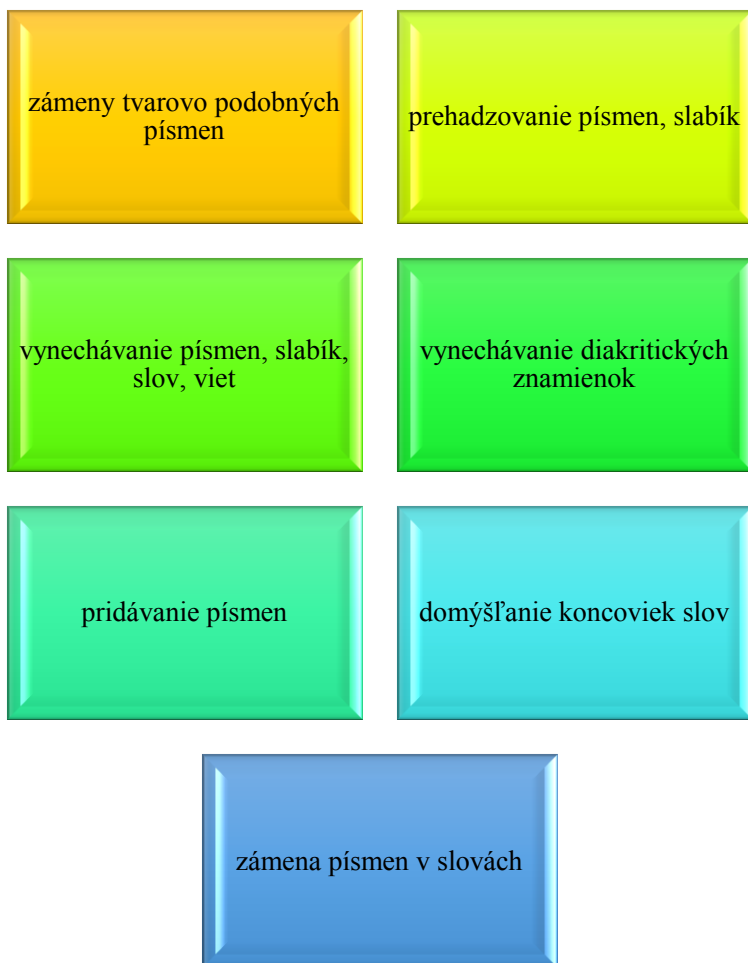
Fonologické uvedomovanie je všeobecne charakterizované ako schopnosť excipitne (jasne a zreteľne) si uvedomiť zvukovú štruktúru slov (Jošt, 2011). Fonologické uvedomenie je kľúčové pre osvojenie si základných čitateľských zručností. Schopnosti ako analýza, syntéza alebo prepojenie foném-grafém sú pre čítanie nevyhnutné a u mnohých detí s dyslexiou sú na nedostatočnej úrovni. Dobrá úroveň fonetických schopností je predpokladom pre rozpoznávanie jednotlivých slov. Vyžaduje si komplexnejšie fonetické schopnosti, automatizáciu a tiež určitú úroveň zrakových schopností (Mather, Wendling, 2011). Fonologické spracovanie je inkluzívne pomenovanie, ktoré reprezentuje proces používaný na identifikovanie, spracovanie, produkovanie a zapamätanie si zvuku reči, ktorý zahŕňa výslovnosť slov, využívanie pamäti pri menovaní slov, slabík a rýmu, spájanie fonematických segmentov a manipulácia s nimi (Nevills, Wolfe, 2009). Bartoňová (2012) uvádza, že fonologické spracovanie sa rozvíja v troch rovinách, a to: fonologická vnímavosť, fonologická pamäť a fonologické pomenovanie. Pri fonologickej vnímavosti ide o pohotovosť, cit pre reč. Fonologická pamäť je zameraná na zapamätávanie si informácie, používame ju pri dekodovaní obrazu slova do zvukovej podoby. Fonologické pomenovávanie je schopnosť pohotovo a rýchlo dekodovať hovorenú alebo písanú reč. Ťažkosti v dekodovaní

slov sú hlavným problémom detí s dyslexiou. Práve na schopnosti dekodovať, respektíve správne rozpoznávať jednotlivé slová, je založená aj schopnosť porozumieť čítanému textu. Ak rozpoznávanie slov zaberie väčšinu kognitívnej kapacity dieťaťa, potom má menej zdrojov na vyššie procesy ako je pochopenie zmyslu textu (Fletcher, Reid, Lyon, Fuchs, 2006).

Vizuálny deficit

Východiskom pre vizuálnu teóriu boli nálezy, ktoré ukazovali abnormality v spracovaní vizuálnych informácií. Jednou z abnormalít je vizuálna perzistencia, pri ktorej obraz nejakého objektu pretrváva u jednotlivcov s dyslexiou neprimerane dlho, a to aj v dobe, keď objekt zmizne z vizuálneho poľa a nemôže byť už vnímaný. Vizuálna teória tu hovorí o separačných prahoch, ktoré sú u jednotlivcov s dyslexiou predĺžené (Jošt, 2011). K vizuálnemu deficitu zaraďujeme ďalej problémy so zrakovým rozlišovaním, ako napr. stranovo obrátených tvarov a drobných detailov, rozlišovanie figúry a pozadia, problémy v oblasti vnímania farieb alebo neschopnosť pohotovej zrakovej identifikácie písmen. Dôležitú funkciu tu zohráva aj schopnosť zrakovej analýzy a syntézy, pravo-ľavá a priestorová orientácia, zraková pamäť, motorická a senzorikomotorická oblasť (vizuomotorika). V rámci vizuálneho deficitu je možné identifikovať konkrétne chyby, ktoré sme spracovali na nasledovnej schéme.

Schéma 2: Konkrétne chyby v súvislosti s potvrdením vizuálneho deficitu



Zdroj: Jucovičová, Žáčková (2008)

Deficity v oblasti reči a jazyka

Komunikačné kompetencie sa delia na jazykovú a pragmatickú zložku. Jazyková zložka je spojená s ovládaním jazykového systému. Pragmatická zložka sa týka schopnosti používať jazyk v procese dorozumievania. Obidve zložky komunikácie sú u jednotlivcov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na nižšej úrovni (Zelinková, 2003).

Deficity v procese automatizácie

Táto teória predpokladá význam zautomatizovanej zručnosti čítať pre zvládnutie celého procesu čítania (Bartoňová, 2012). Teória deficitu v oblasti automatizácie predpokladá, že proces učenia prebieha zo začiatku bez problémov, ale schopnosti nie sú zautomatizované tak rýchlo, ako je to u bežnej populácie. Problémy nastávajú pri činnostiach, ktoré by mali prebiehať automaticky. Automatizácia hrá dôležitú úlohu vo vývine čítacích schopností. Od hláskovania, slabikovania prechádza dieťa k čítaniu celých slov, ktoré číta najprv pomaly, potom globálne stále presnejšie a rýchlejšie (Zelinková, 2003).

Deficity v oblasti pamäte

Z hľadiska trvania pamäťových stôp rozlišujeme pamäť krátkodobú, strednodobú a dlhodobú. Pamäť krátkodobá predstavuje súhrn operácií s prijatou informáciou. Krátkodobá pamäť má úzky funkčný vzťah k pracovnej pamäti. Poruchy krátkodobej pamäti môžu spôsobovať problémy pri pamätaní si pokynov, úloh, slovíčok v prípade, ak dieťa má opakovať slovo počuté pred niekoľkými sekundami. Pamäť pracovná je pamäť, ktorá slúži ako register psychickej práce. Informácie, ktoré sú v nej uložené slúžia k riešeniu aktuálnej úlohy. Pracovná pamäť je neskutočne potrebná pri riešení takých úloh, ktoré vyžadujú

súčasnú vybavenie viacerými poznatkami. Pamäť dlhodobá zaisťuje uchovanie obsahu informácií po mesiac, roky. Presun z krátkodobej do dlhodobej pamäte je ovplyvnený kvalitou uloženia poznatkov, ich opakovaním a používaním (Zelinková, 2003).

1.3.3 Sociálny prístup k príčinám vzniku špecifických vývinových porúch učenia

Stále viac autorov sa prikláňa k názoru, že príčinou špecifických vývinových porúch učenia sú vonkajšie podmienky, v ktorých deti vyrastajú (Pokorná, 2010). Bartoňová (2012) uvádza, že rodinné prostredie a podmienky školského prostredia spolupodmieňujú vznik špecifických vývinových porúch učenia (porov. Harčariková, 2008). Jošt (2011) uvádza, že čítanie je výsledkom vplyvu dedičnosti aj prostredia, a ich vzájomnej interakcie. Environmentálny vplyv, a hlavne vplyv rodiny, formuje predovšetkým vlastnosti čitateľa, ktoré sa týkajú obsahu (rozsah slovníku, znalosť písmen, gramatické vedomosti ako časovanie, skloňovanie, rozlišovanie jednotného a množného čísla, stupňovanie) a ďalej vlastnosti, ktoré sa týkajú postojov k čítaniu. Oproti tomu u vlastností, ktoré sú potrebné pre procesnú stránku, je vplyv prostredia menej výrazný. Patrí sem napríklad schopnosť rýchlo priradiť danému podnetu meno, schopnosť automatizovať svoje naučené reakcie, aby podiel úsilia na vybavenie reakcie bol minimálny, taktiež schopnosť párovo-asociačného učenia.

Proces čítania a písania sa nerozvíja až v školskom veku prostredníctvom systematického učenia, ale všetky poznávacie funkcie, ktoré sa zúčastňujú nácviku čítania a písania, sa rozvíjajú už od narodenia. Spontánny vývin ku gramotnosti môže výrazne

podporiť rodinné prostredie. Preukázalo sa, že najdôležitejšou podporou v rámci gramotnosti dieťaťa v rodine sú tri fakty:

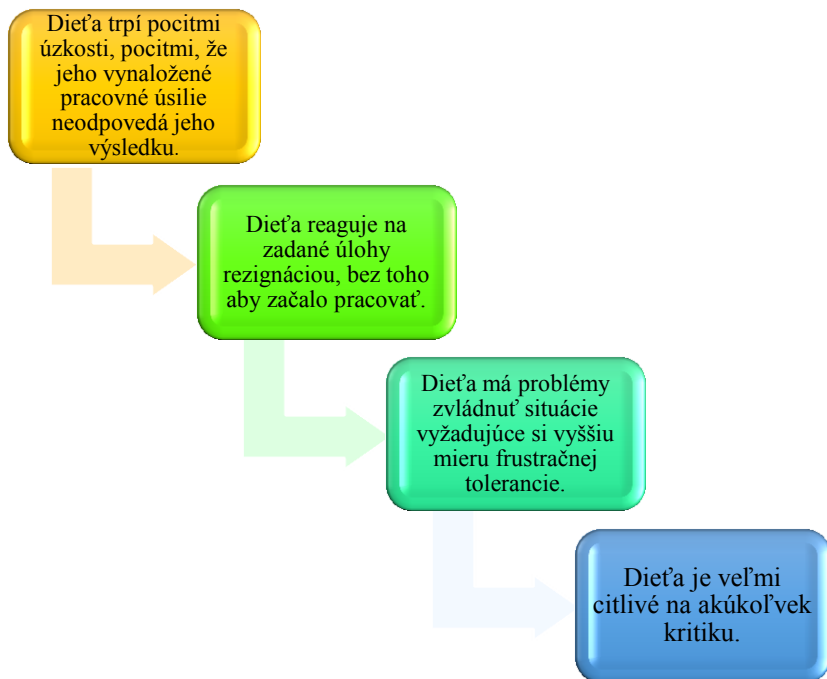
- bohaté interpersonálne skúsenosti s rodičmi, súrodencami a ostatnými ľuďmi, to znamená, že deti sa často ponúka príležitosť k spoločnej činnosti a k rozhovorom s druhými ľuďmi,
- prístup k literárnym zdrojom (rôzne druhy abecedy, rozprávkové knižky, rôzny písomný materiál),
- vysoko pozitívny vzťah k rodičom ku gramotnosti (Pokorná, 2010).

1.4 Osobnosť jednotlivca so špecifickými vývinovými poruchami učenia

Je rozšírený poznatok, že jednotlivci so špecifickými vývinovými poruchami učenia môžu mať sociálne a emocionálne problémy hlavne kvôli špecifickým vývinovým poruchám učenia, ale často si nevšimneme, že zhoršenie sociálnych schopností samo o sebe môže byť formou špecifickej vývinovej poruchy učenia. Pre tieto deti je typické, že majú malý alebo žiadny pohľad na to, ako sú vnímané. Vypadajú, že sú neschopné naučiť sa schopnostiam, ktoré sú od nich požadované. Veľmi často sa z nich stávajú samotári, alebo sa kamarátia buď so staršími alebo mladšími deťmi. Medzi mladšie deti zapadnú vďaka svojej nezrelosti. Tieto problémy sú veľmi stresujúce pre rodičov. To sa často spája s tým, že si neuvedomujú, že správanie dieťaťa nie je jeho chybou. Tieto deti je potrebné učiť sociálnym schopnostiam (Selikowitz, 2000).

Skupina detí so špecifickými vývinovými poruchami učenia môžu mať jeden alebo viacero *emocionálnych problémov*. To, že má dieťa emocionálne alebo sociálne problémy, nezáleží len na jeho temperamente, ale tiež na povahe jeho postihnutia. Pri emocionálnych a sociálnych problémoch môže ísť hlavne o nasledovné problémy: o prispôsobovanie sa svojej slabosti, vyhýbaní sa škole, vyhýbanie sa domácim úlohám, podvádžanie, agresia, kontrola správania druhých, vzdávanie sa, ústup a iné (Selikowitz, 2000). Bartoňová, Vítková (2007) tvrdia, že pri špecifických poruchách učenia môžu byť prítomné konkrétne emočné problémy, ktoré pre ilustráciu uvádzame v nasledovnej schéme.

Schéma 3: Emočné problémy dieťaťa so špecifickou poruchou učenia



Zdroj: vlastné spracovanie

Dieťa nie je frustrované len svojím neúspechom, ale tiež ho frustruje pocit, že sklamlalo svojich rodičov (Vašutová, 2008). Pokorná (2001) uvádza, že dieťa, ktoré je chronicky frustrované svojimi školskými neúspechmi a necíti sa dostatočne pozitívne prijímané ani svojou rodinou, sa dostáva do neznesiteľného napätia a frustrácie. Ak toto napätie trvá dlhší čas, vyvoláva toto napätie rôzne neurotické príznaky ako nechutenstvo, bolesti hlavy, žalúdku, poruchy spánku, tiky a podobne. Aby dieťa dosiahlo vyrovnanosti, musí používať niektorý z náhradných spôsobov správania. Najčastejšími obrannými reakciami sú rôzne formy úniku alebo útoku. Únik sa môže prejavovať ako rezignácia, uzavieranie sa do vlastného sveta alebo vytváranie pomyslenej steny medzi sebou samým a ostatnými. Ak si vezmeme do úvahy žiaka na základnej škole, ktorý má rôzne problémy v oblasti školských schopností, za ktoré nemôže a musí vynaložiť na ich prekonávanie maximálne úsilie (oveľa väčšie ako jeho rovesníci) a jeho výsledky aj tak neodpovedajú jeho snahe, je pochopiteľné, že problémy sa u neho začínajú stupňovať. Žiak postupne nestačí tempu svojich spolužiakov. S týmito problémami úzko súvisia vznikajúce sekundárne problémy, ktoré bývajú dôsledkom špecifickej poruchy učenia. Dieťa cíti pocit menejcennosti, odpor ku škole, problematicky sa začleňuje do sociálnej skupiny rovesníkov – triedy, má problémy vo vzťahu ku svojím rodičom, učiteľom. Pokiaľ sa takému žiakovi včas nepomôže, môžu jeho problémy prerásť do neurotického správania sa (Michalová, 2001). Fernandes (2004) uvádza, že pocity menejcennosti priamo či nepriamo vyvolávajú nedostatok potrebnej sebaúcty a pozitívneho pohľadu na seba samého. Pocity menejcennosti vyvolávajú obavy, úzkosť,

obmedzujú emócie a city, brzdia rozvoj poznania a spôsobujú neuropsychické alebo psychosomatické poruchy.

Spomenutí autori sa zhodujú v jednom, že ak dieťaťu so špecifickými vývinovými poruchami učenia nie je poskytnutá včasná starostlivosť a pomoc, môžu problémy špecifických porúch učenia prerásť do problémov v emocionálnej a sociálnej oblasti.

Cieľom predkladanej kapitoly bolo **vymedziť základnú terminológiu špecifických vývinových porúch učenia**. Následne sa kapitola venovala etiológii príčin vzniku špecifických vývinových porúch učenia. Posledná podkapitola bola zameraná na osobnosť jednotlivca so špecifickými vývinovými poruchami učenia.

Otázky k samostatnému štúdiu

- 1. Definujte špecifické vývinové poruchy učenia interaktívnym spôsobom.*
- 2. Rozdeľte sa do skupín, vyberte si jednu zo špecifických vývinových porúch učenia z a pokúste sa ju priblížiť na praktickom príklade.*
- 3. Opíšte prejavy jednotlivých špecifických vývinových porúch učenia.*
- 4. Pripravte si prezentáciu pre odborníkov a rodičov (s dvomi rôznymi prístupmi objasňovania) orientovanú na emocionálnu oblasť jednotlivca so špecifickými vývinovými poruchami učenia.*

2 DIAGNOSTIKA A REEDUKÁCIA ŠPECIFICKÝCH VÝVINOVÝCH PORÚCH UČENIA

Zámerom kapitoly je:

- uviesť základné princípy diagnostiky,
- popísať oblasti diagnostiky špecifických vývinových porúch učenia,
- vymedziť nepriame a priame zdroje diagnostických informácií smerom k špecifickým vývinovým poruchám učenia,
- zamerať sa na základné oblasti reedukácie jednotlivých špecifických vývinových porúch učenia.

Diagnostika je východiskom výchovno-vzdelávacieho procesu a predovšetkým nasledovnej reedukácie. Jej cieľom je stanovenie úrovne vedomostí a zručností, poznávacích procesov, sociálnych vzťahov, osobnostných charakteristík a ďalších faktorov, ktoré sa podieľajú na úspechu alebo neúspechu dieťaťa (Zelinková, 2003). Vašek (2007, s. 11) uvádza že „*diagnostika je teda poznávací proces, ktorého cieľom je získať o diagnostikovanom objekte alebo jave čo najhlbšie a najkomplexnejšie poznatky, ktoré napomáhajú formulovať závery v zhrňujúcom konštatovaní – v diagnóze*“.

Ak diagnostické metódy majú plniť tie úlohy a poslanie, ktoré sa od nich očakávajú, musia nielen zodpovedať určitým požiadavkám, ale aj ich aplikácia musí byť v súlade s niektorými princípmi (Vašek, 2007).

Medzi hlavné požiadavky patria:

- **Reliabilita** znamená presnosť a spoľahlivosť výskumného nástroja. Veľmi dobrým spôsobom reliability je opakovanie

merania. Výskumný nástroj má tým vyššiu reliabilitu, čím sú menšie rozdiely medzi jednotlivými výsledkami merania.

- **Validita** zisťuje schopnosť výskumného nástroja či zisťuje to, čo zisťovať má. Validita je najvýznamnejšou vlastnosťou výskumného nástroja (Gavora, 2000).

Pri uplatňovaní diagnostických metód je potrebné ako tvrdí Vašek (2007) dodržiavať princípy, ktoré sú spracované v nasledovnej tabuľke.

Tabuľka : Princípy v špeciálnopedagogickej diagnostike

Princíp komplexnosti	V súvislosti s týmto princípom má význam len taká diagnostika a z nej vyplývajúca diagnóza, ktorá je výsledkom komplexného, tímového prístupu, t. j. spolupráca lekára, psychológa, sociálneho pracovníka a špeciálneho pedagóga.
Princíp všestrannosti vyšetrenia	Daný princíp čiastočne vyplýva z predchádzajúceho, ale je podmienený požiadavkou, aby sa aplikoval aj v rámci jednotlivých zúčastnených odborov. Pri uplatňovaní globálnej diagnostiky by sme mali podchytiť všetky významné vlastnosti a znaky vyšetrovaného, čo predpokladá jeho najvšestrannejšie vyšetrenie.
Princíp dynamickosti	Tento princíp spočíva v tom, že sa nevyšetrujú len aktuálne schopnosti jednotlivca, ale aj jeho potenciálne a perspektívne možnosti.
Princíp modifikácie	Tento princíp vyplýva z toho, že aplikácia každej diagnostickej metódy vyžaduje určitú modifikáciu

Zdroj: sprac. podľa Vašek (2007)

Diagnostiku v špeciálnej pedagogike je možné chápať v rôznych kontextoch. Pokiaľ chceme hovoriť o tzv. špeciálno-pedagogickej diagnostike, máme skôr na mysli užšie vymedzenie, ktoré sa týka tej časti diagnostiky, ktorú vykonáva priamo špeciálny pedagóg. Inak je asi lepšie hovoriť o diagnostike v špeciálnej pedagogike, čo je širšie vymedzenie, ktoré zahŕňa celkovú, komplexnú diagnostiku (t. j. lekársku, psychologickú, sociálnu a špeciálnopedagogickú, bližšie Přinosilová, 2007).

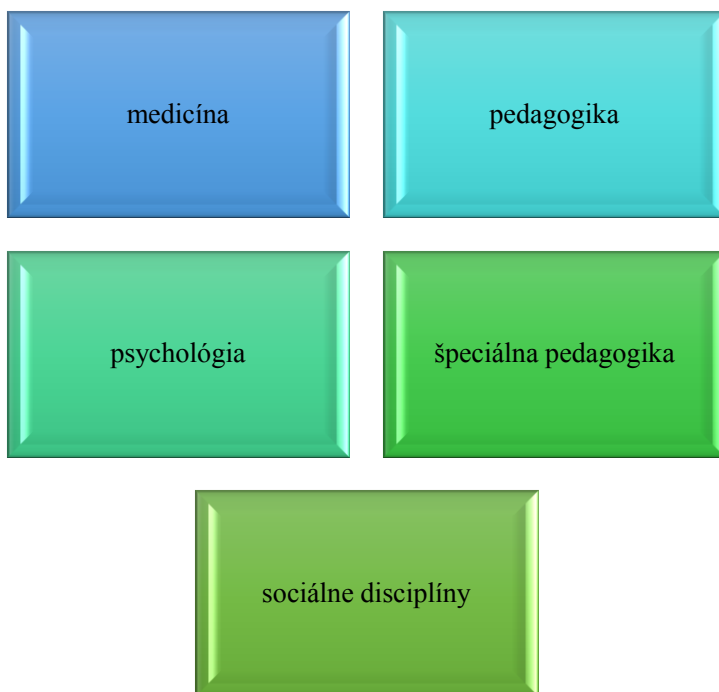
Matějček (1993) uvádza, že pri diagnostike špecifických vývinových porúch učenia môžeme vymedziť tri základné zložky:

1. V prvom rade treba zistiť, či ide naozaj o špecifické vývinové poruchy učenia.
2. Ak ide o špecifické vývinové poruchy učenia, musíme vykonať podrobný rozbor prípadu a musíme upresniť o aký druh a typ špecifickej vývinovej poruchy sa jedná.
3. Pokiaľ máme predstavu o klinickom obraze špecifických vývinových porúch učenia, treba zistiť všetky podmienky a okolnosti, ktoré majú význam pre následnú nápravnú starostlivosť.

2.1 Oblasti diagnostiky špecifických vývinových porúch učenia

Špecifické vývinové poruchy učenia predstavujú veľmi heterogénnu skupinu porúch, preto si ich diagnostika vyžaduje komplexný prístup k jednotlivcovi. Dôležitá je súčinnosť viacerých odborov, ktoré sú zobrazené v nasledovnej schéme.

Schéma 4: Súčinnosť vedných odborov v diagnostike špecifických vývinových porúch učenia



Zdroj: sprac. podľa Kastelová, 2014).

Ako uvádza Kastelová (2014, s. 25) „*lekárska diagnostika sa zameriava na identifikovanie prejavov a príznakov postihnutia ako aj na identifikovanie etiologických faktorov, pričom sa výrazne orientuje na patologické faktory*“. Lekárska diagnostika smerom k špecifickým vývinovým poruchám učenia je dôležitá, preto, aby sme vylúčili u jednotlivca akékoľvek orgánové postihnutie.

Na pedagogickú diagnostiku sa zameriava učiteľ. Ide o dlhodobý proces, ktorého základom je **pozorovanie** správania žiaka a jeho výkonov v edukačnom procese, sledovanie a porovnávanie výsledkov jeho činnosti. Ďalej sem patrí aj pozorovanie žiaka v skupine spolužiakov a pri školských a mimoškolských činnostiach (Žáčková, Jucovičová, 2007). Pozorovanie je zvyčajne zámerné. Jedná sa o rozbor pozitívnych a negatívnych charakteristík správania žiaka, ktoré môžu priamo zasahovať do učenia. Správanie je určitou formou komunikácie, najčastejšie vedené snahou získať pozornosť, kontrolu nad určitou situáciou alebo naopak snahou niečomu sa vyhnúť. Preto je veľmi dôležité zistiť, prečo a kedy sa určitý spôsob správania vyskytuje a čo stojí v jeho pozadí (Portešová, 2011).

Podklady pre pedagogickú diagnostiku tvoria informácie získané od ostatných učiteľov a vychovávateľov. Neoddeliteľnou a veľmi dôležitou súčasťou pedagogickej diagnostiky sú informácie získané od rodičov žiaka. Tieto informácie nám slúžia na získavanie a porovnávanie informácií ako sa žiak správa v domácom prostredí, v školskom prostredí. Ďalej nám poskytujú poznatky o spôsoboch práce so žiakom, o príprave na vyučovanie, o používaných výchovných metódach a iné. Informácie získané z pedagogickej diagnostiky slúžia ako významný podklad pre diagnostiku špecifických vývinových porúch učenia. Pretože ide

o dlhodobý proces, predchádza psychologickej a špeciálno-pedagogickej diagnostike (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Z poradenskej praxe 1

Do tretej triedy na základnej škole prestúpil žiak Andrej. Prvé hodiny odmietal čítať. Pokiaľ sa diskutovalo na rôzne témy veľmi rád sa zapájal do debaty s učiteľkou. Pri písaní diktátov nestíhal písať rovnakým tempom ako jeho spolužiaci. V diktáte robil veľké množstvo chýb, predovšetkým nerozlišoval krátke a dlhé samohlásky, nesprávne aplikoval gramatické pravidlá, ktoré ústne ovládal. Veľmi nerád chodil do školy, keď mal hodiny slovenského jazyka. Neustále hľadal výhovorky, aby do nej nemusel chodiť. Triedna učiteľka pozorovala každodenné problémy a počas konzultácií si do školy pozvala jeho rodičov. Odporučila im absolvovať psychologickú a špeciálno-pedagogickú diagnostiku. Výsledky diagnostiky u Andreja potvrdili špecifické vývinové poruchy učenia, konkrétne dyslexiu a dysortografiu.

Psychologickú diagnostiku vykonáva len psychológ. Táto diagnostika nám poskytuje predovšetkým informácie o stanovení úrovne rozumových schopností – vyšetrenie inteligencie, ktoré je neoddeliteľnou súčasťou diagnostického vyšetrenia. Podáva významnú informáciu o úrovni rozumových schopností, môže odhaliť prípady takzvaných nepravých dyslexií. Psychológovia pracujú so štandardizovanými testami (Bartoňová, 2007a). Psychologická diagnostika nám ďalej podáva informácie o verbálnych a neverbálnych intelektových schopnostiach a o štruktúre týchto schopností (ich úroveň a nerovnomerný vývin je jedným z faktorov pre diagnostiku špecifických vývinových porúch učenia). Psychologickou diagnostikou ďalej získavame

informácie o myslení (logickom, abstraktnom). Taktiež získavame informácie o krátkodobej pamäti (vizuálnej a auditívnej) a o dlhodobej pamäti (tento výkon sa odráža vo všeobecných schopnostiach žiaka). Zachytáva schopnosť analyzovať a syntetizovať (pomocou zrkového vnímania), úroveň vizuomotorickej koordinácie. Všíma si schopnosť koncentrácie pozornosti. Sleduje úroveň reči (jej poruchy, slovnú zásobu, úroveň vyjadrovania, schopnosť vyjadriť svoje myšlienky, úroveň komunikačných schopností). Popisuje schopnosti žiaka riešiť sociálne situácie, v ktorých sa prejaví schopnosť adekvátne používať získané informácie (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Z poradenskej praxe 2

Andrej, ktorého sme vyššie spomínali mal problémy v učení (pri čítaní, pri písaní diktátov), napriek tomu bol však veľmi inteligentný. Z tohoto dôvodu aj učitelia na predchádzajúcej škole nadobudli presvedčenie, že jeho problémy v škole pramenia z jeho nedostatočnej domácej prípravy. V rámci psychologického vyšetrenia výsledky v testoch ukázali, že je nadpriemerne inteligentný. Vzhľadom k jeho inteligencii dokázal špecifické vývinové poruchy kompenzovať do takej miery, že u neho neboli odhalené hneď po nástupe do školy, aj keď mal problémy v učení. Našiel si svoje stratégie ako dokázal v škole dosahovať primerané výsledky. Napr. učil sa sluchovou cestou- dával pozor na hodinách, aby text nemusel čítať doma, niekedy dokázal skoro doslovne prerozprávať obsah látky, ktorú im učiteľ vysvetľoval. Psychológa taktiež prekvapila Andrejova úroveň rečového prejavu, hlavne jeho slovná zásoba, ktorou disponoval. Andrej sa počas diagnostiky primerane koncentroval, pokiaľ neprišli výrazne rušivé podnety z chodby.

Špeciálno-pedagogická diagnostika je vykonávaná špeciálnym pedagógom. Špeciálny pedagóg vykonáva analýzu pedagogických údajov. Zameriava na vyšetrenie úrovne dosiahnutej vo vyučovacom procese a podieľa sa na vyšetrení perцепčno-kognitívnych skúškach (Bartoňová, 2007a). Pri diagnostike úrovne perцепčných funkcií sa jedná sa o diagnostiku sluchového a zrakového vnímania (schopnosť analýzy a syntézy, schopnosť diferenciacie, zameriava sa na všetky perceptive funkcie dôležité pre osvojenie si čítania, písania a počítania). Ďalej sa zisťuje úroveň motorických funkcií (výkon v oblasti hrubej a jemnej motoriky, senzomotorické funkcie a motorickej koordinácie, atď.). Zaznamenáva schopnosť koncentrácie pozornosti, schopnosť reagovať na zmenu algoritmu riešenia úlohy, kolísanie výkonu, unaviteľnosť, schopnosť regenerácie pri práci a iné. Špeciálno-pedagogická diagnostika sa zameriava aj na sledovanie vlastného výkonu čítania, písania, počítania. Všíma si jednotlivé zručnosti a návyky, sleduje techniku používanú pri týchto výkonoch. Zaznamenáva jednotlivé problémy. Sleduje aj sprievodné javy v správaní žiaka. Výsledkom tejto diagnostiky je upresnenie a dokončenie procesu diagnostiky špecifických vývinových porúch učenia. Tvorí podklad pre reedukáciu špecifických vývinových porúch učenia (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Z poradenskej praxe 3

V rámci špeciálnopedagogického vyšetrenia sa u Andreja zistili problémy v oblasti sluchového vnímania, konkrétne v oblasti sluchovej diferenciacie (napr. nedokázal správne identifikovať krátke a dlhé samohlásky, mal problém s rozlišovaním tvrdých a mäkkých slabík). Problémy nastali aj v zrakovej analýze a syntéze, nakoľko nedokázal pri čítaní správne spájať hlásky do slabík a slabiky následne do slov. Problém v sluchovej analýze a syntéze sa prejavil pri písaní diktovaného textu, kedy Andrej vynechával a zamieňal písmená v diktovaných slovách. V rámci techniky čítania Andrej čítal ľahké slová plynulo, čím bol text technicky náročnejší robil viacej chýb. Zistené výsledky v rámci špeciálnopedagogickej diagnostiky následne tvorili podklady pre reedukáciu špecifických vývinových porúch učenia.

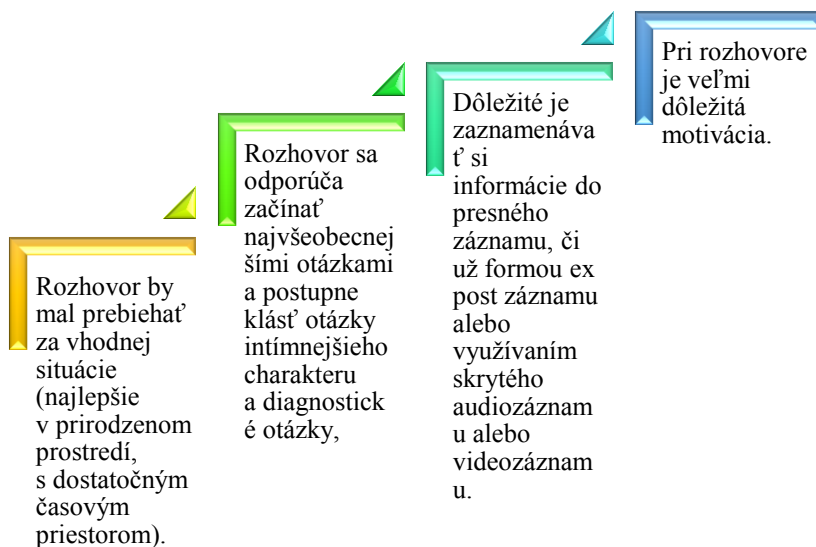
2.2 Nepriame zdroje diagnostických informácií

Sú to nepriame informácie, ktoré môžu viesť k diagnóze špecifických vývinových porúch učenia. Do nepriamych zdrojov diagnostických informácií zaraďujeme rozhovory s rodičmi, rozhovory s učiteľmi a v neposlednej rade aj rozhovory so samotným žiakom (Pokorná, 1997).

Rozhovor patrí medzi exploračné metódy a kladie veľké nároky na skúsenosti odborníka, ktorý túto metódu v praxi aplikuje. Rozhovor umožňuje bezprostrednú interakciu s jednotlivcom a mali by sme prostredníctvom neho nielen získať dôležité informácie pre ďalšiu odbornú činnosť, ale je i prostriedkom k nadviazaniu kontaktu s danou osobou. Metóda rozhovoru je využívaná v oblasti diagnostiky, terapie,

poradenstva, výskumu a podobne (Přinosilová, 2007). Samotný rozhovor je nutné realizovať na základe konkrétnych pravidiel, ktoré spracovali Valenta a Müller (2007). Ich konkrétne znenie uvádzame v nasledovnej schéme.

Schéma 5: Pravidlá pri rozhovore počas diagnostiky



Zdroj: sprac podľa Valenta, Müller (2007)

Rozhovor s rodičmi

Základným predpokladom profesionálneho vedenia rozhovoru s rodičom, či stojí na druhej strane učiteľ, špeciálny pedagóg alebo psychológ, je vedomie, v akej ťažkej a náročnej situácii sa nachádza ten, ktorý ma neúspešné dieťa. Rodičia tento neúspech a bezmocnosť, že svojmu dieťaťu nevedia pomôcť, nie sú schopní dlho vydržať. Preto hľadajú vinu v škole a prenášajú zodpovednosť na učiteľov, alebo trestajú dieťa. Táto bezmocnosť a sklamanie je najčastejšie príčinou toho, že nechodia na triedne schôdzky a vyhýbajú sa akémukoľvek kontaktu s učiteľom. Preto je na odborníkovi, aby sa aktívne snažil o vytvorenie vzťahu, na ktorom si stavia vytvorenie dôvery. Základnou technikou, ktorá môže vzťah dôvery budovať, je pozorné vypočutie toho, čo rodič hovorí. Informácie, ktoré nám rodičia poskytnú, sú často veľmi cenné. Často so svojím dieťaťom už mnoho vecí vyskúšali, snažili sa mu prácu uľahčiť podľa svojich možností. Pozorné počúvanie rodičov neznamena, že druhá strana je pasívna. Samozrejme vstupujeme do rozhovoru, ale dôležité je to, čo hovorí rodič, nie to, čo hovoríme my. Preto predčasne neradíme, ale upozorňujeme na to, že pri vyšetrení dieťaťa budeme mať na pamäti informácie z rozhovoru (Pokorná, 1997). Okrem toho pred rodičmi je dieťa potrebné pochváliť a oceniť ho. Nie je vhodné vzbudzovať u rodičov pocit viny, naopak rodič musí vedieť, že chceme jeho dieťaťu pomôcť. Snažíme sa im poskytnúť čo najviac zrozumiteľných informácií. Pokiaľ s rodičmi v rámci rozhovoru preberáme alebo spresňujeme anamnestické údaje, je treba ich presvedčiť o ich potrebnosti pre riešenie problému dieťaťa. Je samozrejmé, že získané informácie považujeme za dôverné (Přinosilová, 2007).

Rozhovor s učiteľom

Pokiaľ prichádza žiak so školskými problémami do pedagogicko-psychologickej poradne, môže byť významným zdrojom dôležitých informácií pracovníka poradne rozhovor s učiteľom dieťaťa. Musíme si uvedomiť niekoľko skutočností, ktoré nám pomôžu pri vytváraní vzájomného vzťahu dôvery medzi účastníkmi tohto rozhovoru.

Zodpovednosť za tento vzťah nesie do veľkej miery psychológ. Tentokrát je učiteľ v náročnejšej situácii. Školský úspech žiaka totiž závisí predovšetkým na dvoch predpokladoch: v prvom rade na možnostiach žiaka, ale i na pedagogických schopnostiach učiteľa. Tieto dva predpoklady sa nedajú nikdy presne rozlíšiť. Učiteľ musí po celý život, či si to už uvedomuje alebo nie, riešiť vo svojej profesii dilemu, či je príčinou neúspechu žiaka prvý alebo druhý predpoklad. Toto napätie, ktoré patrí k učiteľskému povolaniu, musí psychológ vnímať a rešpektovať, hlavne vtedy, keď je presvedčený, že školský výkon žiaka neodpovedá jeho intelektovým schopnostiam.

Pri stanovení príčin školského neúspechu sú učiteľove postrehy o práci žiaka nedocenenými informáciami. Učitelia sú často vynaliezaví pri pomoci žiakom a na poradenských pracovníkov sa obracajú až vtedy, keď vyčerpali svoje metodické možnosti.

Predpokladom spolupráce učiteľa a psychológa je vzťah vzájomnej úcty. Žiadna strana sa nesmie cítiť ohrozená vo svojich kompetenciách. Len vtedy sa môže rozvíjať vzťah dôvery (Pokorná, 1997).

Rozhovor so žiakom

Veľmi často podceňujeme informácie, ktoré by nám mohol priniesť rozhovor so žiakom. Nejde samozrejme o odborné teoretické informácie, ale o neoceniteľné poznatky pre diagnostiku a nápravu špecifických vývinových porúch učenia. Len žiak nám vie povedať, akými cestami sa uberal, keď riešil určitý problém, alebo prečo urobil určitú chybu (Pokorná, 1997). Pripraviť otázky pre žiakov je nesmierne ťažké a predstavuje to veľkú časovú náročnosť a je potrebné rozhovor so žiakom viackrát zopakovať (Švaříček, 2007).

2.3 Priame zdroje diagnostických informácií

Pri diagnostike jednotlivých špecifických vývinových porúch učenia sa zameriavame na nasledovné oblasti: rýchlosť čítania, chyby, ktoré žiak robí pri čítaní textu, techniky čítania, porozumenie textu, pri čítaní si všímame aj správanie žiaka (Zelinková, 2003).

Rýchlosť je jednou z najdôležitejších charakteristík v čitateľskom výkone. Výskumy dokazujú existujúcu závislosť medzi rýchlosťou čítania a porozumením textu. Žiaci, ktorí čítajú veľmi pomaly, lúštia písmená, s problémami ich skladajú do slov, čítajú natoľko pomaly, že čítanie nemôžu využívať ako prostriedok k získavaniu informácií. Na meranie rýchlosti čítania sa používajú štandardizované texty, kde sa počet správne prečítaných slov prevádza na čitateľský kvocient.

Správnosť patrí k najvýznamnejším charakteristikám dosiahnutej úrovne čítania. Chybovosť je ovplyvnená náročnosťou textu. Čím vyššia je náročnosť z hľadiska techniky čítania, tým viac chýb žiaci robia. Pri diagnostike si všímame, či

žiak robí chyby na začiatku textu, v strede textu alebo na konci textu. Na začiatku textu vznikajú chyby predovšetkým na základe nesprávnych očných pohybov. Na konci slov žiaci robia chyby, ktorí sa snažia hádať slová. Rozborom chýb môžeme zistiť príčiny nesprávneho čítania.

Technika čítania, tu platí to isté ako pri chybovosti, čím je text technicky náročnejší, tým je technika čítania horšia a žiaci sa dopúšťajú viacerých chýb. Technika čítania je spôsob, akým žiak zvláda čítať text. V diagnostikom procese sledujeme, či žiak číta:

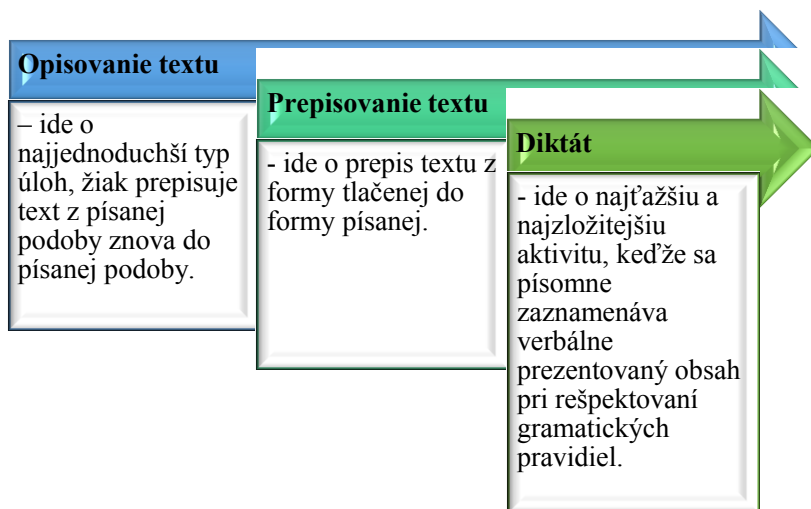
- po písmenách (hláskuje),
- po slabikách, oddeľuje slabiky,
- po slabikách, plynule, pauzy medzi slabikami sa zmenšujú,
- číta plynule ľahké slová, slabikuje len slová ťažšie,
- číta plynule zmysluplný text.

Porozumenie čítanému textu - orientačne hodnotíme porozumenie čítaniu pomocou nasledujúcej stupnice:

- žiak rozpráva samostatne s detailmi,
- žiak rozpráva stručne,
- žiak rozpráva s občasnou pomocou,
- žiak potrebuje návodné otázky,
- žiak odpovedá jednoslovné, jeho odpovede sú jednoduché,
- žiak konfabuluje, chýba mu porozumenie (Zelinková, 2007).

Úroveň písomného prejavu zisťujeme z rozboru školských zošitov, z diktátov a z odpisu a prepisu textu (Bartoňová, 2007a). Tu si všimame predovšetkým rukopis žiaka, držanie pera, vybavovanie si tvarov písmen, samotné tvary písmen, čitateľnosť písma, úprava písma, pravopis, najčastejšie chyby v písomnom prejave (Zelinková, 2003). Pri posudzovaní písomného prejavu žiaka sa hodnotí grafická a ortografická stránka.

Schéma 6: Oblasti posudzovania písomného prejavu



V rámci vyšetrenia ide o postrehnutie prípadných grafických či ortografických problémov na špecifickom podnetovom materiáli. Na základe tejto analýzy písomného prejavu nemožno prípadné špecifické ťažkosti považovať za prejavy špecifickej vývinovej poruchy v písomnom prejave, pretože sa takto môžu prejavovať aj pseudo – vývinové poruchy učenia (Kastelová, 2012).

Pri **úrovni matematického prejavu** sa zameriavame na schopnosti žiaka orientovať sa na číselnej osi, sledujeme, či žiak chápe pojem číslo, zamieňanie si číselných operácií a tvarovo podobných čísel (Zelinková, 2003). Komplexný testový súbor na hodnotenie matematických schopností zostavil Novák, pričom vychádzal z poznatkov o danej problematike od Košča. Pri vyšetrení sa používa Číselný trojuholník. Autorom tohto testu je Košč. Úlohou testu je spočítavať čísla zapísané pod seba, pričom

výsledok zapisujeme medzi tieto čísla napravo. U detí, ktoré nemajú dostatočne rozvinuté matematické schopnosti (hlavne v numerickej a operacionálnej zložke), test meria práve tieto matematické schopnosti a nie úroveň pozornosti a pracovnej výkonnosti. Okrem rozvoja numerického a operacionálneho faktoru matematických schopností, test meria aj priestorový faktor. Tiež sa zameriava na grafickú stránku matematických schopností, čo je veľmi dôležitým predpokladom zvládania písomných výpočtov zložitejších počtových úkonov. Test je vhodný pre deti od 7 až do 12 rokov. Časové trvanie testu nie je ohraničené, ale meriame ho. Žiakovi nadiktujeme 15 číslíc, ktoré si zapisuje zvisle pod seba do stĺpca. Úlohou žiaka je sčítať dve pod sebou sa nachádzajúce číslice, výsledok sa píše medzi tieto dve sčítané čísla vpravo. Ak je výsledkom dvojciferné číslo, zapíše sa iba číslo v jednotkách. Súčtami čísel v prvom stĺpci získame druhý stĺpec, ktorý má o jednu číslicu menej ako prvý stĺpec. Takto ďalej postupujeme v tvorbe stĺpcov, až kým nedostaneme výsledný stĺpec tvorený iba jednou číslicou. Výsledok v grafickej podobe tvorí rovnostranný trojuholník (Kastelová, 2012).

Pri diagnostike špecifických vývinových porúch učenia sa musíme ďalej zameriavať na poruchy **sluchového vnímania**. Sluchové vnímanie reči bezprostredne súvisí s vlastným rozvojom reči (Pokorná, 1997). Sluchová analýza a syntéza reči je významným predpokladom pre zvládnutie písania (Bartoňová, 2007a). Narušenie sluchového vnímania tvorí podklad predovšetkým pre špecifickú vývinovú poruchu učenia - dysortografiu, môže sa však premietiť aj do dyslexie. Dieťa má problémy so samotným spojením hláska – písmeno, to znamená že majú problém s priradením zodpovedajúceho zvuku (fonému)

k písomnému symbolu. Problém majú v oblasti spájania hlások (písmen) do slabík a slov pri čítaní a písaní. Ťažšie rozlišujú jednotlivé hlásky v slovách, kde je viacej spoluhlások pokope. Problémy v sluchovom vnímaní sa môžu negatívne prejavíť aj vo výslovnosti. Podobné chyby sa taktiež prejavujú v písomnom prejave. Pravopis býva u detí s narušeným sluchovým vnímaním najčastejším problémom (zvlášť ak je vylúčená zraková opora) (Žáčková, Jucovičová, 2007). Hodnotenie auditívnej percepcie sa realizuje v oblasti auditívnej diferenciácie, auditívnej analýzy a auditívnej syntézy, audiomotorickej koordinácie. **Skúška auditívnej diferenciácie** spočíva v posúdení, či je dvojica verbálne prezentovaných slov bez racionálneho významu rovnaká alebo rôzna (napr. dynt – dint). Skúška obsahuje variant A pre deti do 8 rokov a variant B pre deti od 8 rokov. **Skúška auditívnej syntézy** je zložená z verbálnej prezentácie jednotlivých hlások slova, pričom respondent má slovo na konci vysloviť v celku. **Skúška auditívnej analýzy** spočíva v tom, že dieťa má vyslovené slovo rozložiť na jednotlivé hlásky. **Skúška audiomotorickej koordinácie** zahŕňa dve samostatné vyšetrenia. Prvú časť tvorí percepcia rytmickej zostavy. Druhá časť skúšky je reprodukcia rytmu, ktorá je zameraná na reprodukciu práve vypočutej zostavy tónov na bzučiaku (Kastelová, 2012).

Poruchy **zrakového vnímania** tvoria podklad pre špecifickú vývinovú poruchu učenia dyslexiu, ale majú súvislosť taktiež s dysortografiou a dyskalkúliou. Pri porušenom alebo nedostatočnom zrakovom vnímaní dieťa vníma skreslene, napr. tvary, písmená, čísllice (Žáčková, Jucovičová, 2007). Dieťa nepresne rozlišuje detaily, ktorými sa písmená líšia (napr. m – n) a písmená odlišujúce sa polohou v priestore (b – d – p) (Zelinková, 2003). Pri **Skúške vizuálnej diferenciácie** sa

zameriavame na posúdenie schopností analyzovať jednoduché obrazce symbolov so zreteľom k ich detailom, proporcionalite jednotlivých častí a k typu ich symetrie. Respondent zaznačuje tie dvojice symbolov, ktoré nie sú rovnaké (Kastelová, 2012).

Vyšetrenie **laterality** tvorí súčasť komplexného vyšetrenia dieťaťa, pri ktorom sa zisťuje preferencia jedného z párových orgánov v dôsledku dominancie jednej z mozgových hemisfér. K vyšetreniu laterality používame z diagnostických metód pozorovanie pri spontánnych ako aj zámerných činnostiach, kresba dieťaťa a testové metódy ako napr. **Sovákov test laterality**, **Harissov test laterality**, **Skúška laterality od Matějčka a Žlaba** (Kastelová, 2012). Pri **Skúške laterality od Matějčka a Žlaba** „*skúškové situácie obsahujú úlohy pre horné a dolné končatiny a aj senzorické orgány (oči a uši)*“ (Kastelová, 2012, s. 145). Skúška je upravená tak, že sa používa aj u detí i u dospelých. Testový materiál tvorí záznamový hárok a krabice s pomôckami. Test obsahuje jednotlivé skúškové situácie (napr. zasúvanie kolíkov, kľúč do zámku, akú máš silu, tleskanie...) (Bartoňová, 2007a).

Poruchy **vnímania priestorovej orientácie** závisia predovšetkým od zrakovej, sluchovej a kinestetickkej percepcie (Bartoňová, 2007a). **Skúška pravo–ľavej orientácie** spočíva v úlohách na orientáciu na ploche (napr. ukáž pravý dolný roh), na vlastnej schéme tela (napr. postav sa na ľavú nohu) a v stranovej orientácii na protiľahlej rovine – na druhej osobe (napr. ukáž svojou pravou rukou moje ľavé oko) (Kastelová, 2012).

Podľa toho, ktorá oblasť je u žiaka narušená alebo nerozvinutá, v akej miere a v akej kombinácii, vzniká obraz špecifickej vývinovej poruchy učenia. U žiakov nemusia byť

porušené všetky funkcie, ktoré majú za následok špecifické vývinové poruchy učenia. Preto sú prejavy špecifických vývinových porúch učenia tak rozmanité, členité a individuálne. Z tohto dôvodu aj ich reedukácia musí byť individuálna a musí vždy vychádzať z funkcií, ktoré sú narušené alebo nerozvinuté (Žáčková, Jucovičová, 2007).

2.4 Reedukácia špecifických vývinových porúch učenia

Reedukácia vo svojej podstate znamená prevýchovu, znovu obnovenú výchovu. Týmto pojmom označujeme súbory špeciálno-pedagogických postupov, metód práce zameraných na rozvoj narušených alebo nevyvinutých funkcií. Reedukačný proces znamená postupný rozvoj, zlepšovanie úrovne narušených alebo nevyvinutých funkcií potrebných pre rozvoj čítania, písania, počítania (Jucovičová, Žáčková, 2008). Podľa Jucovičovej a Žáčkovej (2008) reedukácia je vždy individuálna záležitosť. Jedná sa o súbor metód, ktoré smerujú k odstráneniu špecifických ťažkostí pri čítaní, písaní a počítaní a ktoré sú zamerané na rozvoj perцепčno-motorických funkcií. Začíname nácvikom perцепčno-motorických funkcií. Pri reedukácii perцепčných funkcií postupujeme od manipulácie s konkrétnymi predmetmi k ich zobrazeniu. Používame tzv. multisenzorický prístup, pri ktorom je zapojených čo najviac zmyslov zároveň v kombinácii so slovom, pohybom, rytmizáciou. Podnety tak nie sú jednostranné. Pri tomto spôsobe práce má dieťa možnosť vnímať väčším počtom analyzátorov, čo umožňuje ľahšie zapamätanie, dôkladnejšie uchovanie a pohotovejšie vybavenie. Riefová (2010) zdôrazňuje, že väčšina žiakov sa najlepšie učí zrakovými a hmatovými/pohybovými vnemami. Oriechová a Hrchová

(2010) v rámci multisenzorického prístupu kladú dôraz okrem zrakového, sluchového, hmatového, čuchového a chuťového vnímania aj na vestibulárno-proprioreceptívne vnímanie. Cez vestibulárno-proprioreceptívne vnímanie získava človek informácie o polohe a pohybe v priestore, čo mu umožňuje orientáciu v priestore.

Pri reedukácii by sme nemali zabúdať aj na podporné opatrenia v škole, ktoré sú dôležitou súčasťou nápravy. Ako uvádzajú Bartoňová, Vítková (2007) žiaka je potrebné posadiť v triede pred seba, dieťa by malo sedieť samo alebo vedľa pokojného žiaka. Učiteľ by mal učivo vysvetľovať krátkymi vetami a jednoduchými slovami a mal by sa neustále uisťovať, že žiaci s poruchami učenia učivo správne pochopili, mal by klásť dôraz na postupnosť a nadväznosť učiva. Je dôležité vyhnúť sa únave žiakov, rýchlemu tempu, a taktiež by sa mal vyhnúť učeniu ťažkého učiva po diktáte alebo aktivite, ktorá žiakovi zobrala mnoho energie. Učiteľ musí byť vždy trpezlivý pri pomalom výkone žiaka. Učiteľ by mal nechať žiaka s poruchami učenia vyniknúť v triede pred ostatnými žiakmi v oblasti, v ktorej je žiak úspešný. Práca so žiakmi so ŠVPU kladie na pedagógov vysoké nároky. Je dôležité, aby si pedagóg vedel zvoliť vhodné metódy a formy práce, ktoré zaručujú efektívnosť edukačného procesu u žiakov so ŠVPU (Pudišová, 2013).

Pri **reedukácii dyslexie** je dôležité, aby čítanie neznamenal pre dieťa nadmernú záťaž. Musíme využívať motivačné prvky, nápaditosť, tvorivosť. Dieťa nesmie vnímať čítanie ako nutnú povinnosť a neprijemnú záležitosť. Efekt takejto práce je preukázateľnejšie vyšší. Pri reedukácii dyslexie sa využívajú rôzne techniky zamerané na reedukáciu dyslexie.

Veľmi často sa využíva **záložka na čítanie**, ktorá umožňuje žiakovi vidieť len dané písmeno alebo slabiku a zakryje ostatný text. Dieťa sa tak sústreďí len na prečítanie daného slova a nič ďalšie ho neruší (Krejčová, Bodnárová, a kol., 2014).

Metóda Fernaldovej je určená predovšetkým pre nápravu čítania u pomalých čitateľov. Je vhodná pre deti, ktoré majú dobrú stratégiu čítania, ale ich čítanie je pomalé. Metóda je vhodná aj pre dospelých jednotlivcov s dyslexiou. Určíme text – asi 10 riadkov, ktorý si má čitateľ len prebehnúť zrakom. Súčasne so sledovaním textu si ceruzkou podčiarkuje ťažké slová. Keď takto prebehne zrakom všetkých 10 riadkov, skúsi to znova a opäť náročné slová podčiarkne (môžu to byť rovnaké slová alebo iné). Keď skončí, prečíta si podčiarknuté slová. Až po tejto príprave dieťa začne čítať určený text (Bartoňová, 2007b). Metóda stavia na tom, ako aj ostatné techniky Fernaldovej, že musíme zbaviť dieťa obáv z neúspechu a pripraviť podmienky k tomu, aby čítalo rýchlejšie a plynulejšie, ako keď číta obvyklým spôsobom. Pri tejto metóde dieťa prežíva úspech a pociť sebadôvery, čím je motivované k ďalšej práci (Pokorná, 2011).

Čítanie v duete je špecifické tým, že spolu s dieťaťom čítame text tichým, pokojným hlasom, pomalým tempom. Naše čítanie dieťa v podstate vedie, pomáha mu čítať správnou technikou, bez chýb a správnou intonáciou. Dôležité je, aby ten, kto dieťaťu poskytuje podporu, mal dobré čitateľské schopnosti (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Metóda dublového čítania sa používa u žiakov, ktorí čítajú nepresne, domýšľajú si koncovky slov alebo pri čítaní robia často chyby. Technika metódy spočíva v tom, že žiak číta hlasite daný text o slovo späť za hlasitým čítaním pedagóga alebo rodiča (Bartoňová, 2007b).

Metóda vyhl'adávania chýb - čítame text a žiak sleduje naše čítanie. Pri čítaní sa dopúšťame chýb, ktoré sa objavujú i v čítaní žiaka. Úlohou žiaka je opravovať naše chyby. Text s chybami môžeme dieťaťu dať opraviť formou samostatnej práce (Bartoňová, 2007b).

Dysgrafia je spôsobená predovšetkým deficitom v nasledovných oblastiach: hrubá a jemná motorika, pohybová koordinácia, celková organizácia organizmu, zraková a pohybová pamäť, pozornosť, priestorová orientácia, porucha koordinácie systémov, ktoré zabezpečujú prevedenie sluchového alebo zrakového vnemu do grafického prejavu, to znamená spojenie foném – grafém pri písaní diktátu a spojenie medzi tlačeným a písaným písmom (Zelinková, 2003). Cieľom reedukácie dysgrafie je primerane rýchle, čitateľné a pokiaľ je to možné úhl'adné písmo. Reedukácia dysgrafie je zameraná na celú osobnosť dieťaťa (Bartoňová, 2007b). Pri reedukácii dysgrafie sa zameriavame na rozvíjanie motoriky. Motorika je celková pohybová schopnosť organizmu. Vo vývine a živote človeka zohráva dôležitú úlohu. V prípade poruchy v motorickom vývine spôsobenej v dôsledku telesného postihnutia alebo celkového oneskorenia vývinu má zásadný vplyv na ďalší vývin človeka, pretože významne súvisí s rozvojom reči, myslenia, laterality a podobne. Dosiahnutie určitej úrovne motoriky je významným predpokladom školskej úspešnosti, pretože celá rada školských činností je závislá na motorickej obratnosti (Rádlová, et al. 2004).

V rámci rozvoja motorických zručností sa zameriavame na rozvoj hrubej a jemnej motoriky, grafomotoriky, správne vykonávanie uvoľňovacích cvičení, predchádzaniu nesprávnych návykov pri držaní písacieho náčinia, písaniu nesprávnych tvarov písmen (Zelinková, 2003). **Hrubá motorika** zahŕňa veľkú

skupinu svalov zodpovedných za činnosti, ako je chôdza, beh, skákanie a rôzne iné (Selikowitz, 2000). Hrubá motorika je rozvíjaná pohybmi trupu, končatín, hlavy. Pred písaním robíme so žiakmi cviky rúk a cviky na uvoľnenie ramenného pletenca, aby dieťa nevykonávalo kŕčovité pohyby (Bartoňová, 2007b). Pokiaľ dieťa vykonáva kŕčovité pohyby, tlačí pri písaní s písacím náčiním, resp. ho kŕčovito zvierá, písmo nie je plynulé, a tým pádom ruka je skôr unavená a dieťa stráca záujem o prácu. Správne sedenie pri písaní zaisťuje svalstvo trupu a končatín. Je veľmi dôležité, aby sme sledovali, či dieťa pri písaní sedí v správnej polohe, pretože dôsledkom nesprávneho sedenia dochádza k rýchlejšiemu unaveniu (Zelinková, 2003). Rozvíjanie **jemnej motoriky** zameriavame na pohyby rúk a prstov, ktoré sú najnáročnejšie na presnosť (Bartoňová, 2007b). K činnostiam zameraným na rozvoj jemnej motoriky zaraďujú autori Mann, Oberländer, Scheid (2001) nasledovné činnosti: maľovanie, modelovanie, trhanie, miesene a lepenie rôznych druhov materiálu. Každá činnosť jemnej motoriky rozvíja schopnosť „spolupráce“ pravej a ľavej hemisféry mozgu, koordináciu rúk, koordináciu ruky a oka, rozvíja orientáciu v priestore, zdokonaľuje predstavivosť a myslenie (Doležalová, 2010). Poruchy jemnej motoriky môžu vyústiť až do problémov **grafomotorických činností**. Najčastejšie sa to odráža v nesprávnom úchope písacieho nástroja, neschopnosť vyvíjať správny tlak na pero a iné (Müller, 2004). Firnhaber (2007) zdôrazňuje, že grafomotorické poruchy by mali byť bezpodmienečne čo najrýchlejšie odbúrané, aby sa zabránilo k trvalu upevňujúcej sa nechuti k písaniu. Mann, Oberländer, Scheid (2001) uvádzajú, že deti, ktoré majú problémy v oblasti

jemnej motoriky a grafomotoriky potrebujú rozsiahly tréning zameraný práve na spomínané oblasti.

Reedukáciu dysgrafie delíme na tri oblasti, a to: porucha tvaru, porucha ťahu a porucha vzťahu. **Porucha tvaru** - žiak nedodržiava predpísaný tvar písmen, nepamätá si správny postup pri písaní. Žiak sa snaží napodobniť tvar, ale zabúda stopu písania. Pri reedukácii sa zameriavame na algoritmus písania. **Porucha ťahu** - žiak nie je schopný písať jedným ťahom, je viditeľné napojovanie písmen. **Porucha vzťahu** - žiak nedokáže písať písmená v slovách v správnom pomere, niektoré píše nadmerne veľké, iné nadmerne malé (Bartoňová, 2012).

Zelinková (2003) tvrdí, že pri reedukácii dysgrafie je potrebné dbať na správne držanie písacieho nástoja, pretože je predpokladom plynulého písania. Nácvik správneho úchopu môžeme u žiakov rozvíjať už v predškolskom období pomocou pasteliek, ceruziek s nadstavcami, tzv. trojhranného programu, ktoré majú tri plochy pre uchopenie tromi prstami. Ďalším veľmi dôležitým prvkom sú uvoľňovacie cvičenia, ktoré predchádzajú pred nácvikom písania. Skokanová (2014, 2015) rozpracovala metodiku, v ktorej sa zamerala na alternatívny spôsob rozvoja písomných komunikačných kompetencií žiakov s dyslexiou, dysgrafiou a dysortografiou pomocou simplifikačnej (výrazne zjednodušenej) metódy písania desiatimi prstami na počítači, čo má následne pozitívny dopad na pisateľské a čitateľské schopnosti žiaka. Pozitívnymi sekundárnymi dôsledkami, je podľa nej: *„rozvíjanie fonematickej diskriminácie predovšetkým spoluhláskových zhlukov, mäkkosti, tvrdosti, dĺžky slabík a iné. Pozitívne dôsledky badať aj v oblasti fonografomotoriky a v konečnom dôsledku takýto spôsob písomnej komunikácie*

priaznivo vplýva na rozvoj čitateľských schopností žiaka s vývinovou poruchou učenia.“

Zelinková (2009) uvádza, že pri **reedukácii dysortografie** sa zameriavame na dve oblasti: na reedukáciu špecifických dysortografických chýb a na reedukáciu gramatických chýb. V prvej oblasti riešime: rozlišovanie krátkych a dlhých samohlások, rozlišovanie slabík dy/di, ty/ti, ny/ni, ly/li, rozlišovanie sykaviek c, s, z, č, š, ž, vynechávanie/ pridávanie/ prešmykovanie písmen resp. slabík, hranice slov v písaní. V druhej oblasti reedukácie dysortografie sa zameriavame na gramatické chyby. Jucovičová, Žáčková (2008) uvádzajú, že žiaci s dysortografiou majú problémy pri osvojovaní gramatického učiva, potrebujú viac času na jeho upevňovanie, majú problémy s jeho systematizáciou a často aj s jeho pohotovou aplikáciou. S narastajúcim rozsahom gramatického učiva často strácajú prehľad, nevedia, ktoré pravidlo majú kde použiť. Úspešnejší bývajú pri ústnom zdôvodňovaní gramatických pravidiel. Osvojenie pravidiel v rámci reedukácie by malo prejsť v poslednej fáze do automatizácie, ktorá sa u žiakov s dysortografiou dostaví oveľa neskôršie. Veľkým prínosom v reedukácii je vlastná vizualizácia gramatických pravidiel.

Simon (2006) rozdeľuje reedukáciu dyskalkúlie na dve oblasti. Na oblasť reedukácie, ktorú vykonávame so žiakom doma, a na oblasť reedukácie, ktorú vykonávame v školskom prostredí. Reedukácia dyskalkúlie v domácom prostredí je zameraná na matematické operácie, ktoré vyplývajú z každodenného života. U žiakov s dyskalkúliou je charakteristické, že nepoznajú žiadne praktické využitie matematiky. Najčastejšie sa im to dá ukázať na situáciách v obchode, pri zostavovaní časového harmonogramu dňa, využitie matematiky v prírode, pri pečení, varení, športovaní. V matematike, podobne ako v iných predmetoch sa formujú rôzne teórie, ktoré vedú k rozličným prístupom vo vyučovaní. Pre

žiacov s poruchami učenia v matematike sú najprínosnejšie tieto štyri teórie: teória postupne sa rozvíjajúceho učenia, teória priamych inštrukcií, teória stratégií učenia, teória riešenia problému (Bartoňová, 2007b). Zelinková (2003) uvádza nasledovné oblasti, ktoré musíme rozvíjať pri reedukácii dyskalkúlie: predčíselné predstavy, číselné predstavy, základné matematické operácie, slovné úlohy, ďalej tu patrí geometria, prevody jednotiek, odhady výsledkov. Christiansen (2009) kladie dôraz na dôležitosť správnej podpory u žiakov s dyskalkúliou. U žiakov s dyskalkúliou sa musíme pri tréňovaní zameriavať na rozdielne druhy vnímania. Spravidla ide o priestorové vnímanie, optickú pamäť a rôzne formy seriality, ako aj vnímanie postupnosti. Obzvlášť dôležitý je tréning matematického myslenia (porov. Pudišová, 2013).

Cieľom predkladanej kapitoly bolo **popísať základné oblasti diagnostiky špecifických vývinových porúch učenia**, ktorá je základom pre správne nastavenie ďalších postupov, metód, foriem a stratégií využívaných u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Následne sa kapitola venovala reedukácii špecifických vývinových porúch učenia.

Otázky k samostatnému štúdiu

1. Popíšte základné oblasti diagnostiky špecifických vývinových porúch učenia.
2. Vymedzte priame a nepriame zdroje diagnostiky jednotlivcov so špecifickými vývinovými poruchami učenia.
3. Charakterizujte orientačnú diagnostiku pedagóga smerom k žiakovi, ktorý má problémy v osvojovaní si školských zručností.
4. Popíšte reedukáciu jednotlivých špecifických vývinových porúch učenia.

3 RODINA S DIEŤAŤOM SO ŠPECIFICKÝMI VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA

Zámerom tejto kapitoly je:

- popísať problémové oblasti rodiny, ktorá má dieťa so špecifickými vývinovými poruchami učenia,
- uviesť možnosti podpory rodiny dieťaťa so špecifickými vývinovými poruchami učenia,
- zamerať sa na špecifiká komunikácie s rodičmi detí so špecifickými vývinovými poruchami učenia.

3.1 Problémy rodiny s dieťaťom so špecifickými vývinovými poruchami učenia

Špecifické vývinové poruchy učenia neznameniajú záťaž len pre dieťa, ale taktiež pre jeho sociálne prostredie, v ktorom vyrastá. Rodina môže prostredníctvom akceptácie a optimálnej emocionálnej podpory prispieť k zmierneniu následkov u detí s týmito poruchami (Vašutová, 2008). Hudecová (2019b) píše, že flexibilita rodiny je veľmi dôležitou vlastnosťou pri riešení problémov rodiny súvisiacich s dieťaťom so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Od flexibility rodiny závisí ako rodina dokáže reagovať na požiadavky a ako sa dokáže vyrovnáť so vzniknutou situáciou. Prežívanie rodičovstva dieťaťa, ktoré má diagnostikovanú špecifickú vývinovú poruchu učenia, je náročným a záťažovým faktorom. Ide hlavne o sklamanie z jeho neúspechu a problematické pochopenie rozporu medzi inteligenciou dieťaťa a jeho horším, či subjektívne neuspokojivým prospechom dosiahnutým v škole (Matějček, Vágnerová, et al.

2006). Diagnóza špecifických vývinových porúch učenia je častokrát veľká úľava pre rodičov, ale predovšetkým pre dieťa. Konečne majú pomenovanie pre zlyhanie svojho dieťaťa v škole. V momente, keď dieťa dostane diagnózu, vedia skutočné príčiny, ktoré viedli k jeho neúspechu a je to pre nich úľava (Langen, Iven, Mailhack, 2005).

Pre rodičov detí so špecifickými vývinovými poruchami učenia nie je ľahké zmieriť sa len so znevýhodnením a horšími výsledkami ich detí v školských výkonoch, ale i s náročnou domácou prípravou na školu. Ako najnáročnejší faktor označujú časovú náročnosť a veľkú mieru trpezlivosti pri učení. Rodičia veľmi problematcky prežívajú taktiež neúmernú dĺžku domácej prípravy, ktorá často nevedie k uspokojuvým školským výsledkom. Trpezlivosť nesúvisí len so značne dlhou dobou strávenou s dieťaťom s jeho prípravou do školy, ale aj so zníženou schopnosťou dieťaťa so špecifickými vývinovými poruchami učenia sústrediť sa na prácu a zapamätať si naučenú látku. Pre mnohých rodičov je namáhajúce učiť sa s dieťaťom, ktoré sa nedokáže sústrediť, neustále odbieha a nakoniec čo sa s ťažkosťou naučilo, zabudne. Rodičia veľmi ťažko vedia pochopiť, čo je vlastne špecifická vývinová porucha učenia, porozumieť jej podstate a jej dôsledkom a nepovažovať svoje dieťa pri školských neúspechoch za lajdáka, alebo hľadať príčiny neúspechu v jeho nedostatočnej inteligencii (Matějček, Vágnerová, et al., 2006).

Ďalej majú rodičia strach, či ich dieťa bude zvládať školu v sociálnej oblasti. V súčasnosti je často rozšírený poznatok, že **deti so špecifickými poruchami učenia** môžu mať sociálne a emocionálne problémy hlavne kvôli svojim poruchám učenia, ale často si nevšimneme, že zhoršenie sociálnych schopností samo o sebe môže byť formou poruchy učenia. Nazýva sa to porucha sociálneho poznania (alebo sociálneho učenia). Pre tieto deti je typické, že majú malý alebo žiadny pohľad na to, ako sú vnímané.

Vypadajú, že sú neschopné naučiť sa schopnostiam, ktoré sú od nich požadované. Veľmi často sa z nich stávajú samotári alebo sa kamarátia buď so staršími alebo mladšími deťmi. Medzi mladšie deti zapadnú vďaka svojej nezrelosti. Tieto problémy sú veľmi stresujúce pre rodičov. To sa často spája s tým, že si neuvedomujú, že správanie dieťaťa nie je jeho chybou. Tieto deti je potrebné učiť sociálnym schopnostiam, ale ako v prípade iných foriem špecifických porúch učenia, je pokrok často pomalý (Selikowitz, 2000).

Mnoho detí so špecifickými vývinovými poruchami učenia môžu mať jeden alebo viacero **emocionálnych problémov**. To, že má dieťa emocionálne alebo sociálne problémy, nezáleží len na jeho temperamente, ale tiež na povahe jeho problému. Dieťa sa môže prispôbovať svojej slabosti, vyhýba sa škole, vyhýba sa domácim úlohám, podvádza, je agresívne, kontroluje správanie druhých, vzdáva sa, ustupuje (Selikowitz, 2000).

Dieťa nie je frustrované len svojím neúspechom, ale tiež ho frustruje pocit, že sklamalo svojich rodičov (Vašutová, 2008). Pokorná (2001) uvádza, že dieťa, ktoré je chronicky frustrované svojimi školskými neúspechmi a necíti sa dostatočne pozitívne prijímané ani svojou rodinou, sa dostáva do napätia, ktoré má problémy samé kompenzovať. Pre dieťa sa to v určitom momente stáva neznesiteľné. Ak toto napätie trvá dlhšiu dobu, vyvoláva toto napätie rôzne neurotické príznaky, ako nechutenstvo, bolesti hlavy, žalúdku, poruchy spánku, tiky a podobne. Aby dieťa dosiahlo vyrovnanosť, musí používať niektorý z náhradných spôsobov správania. Najčastejšími obrannými reakciami sú rôzne formy úniku alebo útoku. Únik sa môže prejavovať ako rezignácia, uzavieranie sa do vlastného sveta alebo vytváranie pomyslenej steny medzi sebou samým a ostatnými. Ak si vezmeme do úvahy žiaka na základnej škole, ktorý má rôzne problémy v oblasti školských schopností, za ktoré nemôže a musí vynaložiť na ich

prekonávanie maximálne úsilie (oveľa väčšie ako jeho rovesníci) a jeho výsledky aj tak neodpovedajú jeho snahe, je pochopiteľné, že problémy sa u neho začínajú stupňovať. Žiak postupne nestačí tempu svojich spolužiakov. S týmito problémami úzko súvisia vznikajúce sekundárne problémy, ktoré bývajú dôsledkom špecifickej vývinovej poruchy učenia. Dieťa cíti pocit menejcennosti, odpor ku škole, problematicky sa začleňuje do sociálnej skupiny rovesníkov – triedy, má problémy vo vzťahu ku svojim rodičom, učiteľom. Pokiaľ sa takému žiakovi včas nepomôže, môžu jeho problémy prerásť do neurotizmu (Michalová, 2001).

Jedným z viditeľných znakov rodiny je pri výchove detí s vývinovými poruchami učenia súrodenecká rivalita. Ak je v rodine úspešnejší súrodenec, ktorý je rodičmi neustále preferovaný a dávany za príklad, môže menej výkonné dieťa zažívať pocity menejcennosti (Vašutová, 2008). Taktiež sa môže stať, že rodičia musia venovať viac pozornosti dieťaťu so špecifickými vývinovými poruchami učenia a súrodenec môže zažívať pocit menejcennosti. Pozornosť na seba môže upútať problémovým správaním, lebo vie, že vtedy rodič musí riešiť vzniknutú situáciu.

Matějček (2001) uvádza, že rodina má spravidla širšie spoločenské zázemie. Preto je veľmi potrebné, aby aj ostatní členovia rodiny boli informovaní o situácii v rodine. Ich postoje významne ovplyvňujú výchovnú atmosféru v rodine. Takisto môžu prispievať k upokojeniu a pozitívnemu vyrovnaniu rodičov, avšak na druhej strane pri nedostatočnej informovanosti môžu situáciu v rodine zhoršiť.

Často sa stáva, že práve oni posilňujú neužitočné obranné postoje rodičov. Vašutová (2008) upozorňuje na to, že prístup ostatných členov rodiny je pri výchove detí s vývinovými poruchami učenia veľmi závažným momentom. Veľmi často nebývajú používané rovnaké kritériá hodnotenia ako na súrodencov

bez poruchy. Na diferencovaný prístup nielen rodičov, ale aj ostatných členov rodiny sú deti veľmi citlivé. Pokiaľ nevedia, čo je skutočnou príčinou odlišného prístupu, môžu na súrodencia so špecifickou vývinovou poruchou žiarliť.

3.2 Možnosti podpory rodine dieťaťa so špecifickými vývinovými poruchami učenia

Včasná a správna podpora rodiny s dieťaťom so špecifickými vývinovými poruchami učenia je jedným z hlavných faktorov, ktoré majú vplyv na eliminovanie problémových oblastí, ktoré vyplývajú z náročnej situácie, s ktorou je rodina dieťaťa so špecifickými vývinovými poruchami učenia každodenne konfrontovaná. Kladie sa dôraz na to, že rodičia a odborníci by mali spolupracovať už v rámci ranej intervencie. Raná intervencia je dôležitá vzhľadom na včasné podchytenie problémových oblastí u dieťaťa. Efektívna spolupráca s rodičmi v rámci ranej intervencie, má pozitívny dopad na rozvoj dieťaťa a jeho učenie (Mittler, 2005).

Včasná intervencia zameraná na rodinu a jednotlivca so špecifickými vývinovými poruchami učenia sa dá chápať v dvoch rovinách. Jednak ako prevencia vzniku špecifických vývinových porúch učenia v predškolskom veku alebo ako včasné podchytenie špecifických vývinových porúch učenia. Podľa toho sa budú odvíjať aj možnosti pomoci rodine dieťaťa so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Pomoc rodičovi dieťaťa v predškolskom období (u ktorého sa jedná o deficity čiastkových funkcií) spočíva v poskytnutí informácií smerom k tomu, ktoré oblasti je potrebné u dieťaťa rozvíjať, aby sa neprehlbili do špecifických vývinových porúch učenia (Magová, 2020).

Je potrebné, aby boli rodičia oboznámení so stimulačnými

programami určenými pre predškolákov, respektíve pre deti s odloženou povinnou dochádzkou. Vhodné je tu využívanie niektorých programov KUPROG (KU – Kuncová, autorka programov; PROG – programy):

Tabuľka 11

KUPREV ako typ programu podľa Kuncovej

Druh programu	KUPREV
Popis programu	(PREV – prevencia) • Primárny preventívny párový program (rodič- dieťa) • pre deti od 3 do 10 rokov
Pre koho je program určený (indikovaná skupina)	• pre deti s oslabením kognitívneho výkonu alebo s mentálnym postihnutím, • pre deti s dysfáziou, • pre deti s detskou mozgovou obrnou, • pre deti s poruchou autistického spektra, • pre deti s ADHD, ADD, • pre deti, ktoré pochádzajú z národnostne zmiešaného manželstva

Tabuľka 12

KUMOT ako typ programu podľa Kuncovej

Druh programu	KUMOT
Popis programu	(MOT – motorika) Skupinový program pre rozvoj motorických a sociálnych zručností, je určený pre deti od 5 do 8 rokov
Pre koho je program určený (indikovaná skupina)	• pre deti s ADHD • pre nesmelé deti, • pre motoricky neobratné deti,

Zdroj: Morávková Krejčová, HutYROVÁ, Valenta, Babbie (2020)

Tabuľka 13

KUPOZ ako typ programu podľa Kuncovej

Druh programu	KUPOZ
Popis programu	(POZ – pozornosť) Program určený pre deti vo veku od 8 do 12 rokov
Pre koho je program určený (indikovaná skupina)	• pre deti s pomalším psychomotorickým tempom, • pre deti s ADHD a ADD, • pre deti s poruchami učenia, • pre deti s neurotickými problémami.

Zdroj: Morávková Krejčová, HutYROVÁ, Valenta, Babbie (2020)

Pokiaľ už dieťaťu bola diagnostikovaná nejaká špecifická vývinová porucha učenia, je potrebné, aby boli rodičovi poskytnuté informácie smerom k:

- príčinám vzniku špecifických vývinových porúch učenia,
- tímovej spolupráci (rodič by mal vedieť na akých odborníkov sa má obrátiť v prípade potreby),
- zásadám správneho prístupu k dieťaťu so špecifickými vývinovými poruchami učenia,
- reedukácii špecifických vývinových porúch učenia,
- domácej príprave na vyučovanie,
- vypracovanému individuálnemu vzdelávaciemu plánu,
- hodnoteniu žiaka.

Ako sme už vyššie uvádzali, pre rodiča je veľmi náročná domáca príprava s dieťaťom so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Klicpera, Schabman, Gasteiger-Klicpera (2010) preto uvádzajú, že je veľmi dôležité poskytnúť rodičom kontinuálne poradenstvo a sprevádzanie, ktoré by malo význam v dvoch rovinách. V prvej rovine ide o to, aby rodičia dostávali konkrétne postupy pri domácich cvičeniach žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. V druhej rovine ide o interakciu medzi rodičom a dieťaťom pri domácich cvičeniach.

V žiadnom prípade by domáce cvičenia nemali pre rodičov a deti znamenať emocionálnu záťaž. Naegele (2011) uznáva, že pravidelné cielené čítanie a tréningy zamerané na písanie prinášajú u žiaka so ŠVPU úspechy, ale upozorňuje na ťažké texty pri čítaní a nezmyselné cvičenia zamerané na písanie, ktoré sú kontraproduktívne. Küspert (2015) tvrdí, že pri domácich cvičeniach je dôležitejšia kvalita ako kvantita. Ďalej uvádza, že denne desať minút zmysluplných cvičení je dôležitejších a

hodnotnejších ako viachodinové drilovanie pod tlakom. Naegele (2011) vymedzuje všeobecné rady pre rodičov žiakov so ŠVPU, ako je napr. akceptovanie dieťaťa takého aké je, posilňovanie jeho pozitív a zabraňovanie porovnávaniu dieťaťa s inými deťmi. Ďalej si myslí, že je dôležité podporovať záujmy dieťaťa. Rodičia by sa mali snažiť prelomiť strach a starosti o dieťa. Treba pravdivo a včas hovoriť s učiteľom o školských ťažkostiach, ktoré má ich dieťa. Podľa jej názoru, je dôležité nájsť dieťaťu rozptýlenie pri učení, aby dieťa nebolo v neustálom napätí. Vágnerová (2012) píše, že nástup do školy je v živote rodiny s dieťaťom s postihnutím veľmi dôležitým medzníkom. Pre dieťa samotné, ale hlavne pre jeho rodičov predstavuje jednu z kríz ich identity. Rodičia môžu mať o schopnostiach svojho dieťaťa nereálne predstavy, hlavne pokiaľ nemajú dosť skúseností. Môžu tu pôsobiť rôzne druhy obrany, rodičia si nechcú pripustiť, že by ich dieťa nebolo schopné zvládnuť požiadavky školy a hľadajú takú variantu vzdelávania, ktorá by ich predstavy spĺňala. Zaradenie do školy funguje ako dôkaz o normalite dieťaťa, jeho prijatie do školy potvrdzuje, že dosiahlo prijateľnú vývinovú úroveň. Rodičia na začiatku školskej dochádzky niekedy ani neuvažujú, ktorá z rôznych škôl by pre ďalší vývin ich dieťaťa bola najprínosnejšia, ale volia tú, ktorá ho aspoň symbolicky približuje úrovni zdravých vrstovníkov. Kopp-Duller a Pailer-Duller (2008) domnievajú, že rodičia majú nárok na vysvetlenie a objasnenie problémov, ktoré má ich dieťa v edukačnom procese. Treba sa zamerať aj na rozpoznanie minulých skúseností, ktoré získali rodičia vo vzdelávaní dieťaťa, a taktiež je dôležité výslovné povzbudenie k ďalšej práci s dieťaťom (porov. Magová, 2020).

Pri edukácii dieťaťa je základ vytvoriť prostredie, v ktorom sa dieťa bude cítiť bezpečne. Rodič a pedagóg by sa mali snažiť

prediskutovať všetky okolnosti, záujmy, schopnosti a potreby dieťaťa, ktoré sú potrebné pre zabezpečenie efektívneho edukačného procesu. Vedomosti rodiča a ostatných rodinných príslušníkov sú využívané na podporu vzdelávania dieťaťa. Rodič a odborník spolu diskutujú o pokroku dieťaťa a jeho úspechoch. Pedagógovia využívajú rôzne možnosti ako informovať rodičov o obsahu vzdelávania, či už formou výstav, brožúr alebo videí a taktiež pomocou neformálnych rozhovorov. Všetci rodičia by sa mali cítiť vítaní a potrební prostredníctvom množstva príležitostí spolupráce medzi rodičom, dieťaťom a pedagógom (Mittler, 2005).

3.3 Efektívna komunikácia s rodičmi detí so špecifickými vývinovými poruchami učenia

Ako uvádzajú Krejčová, Bodnárová a kol. (2014) komunikácia rodičov s učiteľmi je potrebné kritérium úspešnosti žiakov v edukačnom procese. Čapek (2013) zdôrazňuje, že v rámci komunikácie by sa nemali do spolupráce premietat' predsudky alebo negatívne skúsenosti ako na strane učiteľov, tak na strane rodičov. Komunikácia s rodičmi je v rámci edukačného procesu veľmi dôležitá. Základným predpokladom profesionálneho vedenia rozhovoru s rodičom, či stojí na druhej strane učiteľ, špeciálny pedagóg alebo psychológ, je vedomie, v akej ťažkej a náročnej situácii sa nachádza ten, ktorý má neúspešné dieťa. Rodičia tento neúspech a bezmocnosť, že svojmu dieťaťu nevedia pomôcť, nie sú schopní dlho vydržať. Preto hľadajú vinu v škole a prenášajú zodpovednosť na učiteľov alebo trestajú dieťa. Táto bezmocnosť a sklamanie je najčastejšie príčinou toho, že nechodia na triedne schôdzky a vyhýbajú sa akémukoľvek kontaktu s učiteľom. Preto je na odborníkovi, aby sa aktívne snažil o

vytvorenie vzťahu, na ktorom si stavia vytvorenie dôvery (Pokorná, 1997).

Rodič by si mal z učiteľa urobiť spojenca, autoritu, odborníka, ku ktorému sa bude obracať o radu a pomoc. Učiteľ pozná žiaka z mnohých stránok, ale len v školskom prostredí. Nevie ako sa dieťa správa v domácom alebo inom prostredí, preto je rodič najlepším advokátom svojho dieťaťa. Dôležité je však dávať pozor na to, aby rodič nebránil dieťa v takých situáciách, ktoré sa nezakladajú na pravde. Rodič by mal dať učiteľovi zreteľne najavo, čo všetko pre rozvoj svojho dieťaťa robí. V učiteľovi by nemal vzniknúť pocit, že je dieťa lenivé a vy sa ho zastávate (Krejčová, Bodnárová a kol., 2014).

V rámci komunikácie je však dôležitá obojstranná komunikácia. Učiteľ by mal pred rodičmi dieťa pochváliť a oceniť ho. Nie je vhodné vzbudzovať u rodičov pocit viny, naopak rodič musí vedieť, že chceme jeho dieťaťu pomôcť. Snažíme sa im poskytnúť čo najviac zrozumiteľných informácií. Pokiaľ s rodičmi v rámci rozhovoru preberáme alebo spresňujeme anamnestické údaje, je potreba ich presvedčiť o ich potrebnosti pre riešenie problému dieťaťa. Je samozrejmé, že získané informácie považujeme za dôverné (Přinosilová, 2007, Hudecová, 2019a).

Cieľom predkladanej kapitoly bolo **popísať základné problémové oblasti rodiny, ktorá má dieťa so špecifickými vývinovými poruchami učenia**. V predmetnej kapitole sú následne uvedené možnosti podpory rodiny, ktorá má dieťa so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Dôraz je zameraný aj na vhodnú komunikáciu s takouto rodinou.

Otázky k samostatnému štúdiu

- 1. Aké sú problémové oblasti fungovania rodín s dieťaťom so špecifickými vývinovými poruchami učenia?*
- 2. Špecifikujte postoje rodičov a ostatných členov rodiny k jednotlivcovi so špecifickými vývinovými poruchami učenia.*
- 3. Uveďte možnosti podpory rodín, ktoré majú deti so špecifickými vývinovými poruchami učenia.*
- 4. Popíšte tímovú spoluprácu odborníkov, ktorí by mali pracovať s dieťaťom so špecifickými vývinovými poruchami učenia a s jeho rodinou.*

4 VZDELÁVANIE DETÍ A ŽIAKOV SO ŠPECIFICKÝMI VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA

Zámerom kapitoly je:

- popísať deficity čiastkových funkcií u detí v predškolskom veku,
- uviesť špecifiká vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na prvom stupni základnej školy,
- uviesť špecifiká vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na druhom stupni základnej školy,
- zamerať sa na podporu žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia v prostredí základnej školy.

4.1 Deficity čiastkových funkcií u detí v predškolskom veku

Deti, u ktorých je riziko vzniku špecifických vývinových porúch učenia (tzn. možno hovoriť o skupine so suspektnými (predpokladanými) difícilitami), si vyžadujú čo najskoršiu cielenú podporu (v zmysle metodickej podpory, či odporúčaní) a intervenciu (priama práca s odborníkom). Čakanie zvyšuje celkové problémy, čas tu pracuje proti dieťaťu. Čím dlhšie ťažkosti pretrvávajú, o to väčšie problémy budú mať žiaci vo vyučovacom procese a v mimoškolských aktivitách. Špecifické vývinové poruchy majú na začiatku tendenciu sa upevňovať, čím dlhšie pretrvávajú, o to ťažšia je intervencia. U týchto detí so špecifickými vývinovými poruchami učenia bude vždy viditeľne veľký rozdiel v učení oproti ich spolužiakom. Skorá intervencia je preto veľkou nádejou pre deti s poruchami učenia predovšetkým vtedy, ak je čím skôr aplikovaná (Klicpera, Schabman, Gasteiger-Klicpera, 2010). Ak hovoríme o včasnej intervencii smerom k

špecifickým vývinovým poruchám učenia, máme na mysli taktiež ich prevenciu. V súčasnosti sa problematika prevencie rieši málo systémovo, absentuje tímová spolupráca odborníkov nielen v rámci školy ale aj mimo nej; taktiež chýba vzájomná komunikácia dotýkajúca sa nielen obsahového naplnenia preventívnych opatrení, ale aj samotnej organizácie (Kováčová, 2020b).

V praxi využívame a rozlišujeme prevenciu: primárnu, sekundárnu a terciárnu. Ich bližšie charakteristiky uvádzame v nasledovných schémach.

Schéma 7: Primárna prevencia a jej charakteristika

PRIMÁRNA PREVENCIA

Primárnu prevenciu môžeme charakterizovať ako akékoľvek kroky, ktoré prispievajú k podpore psychického zdravia. Pôsobíme pri nej na jednotlivca v súvislosti s jeho špecifickými problémami.

U detí by sme ju mali smerovať už do **predškolského veku**, zamerať sa na oblasti, ktoré ovplyvňujú výkony v čítaní, písaní a praktických činnostiach. Na základe zistených špecifik je možné u detí zaraďovať rôzne podporné metódy a techniky.

V súčasnej dobe môžeme už u detí v predškolskom veku zaznamenávať niektoré prejavy, ktoré by v neskoršej dobe mohli predznamenať rizikové faktory z hľadiska špecifických vývinových porúch učenia. V tomto prípade nehovoríme o poruche, ale len o deficite niektorej z čiastkových funkcií, ktoré sú potrebné k osvojeniu základov čítania, písania, počítania.

Schéma 8: Sekundárna prevencia a jej charakteristika

SEKUNDÁRNA PREVENCIA

Je zameraná na zavádzanie opatrení, ktoré majú zabrániť ďalšiemu prehlbeniu problémov. V prípade špecifických vývinových porúch učenia sa jedná o konkrétne preventívne programy, ktoré stimulujú jednotlivé narušené oblasti, ako vnímanie, pamäť, pozornosť.

Tieto programy na úrovni primárnej a sekundárnej prevencie sú cielene zamerané na zvládanie základných psychických a motorických funkcií. Pomáhajú deťom zvládnuť nároky, ktoré sú na nich kladené pri nástupe do školy.

Schéma 9: Terciálna prevencia a jej charakteristika

TERCIÁRNA PREVENCIA

V prípade osôb so špecifickými vývinovými poruchami učenia sa jedná o jednotlivcov, u ktorých porucha zasahuje i do oblasti sociálnej a emocionálnej. Sú to často prípady, kde k špecifickým vývinovým poruchám učenia sú pridružené aj poruchy správania (Bartoňová, 2007a).

Včasná intervencia počas posledných rokov prešla rôznymi zmenami. V mnohom sa odvíjala od politických faktorov, od inštitučných systémov, od pregraduálnej a postgraduálnej prípravy a taktiež od kompetencie samotných odborníkov, ktorými bola poskytovaná v praxi (Kováčová, 2019). „*Včasná intervencia*

predstavuje systém programov a služieb zameraných na podporu detí a ich rodín. Jej cieľom je podporovať rodiny s deťmi spôsobom, ktorý prispieva k vytváraniu súdržnej a inkluzívnej spoločnosti“ (Slaná, Hromková, Molnárová Letovancová, 2017).

V rámci včasnej intervencie u tejto cieľovej skupiny ide predovšetkým o včasné zistenie **deficitov čiastkových funkcií**. Čiastkové funkcie definujeme ako základné schopnosti, ktoré umožňujú diferenciaciu a rozvoj vyšších psychických funkcií, ako sú reč a myslenie. V ďalšom vývine sú predpokladom, o ktorý sa opierajú zručnosti v oblasti čítania, písania, počítania a primeraného správania. Zmyslom včasnej intervencie musí byť zameranie sa na predpoklady, z ktorých vyrastá školské učenie. Tie musíme posilňovať a podporovať. Pokiaľ sa nám podarí deficity čiastkových funkcií rozpoznať u dieťaťa skôr, ako sa u neho objavia problémy v učení a správaní, je tu veľká šanca, že mu umožníme harmonický a bezproblémový ďalší vývin (Sindelarová, 2013).

Deficity čiastkových funkcií sa môžu prejaviť:

- v oblasti pamäti,
- v oblasti zrakovej a sluchovej analýzy a syntézy,
- v oblasti priestorovej orientácie,
- v intermodalite,
- v reči,
- v nedostatočnej koncentrácii pozornosti (Bartoňová, 2007a),
- v motorickej koordinácii, atď.

4.2 Špecifiká vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na prvom stupni základnej školy

Prvé roky dochádzky do základnej školy sú primárne zamerané na nácvik čítania, písania a počítania, a preto je potrebné zamerať sa na podporu rozvoja uvedených schopností. Vždy to musí byť v súlade s potrebami žiakov, s ich tempom práce a s ohľadom na motiváciu k práci, nikdy nie pod nátlakom a drilom. S pribúdajúcim vekom a rokmi školského vzdelávania pribúdajú situácie, kedy čítanie a písanie žiaci využívajú na osvojovanie ďalších znalostí a schopností (Krejčová, 2019).

Schopnosť naučiť sa čítať a písať je pre žiaka náročný proces. V tejto súvislosti je dôležitý pojem školská zrelosť. Oblasť zmyslového a motorického vnímania patrí k posúdeniu v rámci školskej pripravenosti. Na určitom vyrovnanom vývinovom stupni by sa mali stretnúť tieto tri oblasti: dostatočná úroveň zmyslového vnímania (percepcia), poznávacia funkcia (kognícia) a pohybové zručnosti (motorika). Pri harmonickom vývine centrálnej nervovej sústavy, ktorá je riadiacim centrom tejto koordinácie, dochádza k rovnomernému rozvíjaniu nervovej činnosti a dieťa býva dobre pripravené na školskú záťaž. Pokiaľ však dôjde k nerovnomernému vývinu týchto zložiek, dieťa môže byť v daných oblastiach oslabené, čo sa prejaví nesústretenosťou, rôznymi problémami v rozlišovaní písmen, únavou a taktiež stratou motivácie k učeniu (Fasnerová, 2016).

Z tohto dôvodu, ak vidíme u žiaka problémy s nácvikom čítania, je potrebné zaistiť mu na prvom stupni včasnú diagnostiku, na základe ktorej vieme žiakovi poskytnúť vhodné možnosti podpory v rámci ďalšieho vzdelávania. Určiť, či má

dieťa niektorú z vývinových porúch učenia nie je vôbec jednoduché. Niekedy dieťa prvé roky školskej dochádzky zvláda bez viditeľných problémov. Nájde si svoje kompenzačné mechanizmy, ktoré mu fungujú. Inokedy dieťa čelí niektorým problémom, ktoré nikto nerieši. Situácia je preto nejednoznačná, ale môžeme si všímať príznaky, ktoré nám môžu napovedať, že sa niečo deje. Nie je potrebné sa hneď znepokojovať, pokiaľ má žiak na prvom stupni problém v niektorej školskej oblasti. Avšak je veľmi potrebné a vhodné všímať si varovné signály, hlavne ak trvajú dlhšiu dobu, ako je obvyklé, alebo pokiaľ dieťa v niektorých školských zručnostiach výrazne oneskoruje za spolužiakmi (Krejčová, Bodnárová a kol., 2014).

Pri čítaní môžeme u žiaka pozorovať napríklad nasledovné chyby:

- nevníma detaily, ktoré rozlišujú jednotlivé písmená (žiak si zamieňa tvarovo podobné písmená),
- žiak môže do slov vkladať ďalšiu samohlásku,
- žiak prehadzuje písmená v slove,
- pri čítaní vynecháva niektoré hlásky, slabiky
- domýšľa si text,
- číta pomaly,
- žiak má horšiu orientáciu v texte (žiak nie je schopný v texte rýchlo vyhľadať informácie
- žiak si nepamätá čo čítal,
- reprodukcia textu je nepresná (porov, Zelinková, Čedík, 2013; Krejčová, Bodnárová a kol., 2014; Bartoňová, Magová, 2018).

V rámci nácviku čítania je dôležité u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia klásť dôraz na techniku čítania a

porozumenie. Analyticko-syntetická metóda nácviku čítania kladie dôraz na začiatku nácviku čítania predovšetkým na techniku čítania. Genetická metóda naopak hneď od začiatku kladie dôraz na porozumenie, čo sa odráža aj vo výkone žiakov v tejto oblasti. Každá môže mať svoje výhody aj nevýhody. Každopádne technika aj porozumenie sú neoddeliteľnou súčasťou čítania od začiatku nácviku čítania je dôležité obidvom venovať pozornosť Krejčová (2019).

Všeobecne sa dá konštatovať, že pod pojmom čítanie si predstavíme dekódovanie textu zloženého z písmen a porozumenia. Dekódovanie slova závisí od zbehlosti rozpoznať jednotlivé zapísané kódy a priradiť im zvukovú podobu. Význam slova a obsah informácie súvisí so znalosťami a skúsenosťami čitateľa. Začiatok nemôže dekódovať a porozumieť zmyslu čítaného súčasne. Najskôr sa sústreďí na dekódovanie, dekódovaný materiál podrží v pamäti a sústreďí sa na jeho porozumenie. Schopnosť čítať nesúvisí priamo s intelektom, čítanie nie je závislé na inteligencii, ale na rozvíjaní kognitívnych funkcií. Verbálna inteligencia sa vzťahuje k porozumeniu textu, nie k schopnosti čítať (bližšie Bartoňová, 2012).

U žiaka s dyslexiou musíme využívať vhodné metódy a stratégie, ktoré mu umožňujú lepšie zvládnuť celý proces čítania (bližšie sa tomu budeme venovať v podkapitole 2.4).

U žiakov s dyslexiou však musíme dávať výrazný pozor na výber vhodných textov, ktoré sú pre žiakov vhodné svojou náročnosťou a primeranosťou.

Problémy s čítaním nevyriešime inak ako pravidelným tréningom. Spôsob, ako so žiakmi pracujeme je kľúčový, aby sme ich neodradili od čítania. Je potrebné, aby pri tréningu žiaci zažívali úspech, aby získali skúsenosť, že sa im darí, že robia

pokroky a ich snaha a námaha má zmysel. Nie je dôležité kvantitatívne hľadisko, koľko strán žiak prečíta, dôležité je zamerať sa na pravidelnosť čítania. Je efektívnejšie ak žiak číta každý deň kratšie texty a čítanie pre neho neznamená výraznú záťaž, ktorá môže prerásť až k odporu k čítaniu. Je potrebné myslieť na to, že pre dieťa s dyslexiou je čítanie oveľa náročnejší proces ako pre jeho spolužiakov. Už pohľad na stránku musí v dieťati vyvolať pocit, že prácu zvládne, že je to v jeho možnostiach, že úloha nebude trvať dlho a môže to byť dokonca zábavné. Trénovanie je niekedy dôležité oddeliť od čítania pre zábavu, kedy dieťa číta knihy, ktoré zodpovedajú jeho veku a záujmom. Od takých kníh ich nesmieme odrádzať, ale je dôležité, aby ich čítali spoločne s dospelými, alebo ich počúvali vo formáte audiokníh. Kováčová (2018, s.34) zdôrazňuje, že „*počúvanie s porozumením predchádza čítaniu s porozumením*“. Pri spoločnom čítaní môže dieťa sedieť vedľa dospelého, ktorý ukazuje prstom riadok, ktorý práve číta a dieťa sleduje text spoločne s ním. Iným variantom je striedanie dieťaťa a dospelého pri čítaní (Krejčová, 2019). Kaščáková a Kováčová (2020) zdôrazňujú, že „čítanie textu (v rôznorodých podobách) podporuje postupné rozvíjanie vývinových, sociálnych a kultúrnych spôsobilostí dieťaťa“.

Pri písaní môžeme u žiaka pozorovať chyby, ktoré sme kvôli prehľadnosti spracovali do priloženej schémy.

Schéma 10: Konkretizácia chýb pri písaní

píše pomaly jeho písmo
je neúhladné
a nečitateľné

nesprávne držanie
písacieho nástroja

kľčovitý úchop

nedodržiava predpísaný
tvar jednotlivých písmen

má problém s plynulým
písaním, predovšetkým
pri písanom písme

žiak nedodržiava veľkosť
písmen smerom k výške
riadku – zasahujú do
riadku pod alebo nad

nedokáže si vybaviť
tvary písanej abecedy
podľa písmen tlačenej
abecedy, ktoré vidí pred
sebou

*Zdroj: Krejčová, Bodnárová a kol. (2014); Bartoňová, Magová,
2018)*

Na začiatku školskej dochádzky je vhodné posilňovať tréning písomného prejavu, v priebehu prvého stupňa postupne hľadáme aj alternatívne riešenia, pokiaľ nácvik nevedol k písomnému prejavu, ktorý efektívne dopĺňa proces učenia. Je potrebné si uvedomiť, že písanie je predovšetkým nástroj, ktorého prostredníctvom zachytávame myšlienky a informácie, ku ktorým sa potrebujeme neskôr vrátiť, respektíve jeho prostredníctvom komunikujeme s druhými ľuďmi, pokiaľ to nie je možné ústnou formou (Krejčová, 2019).

Krejčová, Bodnárová a kol. (2014) uvádzajú niektoré postupy pri vyučovaní žiakov na prvom stupni základnej školy:

- pri čítaní dlhších textov môžeme učiť žiaka orientovať sa v texte pomocou počúvania a sledovania interpunkčných znamienok (v začiatkoch ide o bodky, ktoré ukončujú vetu – žiak s dyslexiou nemusí čítať každé slovo, ale napriek tomu sa v texte orientuje);
- doporučuje sa, aby sme dieťa s dyslexiou nenútili čítať nahlas pred celou triedou, respektíve môžeme zvoliť alternatívu, kedy sa text s dieťaťom dopredu precvičí, aby zažilo úspech z čítania pred ostatnými spolužiakmi;
- je vhodné, aby žiaci s dysgrafiou nemuseli celý text z tabule alebo učebníc prepisovať, je lepšie využívať dopredu pripravené texty, ktoré žiakovi dáme, alebo ich prefotíme od iného spolužiaka;
- namiesto diktátu uprednostňujeme doplnovacie cvičenia;
- miesto testov býva často vhodnejšie ústne skúšanie;
- v rámci vyučovania cudzieho jazyka je dobré zamerať sa hlavne komunikačné zručnosti.

4.3 Špecifiká vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na druhom stupni základnej školy

Prestup žiaka (nielen so špecifickou vývinovou poruchou učenia) na druhý stupeň základnej školy je obdobím, ktoré na žiaka kladie väčšiu záťaž a náročnosť. Vzdelávanie žiaka na druhom stupni má svoje osobité špecifiká. Ako uvádzajú Krejčová, Bodnárová a kol. (2014) druhý stupeň základnej školy znamená významnú zmenu režimu dochádzky do školy.

Druhý stupeň základnej školy prináša žiakovi nasledovné zmeny:

- v rámci vyučovacích predmetov sú žiakovi priradení rôzni pedagógovia,
- rôzne vyučovacie hodiny sa vyučujú v odlišných učebniach,
- predĺži sa čas, ktorý je žiak v škole,
- žiakovi pribudne viacej školskej práce smerom k príprave na jednotlivé predmety,
- taktiež sa navyšuje počet predmetov,
- spravidla pribúda množstvo učiva, ktoré je potrebné zvládnuť,
- pre žiaka sa učivo často stáva zložitejším.

Keď sa k tomu všetkému pridajú ešte špecifické vývinové poruchy učenia, môže byť pre žiaka práca v škole zase o niečo náročnejšia (Krejčová, Bodnárová a kol., 2014). V prípade pedagógov je potrebné zamyslieť sa, ako pomôcť žiakom zvýšiť efektivitu ich prípravy na vyučovanie. Ako zefektívniť metódy vyučovania, aby žiak získal pomocou vyučovania čo najviac poznatkov. Nie je to jednoduché, ale je dôležité predovšetkým, aby pedagóg volil intervenciu a správne stratégie. Pedagóg ako odborník by mal vedieť poradiť žiakom a ich rodičom, ako sa pripraviť na vyučovanie, mal by vedieť pomôcť žiakovi nájsť

jeho učebný štýl. To je základný predpoklad odlišnosti reedukačnej starostlivosti poskytovanej na prvom stupni a na druhom stupni základnej školy. Zvládnutie štýlu učenia je veľmi sľubným prístupom, ktorá pomáha žiakom so špecifickými vývinovými poruchami učenia, aby prevzali kontrolu nad svojím učením. Vďaka dobre zvládnutým štýlom učenia môžu žiaci prekonať alebo zmierniť dopad špecifických vývinových porúch učenia. (Bartoňová, 2008). Ako uvádzajú Bartoňová a Magová (2018) *„efektívne učenie pomáha žiakom so špecifickými vývinovými poruchami učenia prepojiť informácie, čo môže pomôcť s prenosom učenia a celkovo to napomáha k lepšiemu využitiu získaných informácií“*. Autorky (ibidem) píšú, že s voľbou správnych učebných postupov môžu žiaci so špecifickými vývinovými poruchami učenia zažívať úspech a získať sebadôveru vo vlastné schopnosti učiť sa, dokonca aj vtedy, ak musia pracovať oveľa intenzívnejšie ako ostatní spolužiaci.

Vzhľadom na vyššie uvedené faktory je potrebné, aby žiak so špecifickou vývinovou poruchou učenia mal pri vstupe na druhý stupeň osvojené základné stratégie smerom k zvládnutiu učenia. To však hovoríme o ideálnom stave. Ako však uvádzajú Jucovičová, Žáčková, Sovová (2007) pokiaľ by všetko fungovalo správnym spôsobom, dieťaťu by boli špecifické vývinové poruchy učenia diagnostikované v prvých rokoch školskej dochádzky. Začala by sa následne uplatňovať reedukácia a vo vyučovaní by sa u žiaka uplatňovali odlišné metódy práce a hodnotenia. Pokiaľ by sa nejednalo o výnimočne silný typ poruchy, na druhom stupni základnej školy by sme mali dieťa s kompenzovanou poruchou a bez sekundárnej problematiky. Bežnou situáciou je však stav, kedy na druhý stupeň prichádzajú

žiaci s nekompenzovanými poruchami učenia, kedy u nich pretrvávajú perцепčno motorické problémy, čo spôsobuje pretrvávajúce ich špecifických problémov.

Výraznú rolu vo vyučovaní žiaka na druhom stupni zohrávajú aj pedagógovia, ktorí žiaka so špecifickou vývinovou poruchou učenia vzdelávajú. Je potrebné, aby úzko spolupracovali so špeciálnym pedagógom, alebo aspoň aby postupovali podľa pokynov, ktoré sú stanovené v odporúčaníach pre vzdelávanie daného žiaka. Ako uvádzajú Krejčová a Hladíková (2019) u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia (aj na druhom stupni) je dôležité dodržiavať nasledovné tri pravidlá:

- **prvé pravidlo** – je dobré trénovať to, čo je oslabené, čo by sme potrebovali zlepšiť,
- **druhé pravidlo** – keď niečo nejde, hľadáme spôsoby ako to žiaka naučíme inak,
- **tretie pravidlo** – nájdime si pomôcky a inú podporu, ktorá žiakovi učenie zjednoduší.

Niektorí žiaci s dyslexiou sa na druhom stupni nie sú schopní prostredníctvom čítania učiť. Je niekoľko dôvodov, prečo je tomu tak:

- buď z dôvodu, že ich čítanie je na toľko pomalé a namáhavé, že by všetko nestačili včas prečítať,
- žiaci s dyslexiou sa príliš sústredia na výkon čítania a nepamätajú si obsah čítaného,
- môže nastať problém v tom, že sa žiaci s dyslexiou veľmi často pri čítaní dopúšťajú chýb, takže by sa naučené údaje naučili nesprávne (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007).

Preto sa niektorí žiaci učia prostredníctvom sluchovej cesty, kedy sa učia pomocou audiotechniky alebo dokonca audiovizuálnej

techniky, prípadne za pomoci druhej osoby. Iní žiaci sú schopní sa pomocou čítania učiť, je však dôležité zamerať sa na vhodné stratégie, ktoré si žiak s dyslexiou pri čítaní osvojí. Je dôležité zamerať sa na spätnú väzbu a kontrolovať žiaka, či nedošlo k nesprávnemu prečítaniu nových názvov, termínov alebo nesprávnemu pochopeniu obsahu učenia (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007). Preto sa u žiakov s dyslexiou musíme na druhom stupni zameriavať na oblasť práce s textom. Je dôležité trénovať techniku čítania a porozumenie čítanému textu. Znalosť stavby slova, slabikovanie a hláskovanie tvorí dôležitú súčasť čítania aj písania. Veľa ľudí zvláda tieto schopnosti automaticky, u jednotlivcov so špecifickými vývinovými poruchami učenia ich potrebujú trénovať a rozvíjať (Krejčová, Hladíková, 2019). V rámci nových predmetoch, ktoré žiakom na druhom stupni základnej školy pribudnú, je potrebné zamerať sa na odborné pojmy, ktoré sa tu vyskytujú. Odborné pojmy môžu byť pre žiakov neznáme. Je vždy potrebné dávať pozor, či má takéto slová žiak v zošite správne zapísané a vie ako ich má správne vysloviť. V opačnom prípade hrozí, že sa žiak bude učiť nesprávnu formu slov a neuvedomí si to (Krejčová, Bodnárová a kol., 2014). U žiakov s dysgrafiou často pretrvávajú ich problémy aj na druhom stupni základnej školy. Títo žiaci majú pomalšie tempo pri písaní a písmo má natoľko zníženú kvalitu, že nie sú schopné si pomocou písania zaznamenávať učivo a svoje poznámky využívať k učeniu (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007). Pri žiakoch s dysgrafiou je preto potrebné na druhom stupni základnej školy nájsť iné postupy ako informácie zaznamenávať (napr. používanie tlačeneho písma, písanie poznámok na počítači atď.) (Krejčová, Hladíková, 2019). Krejčová, Bodnárová a kol., (2014) uvádzajú, že najvýhodnejším

variantom je poskytovanie vopred pripravených podkladov žiakovi, ktoré pripraví pedagóg. Namiesto písania poznámok si žiak dopisuje len niektoré dôležité detaily, alebo si doplní text obrázkom, grafom, schémou či myšlienkovou mapou, ktoré mu pomôžu učivo ľahšie spracovať a pochopiť. Iným variantom je kopírovanie zápisov z vyučovania od spolužiakov. Je však dôležité, aby poznámky boli dotyčnému zrozumiteľné a dokázal ich prečítať. Ďalšou možnosťou môžu byť zredukované zápisy z vyučovania, kedy si žiak podľa inštrukcií učiteľa zapíše len hlavnú tému hodiny, môže si ešte zapísať niektoré dôležité heslá a predovšetkým si poznačí, podľa ktorej kapitoly v učebnici sa má učiť. V rámci vyučovania hlavne počúva, ale nepíše si.

Žiaci s dysortografiou majú najväčšie problémy pri písaní diktátov. Žiaci majú pomalšie pracované tempo, ďalej sa tu môže odzrkadliť u žiakov s dysgrafiou prílišné sústredenie na výkon písania, neautomatizované perцепčné funkcie alebo neschopnosť rýchleho odôvodnenia pravopisných pravidiel, znížený jazykový cit. Preto je vhodnejšie zvoliť iné formy overovania znalostí žiaka ako sú diktáty (ústna forma, doplňovacie cvičenia, testy, počítačové programy). U niektorých žiakov s dysortografiou môžeme voliť kratšiu formu diktátov. Svoju rolu tu zohrávajú aj rôzne formy hodnotenia písomných prác u týchto žiakov (Jucovičová, Žáčková, Sovová, 2007).

Cieľom predmetnej kapitoly **bolo popísať oblasti deficitov čiastkových funkcií u detí v predškolskom období**. Taktiež tu boli vymedzené špecifiká vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na prvom a druhom stupni základnej školy. Kapitola pojednávala aj o možnostiach podpory žiakov so špecifickými poruchami učenia v prostredí základnej školy.

Otázky k samostatnému štúdiu

1. Popíšte oblasti deficitov čiastkových funkcií u detí v predškolskom období.
2. Uveďte problémové oblasti pri prechode žiaka so špecifickými vývinovými poruchami učenia z prvého stupňa základnej školy na druhý stupeň základnej školy.
3. Rozdeľte sa do skupín a sformulujte stratégie, ktoré sa využívajú pri práci s textom u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na druhom stupni základnej školy.
4. Analyzujte špecifiká prípravy pedagóga na vyučovaciu hodinu, v rámci ktorej vzdeláva žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia.

5 PROFESIJNÁ ORIENTÁCIA ŽIAKOV SO ŠPECIFICKÝMI VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA

Zámerom kapitoly je:

- zamerať sa na profesijnú orientáciu žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia,
- popísať možnosti profesijnej orientácie žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia,
- vymedziť spoluprácu smerom k výberu vhodnej profesijnej orientácie u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia

Opatřilová a Zámečníková (2005) vymedzujú profesijnú orientáciu ako objektívny priebeh konkrétnej vykonávanej profesijnej činnosti v priebehu života človeka. Friedmann (2011) chápe profesijnú orientáciu ako súčasť dlhodobého procesu začleňovania mladých ľudí do sveta práce. V dnešnej dobe sa skôr stretávame s pojmami ako výchova k voľbe povolania, výchova k povolaniu, kariérna výchova. Celá problematika profesijnej orientácie sa zastrešuje termínom kariérne poradenstvo. Vágnerová (2001) ako hlavnú úlohu profesijného poradenstva uvádza odporúčenie vhodnej a všestrannej vyhovujúcej profesie.

Význam kariérneho poradenstva pre žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia na základných školách je veľmi podstatný. Dôležitý je prístup rodiny k profesijnej orientácii, motivácia žiakov so špecifickými poruchami učenia pri výbere školy, podiel poradenských služieb pri ich rozhodovaní (Bartoňová, Navrátilová, 2008).

Cieľom kariérneho poradenstva pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je im pomôcť pri voľbe ich

budúcej profesie s prihliadaním na dosiahnutie najvyššieho možného stupňa ich socializácie, čiže zapojenia sa do pracovného a bežného života. Kvalitné a odborné poradenstvo pri voľbe štúdia pre znevýhodnené skupiny žiakov v konečnom dôsledku plní významnú funkciu prevencie pred nezamestnanosťou a pred zlyhaním na trhu práce (Gandelová, Tholtová, 2008).

5.1 Spolupráca pri výbere profesijnej orientácie u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia

Osobnosť výchovného poradcu a jeho úlohy v kariérnom poradenstve pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú veľmi potrebné pre správny výber profesijnej orientácie. Často sa stretávame s neschopnosťou dieťaťa v období prvej smerovej voľby zosúladiť svoje reálne možnosti s často neadekvátnymi alebo nereálnymi predstavami o svojom budúcom povolání. U žiakov so špecifickými poruchami učenia je to ešte oveľa častejšie ako u intaktnej populácie, pretože žiaci majú nižšiu školskú úspešnosť a z toho vyplývajúci možný vyšší negatívny vzťah k školským povinnostiam. Výber profesijnej orientácie u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia výrazne ovplyvňuje veľa faktorov, ako napr. prípadná absencia rodičovského poradenstva v otázkach budúcej profesie dieťaťa, prenášanie vlastných ambícií a predstáv rodičov o budúcnosti svojho dieťaťa, precenenie či naopak podcenenie schopností svojho dieťaťa alebo jeho nevhodné ovplyvňovanie (Gandelová, Tholtová, 2008). Rodičia potom často robia chyby pri výbere povolania pre svoje deti. Vyvíjajú silný tlak na voľbu predprofesijnej prípravy a sledujú hlavne budúce zabezpečenie dieťaťa, a preto nerešpektujú schopnosti dieťaťa v pozitívnom aj

negatívnom zmysle. Ďalšiu chybu, ktorú rodičia žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia robia je, že volia predprofesijnú prípravu svojho dieťaťa v rámci svojho súčasného sociálneho statusu v očakávaní jeho udržania, či posilnenia u svojich potomkov (Farková, 2009).

V období dospievania často žiak vie, čo by nechcel robiť, aké povolanie by nechcel vykonávať, ale nevie definovať svoje profesijné zaradenie. Chýba mu jasnejšia predstava o rôznosti povolání, často sa nevie zorientovať v daných profesiách. Dospievajúci kladú často vyšší dôraz na atraktivitu povolání, časté je ich striedanie záujmov a nedostatočné predstavy o vlastnom budúcom smerovaní. (Gandelová, Tholtová, 2008). Tichá (2007) zastáva podobný postoj, že mnoho študentov s postihnutím nemá o všetkých profesiách dostatok adekvátnych informácií. Ich predstavy bývajú mnohokrát nepresné, skreslené a nesprávne, často ovplyvnené názormi spolužiakov a médií. Motivácia k určitej voľbe je v období dospievania často ovplyvňovaná inými potrebami ako v dospelosti, napríklad väčším dôrazom na sociálnu atraktivnosť určitej profesie (modelka, letecký mechanik), prijateľnosť štúdia tohto odboru (nevyučuje sa tu matematika) alebo spoločnou voľbou s kamarátom (všetci ideme spoločne na jednu školu). V takýchto prípadoch je úloha výchovného/kariérneho poradcu často nezastupiteľná pre proces začlenenia do spoločnosti. Odborné, včasné a kvalitne poskytnuté kariérne poradenstvo, realizované školeným kompetentným výchovným alebo kariérnym poradcom, dokáže pôsobiť aj ako prevencia pred zlyhaním žiaka – budúceho pracovníka na trhu práce. Úlohou poradcu je informovať uchádzača o charaktere, rozsahu a obsahu štúdia, o možnostiach uplatnenia v praxi, posúdiť vybraný učebný odbor z hľadiska

zdravotného, z hľadiska rozsahu schopností, zručností a dosiahnutých vedomostí žiaka, z hľadiska jeho záujmov. Poradca má byť schopný flexibilne prepojiť aktuálne informácie o trhu práce s kompetenciami žiaka, byť schopný pomôcť žiakovi v rozvoji jeho osobnostnej identity, primeraným spôsobom sprístupňovať informačné zdroje o povolaniach tak, aby bol žiak v konečnom dôsledku schopný sám urobiť vlastné rozhodnutie, týkajúce sa voľby strednej školy, v súlade si svojimi schopnosťami, prianiami, ale aj reálnymi možnosťami (Gandelová, Tholtová, 2008). Fontana (1997) uvádza, že úlohou výchovného poradcu pri voľbe povolania pre žiakov je, aby viedol žiakov k dôkladnému uvažovaniu o najvhodnejšom povolaní, pomohol im získať všetky dostupné informácie o kvalifikácii, ktoré dané povolanie vyžaduje, ako aj výhľady a príležitosti do budúcnosti.

Výchovný poradca musí poznať určujúce prvky pri výbere kariérneho poradenstva pre žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia:

- poznanie druhu a stupňa postihnutia, narušenia alebo akéhokoľvek znevýhodnenia, ako aj jeho individuálnych špecifik,
- poznanie aktuálneho zdravotného stavu žiaka a jeho konkrétnych fyzických predpokladov na danú profesijnú orientáciu,
- poznanie dopadu postihnutia, narušenia či akéhokoľvek znevýhodnenia na psychiku žiaka,
- informácie o prognóze jeho vývinu alebo stavu,
- poznanie všeobecných a profesijných záujmov a predstáv žiaka a ich trvácnosti,

- prehľad o psychických predpokladoch žiaka – všeobecných, ale aj tých, ktoré súvisia s konkrétnym povoláním,
- poznanie dosiahnutej úrovne školských vedomostí a zručností žiaka,
- poznanie dosiahnutej úrovne sociálnych zručností a kompetencií žiaka,
- poznanie predstáv rodičov žiaka o budúcnosti svojho dieťaťa,
- dostatočné informácie o tom, aké profesie sú vzhľadom na postihnutie, narušenie či akékoľvek znevýhodnenie žiaka odporúčané, respektíve neodporúčané,
- poznanie kontraindikácií, ktoré môžu byť dôvodom pre nevhodnosť niektorého povolania žiaka,
- poznanie perspektív uplatnenia žiaka na trhu práce, v súvislosti s aktuálnymi potrebami trhu práce a s jeho postihnutím, narušením, či znevýhodnením,
- dostupnosť aktuálnych informácií o novootvorených odborných učilištiach, učebných odboroch, o stredných školách a profilujúcich predmetoch študijných odborov stredných škôl vhodných pre žiakov s určitým druhom postihnutia (Gandelová, Tholtová, 2008).

5.2 Možnosti profesijnej orientácie žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia

Sústavu škôl, poskytujúcich stredoškolské vzdelávanie po ukončení základného vzdelávania v súčasnosti tvoria gymnáziá, stredné odborné školy, stredné odborné učilištia. Združené stredné školy vznikli spojením stredných odborných škôl a stredných odborných učilišť s podobným študijným zameraním. Žiaci sa majú možnosť vzdelávať v rôznych oboroch, ktoré si po ukončení základného vzdelania zvolia podľa rôznych kritérií, záujmu, pracovného uplatnenia, odporúčania. Patria k nim rovnako aj žiaci so špecifickými poruchami učenia (Harčariková, 2010).

Problematika **profesijnej orientácie** u žiakov so špecifickými poruchami učenia je veľmi zložitou etapou. Voľba povolania a výber stredoškolského vzdelania je akousi úvahou o budúcich možnostiach jednotlivca so špecifickými poruchami učenia (Bartoňová, 2009). Proces profesijnej orientácie žiaka je dlhodobý, vysoko individuálny proces, ktorý vrcholí voľbou povolania. V období, keď dochádza k prvej smerovej voľbe, sa dieťa nachádza vo veku, kedy často v súvislosti so svojím druhom a stupňom akéhokoľvek znevýhodnenia, ešte nie je plne kompetentné, aby sa vedelo v tomto smere zodpovedne rozhodovať. Každé znevýhodnenie, viditeľné či menej viditeľné, má svoje dôsledky, ktoré sa môžu s rôznou mierou podpísať na priebehu procesu rozhodovania sa žiaka pre svoju budúcu profesiu (Gandelová, Tholtová, 2008). Rozhodovanie žiakov so špecifickými poruchami učenia o ďalšom vzdelávaní je do istej miery poruchami učenia určované. Dôležitú rolu hrá predovšetkým aktuálna závažnosť, čiže či je špecifická porucha

učenia kompenzovaná alebo pretrváva. Lepšiu pozíciu v tomto smere majú žiaci so špecifickou poruchou, ktorí sú integrovaní do bežných tried. U nich je významne vyššie percento kompenzovania porúch učenia. Žiaci zo špecializovaných tried sú k tomu znevýhodnení vyšším počtom súbežných porúch učenia. Z uvedeného vyplýva, že je dôležité posúdenie aktuálnej miery poruchy u každého žiaka so špecifickou poruchou učenia, ktorý končí povinnú školskú dochádzku a ocitá sa v situácii rozhodovania o ďalšom vzdelávaní. Výber školy by sa tak mal čo najlepšie prispôbiť aktuálnym a predpokladaným budúcim možnostiam týchto žiakov (Šmídová, 2006).

Žiaci so špecifickými vývinovými poruchami učenia často pociťujú školský neúspech. Skúsenosť s problémami učenia môže ovplyvniť výber ďalšieho vzdelávania rôznymi spôsobmi. Vplyvom častého neúspechu pri učení, musí žiak často voliť niektorý odbor odborných učilíšť. Jednotlivci s poruchami učenia sa na nové školské prostredie horšie adaptujú, majú pocit nedostatočného porozumenia a podpory, väčšina z nich má aspoň zo začiatku problémy v prospechu. Je preto dôležité, aby mali včasnú podporu zo strany rodiny, školy a poradenského zariadenia (Bartoňová, Navrátilová, 2008). Špecifické vývinové poruchy učenia sa spravidla najviac prejavujú v hodnotení a klasifikácii u týchto žiakov. Z tohto dôvodu je ich šanca na prijatie na náročnejšie typy stredných škôl, kde sú jedným z hlavných kritérií prijatia dobré školské výsledky, veľmi malá, a preto sú žiaci s týmito problémami znevýhodnení. Ďalším z negatívnych faktorov sú dlhodobé neúspechy, s ktorými sa žiaci v škole alebo pri domácej príprave stretávali. To často vedie k tomu, že títo žiaci strácajú záujem a motiváciu vyberať si také školy, kde sa aj u žiakov bez vyučovacích problémov

predpokladá náročná domáca príprava a školská práca (Šmídová, 2006).

Ak žiak so špecifickými poruchami splní podmienky na prijatie na danú školu, nastávajú aj ďalšie problémy, ktoré treba vnímať pri výbere profesijnej orientácie a konkrétnej školy na ktorú žiak chce ísť. Stredné školy len výnimočne zamestnávajú špeciálneho pedagóga ako interného zamestnanca, preto je veľmi dôležitá spolupráca s poradenskými zariadeniami, učiteľmi, žiakmi, školou, rodičmi. Ďalšie problémy nastávajú v súvislosti s faktom, že na strednej škole už nie je dostatok času na precvičovanie preberanej učebnej látky. Preferuje sa skôr rýchle spracovanie zadaných úloh, osvojenie učiva a bezchybná prezentácia. Študenti so špecifickými poruchami učenia môžu v tomto ohľade pôsobiť ako málo snaživí, pohodlní, lajdáci, bez záujmu o učivo. Častokrát však musia vynaložiť oveľa väčšie úsilie než ostatní ich spolužiaci. Žiaci narážajú na problémy s časovou orientáciou, respektíve s neschopnosťou vnímať istý časový úsek. Pri písomnom preverovaní vedomostí môžu naraziť na neschopnosť naplánovať si koľko času im zostáva na odovzdanie práce. Ďalším závažným problémom, s ktorým sa stredoškólak stretne, je znížená schopnosť pripraviť sa na skúšanie väčšieho rozsahu (Harčariková, 2010).

Všetky tieto problémy, ktoré súvisia so vzdelávaním žiakov so špecifickými poruchami učenia na stredných školách, je potrebné zvažovať už pri výbere profesijnej orientácie a vhodne a v čas ich kompenzovať. Je dôležité vždy brať v úvahu druh a stupeň špecifickej poruchy učenia. Taktiež je veľmi dôležitá komunikácia s spolupráca všetkých odborných pracovníkov, učiteľov, rodičov, žiakov, aby bol proces vzdelávania čo najefektívnejší.

Cieľom kapitoly **bolo vymedziť špecifiká profesijnej orientácie u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia**. Kapitola popisuje aj spoluprácu rodiny a školy pri výbere vhodnej profesijnej orientácie u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. V kapitole sú uvedené možnosti profesijnej orientácie žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia.

Otázky k samostatnému štúdiu

1. Aké sú špecifiká výberu profesijnej orientácie žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia ?
2. Popíšte spoluprácu pri výbere vhodnej profesijnej orientácie u žiaka so špecifickými vývinovými poruchami učenia.
3. Identifikujte limity, ktoré môžu nastať u žiaka pri výbere nevhodnej profesijnej orientácie.
4. Navštívte ľubovoľnú základnú školu, v rámci ktorej je začlenený žiak so špecifickými vývinovými poruchami učenia a informujte sa u výchovného poradcu o procese výberu vhodnej profesijnej orientácie u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia.

ZÁVER

Ťažisko náročnosti pri práci so žiakmi so špecifickými vývinovými poruchami učenia je postavené na odbornej príprave všetkých pedagógov, ktorí prichádzajú do kontaktu s danými žiakmi. Táto príprava zahŕňa osvojenie si individuálneho prístupu a komplexu vhodných metód a foriem práce, ktoré zaručujú efektívnosť edukačného procesu u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Dôležitým faktorom pri práci so žiakmi so špecifickými vývinovými poruchami učenia je kooperácia nielen medzi jednotlivými poradenskými pracovníkmi, ale predovšetkým spolupráca s rodičmi žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Spolupráca medzi pedagógmi a rodičmi vedie k jednotnému prístupu v edukačnom procese, čo zaručuje vyššiu efektívnosť vzdelávania a dosahovanie lepších výsledkov v edukácii žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Pri dosahovaní edukačných cieľov je nutné rešpektovať skutočnosť, že žiadna metóda nie je univerzálna, ale je potrebné vychádzať z individuálnych potrieb, ktoré majú žiaci so špecifickými vývinovými poruchami učenia. Nemenej dôležitým faktorom v edukácii u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia sú kreatívne pomôcky, ktoré výrazným spôsobom vplyvajú na edukačný a stimulačný proces u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia.

Vysokoškolská učebnica je koncipovaná tak, aby poskytla študentom a pedagógom základné informácie smerom k vzdelávaniu žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia, aby dokázali získané vedomosti vhodne implementovať pri ich vzdelávaní.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BARTOŇOVÁ, M. 2007a. *Kapitoly ze specifických poruch učení I.: Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2007a. 128 s. ISBN 978-80-210-3613-0.
- BARTOŇOVÁ, M. 2007b. *Kapitoly ze specifických poruch učení II.: Reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2007b. 152 s. ISBN 978-80-210-3822-6.
- BARTOŇOVÁ, M. 2012. *Specifické poruchy učení*. Brno : Masarykova univerzita, 2012. 237 s. ISBN 978-80-7315-232-1.
- BARTOŇOVÁ, M., MAGOVÁ, M. 2018. *Pripravenosť škôl k zavedeniu inkluzívneho vzdelávania žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia*. Ružomberok : Verbum, 2018. 140 s. ISBN 978-80-561-0589-4.
- BARTOŇOVÁ, M., NAVRÁTILOVÁ, D. 2008. Příprava na povolání jedinců se specifickými poruchami učení In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno : Paido, 2008. s. 315 – 332. ISBN 978-80-7315-170-6.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. 2007. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2007. 159 s. ISBN 978-80-7315-140-9.
- BARTOŇOVÁ, M. 2009. Volba povolání u žáků se specifickými poruchami učení In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. 1. vyd. Brno : Paido, 2009. s. 335 – 350. ISBN 978-80-7315-189-8.
- BARTOŇOVÁ, M. 2008. Strategie v edukaci jedinců s SPU na 2. stupni základních škol In MANDZÁKOVÁ, S. (Ed.) *Špecifické poruchy učenia a správania v kontexte inkluzívnej edukácie*.

- Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2008. s. 31-35. ISBN 978-80-8068-801-1.
- BELKOVÁ, V. 2004. *Podiel školy a rodiny na náprave dyslexie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2004. 76 s. ISBN 80-8055-991-0.
- BLAŽKOVÁ, R., MATOUŠKOVÁ, K., VAŇUROVÁ, M., BLAŽEK, M. 2000. *Poruchy učení v matematice a možnosti jejich nápravy*. Brno: Paido, 2000. 94 s. ISBN 80-85931-89-3.
- ČAPEK, R. 2013. *Učitel a rodič – Spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha : Grada, 2013. 184 s. ISBN 978-80-247-4640-1.
- DOLEŽALOVÁ, J. 2010. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 1 vyd. Praha: Portál, 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-693-3.
- FARKOVÁ, M. *Dospělost a její variabilita*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2009. 136 s. ISBN 978-80-2472-480-5.
- FASNEROVÁ, M. 2016. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha : Grada, 2016. 282 s. ISBN 978-80-271-0289-1.
- FERNANDES, E.; KLÍMA, J. *Učení a jeho problémy: mozek, emoce, mysl a činnost*. Litomyšl : HRG, 2004. 280 s. ISBN 80-2392-797-3.
- FIRNHABER, M. *Legasthenie und andere Wahrnehmungsstörungen: Wie Eltern und Lehrer Risiken frühzeitig erkennen und helfen können*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 2007. 319 s. ISBN 978 3 596-30092-1
- FLETCHER, J. M., REID LYON G., FUCHS, L. S. 2006. *Learning Disabilities : From Identification to Intervention*. New York : Guilford Press, 2006. 336 p. ISBN 9781593856274.
- FONTANA, K. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- FRIEDMANN, Z. Profesní orientace jako pedagogický proces In FRIEDMANN, Z. et al. *Profesní orientace žáků se speciálními*

- vzdeľávacími potrebami a jejich uplatnění na trhu práce*. Brno : Masarykova univerzita, 2011. s. 13 – 19. ISBN 978-80-210-5602-2.
- GANDELOVÁ, T., THOLTOVÁ, J. 2008. *Špecifiká kariérového poradenstva pre žiakov so špeciálnymi výchovno – vzdeľávacími potrebami* [online]. 2008 [cit. 02. 10. 2021]. Dostupné na: <http://www.saaic.sk/nrcg_new/doc/Zbornik/07_Kap-3.1.pdf>.
- GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido – edice pedagogické literatury, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- HARČARÍKOVÁ, T. 2008. *Pedagogika jednotlivcov s poruchami učenia*. Bratislava : MABAG, 2008. ISBN 978-80-89113-57-6.
- HARČARÍKOVÁ, T. 2010. *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia*. Vyd. 1. Bratislava : Iris, 2010. ISBN 978-80-89238-31-6.
- HÄFELE, H., HÄFELE, H. 2009. *Bessere Schulerfolge für legasthene und lernschwache Schülerinnen durch Förderung der Sprachfertigkeit*. Norderstedt: Books on Demand, 2009. 328 s. ISBN 978-3-8370-9019-2.
- HUDECOVÁ, A. 2019a. *Náhradná starostlivosť: šanca pre deti z ohrozených rodín*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2019a. 108 s. ISBN 978-80-561-0710-2.
- HUDECOVÁ, A. 2019b. *Práca s ohrozenou rodinou v kontexte špeciálnej pedagogiky*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2019b. 77s. ISBN 978-80-561-0711-9.
- CHRISTIANSEN, A. 2009. *Metterschling statt Schmetterling: Hilfe und Training bei Legasthenie, LRS und Dyskalkulie*. Stuttgart: Urania Verlag in der Verlag Kreuz GmbH, 2009. 128 s. ISBN 978-3-7831-6176-2.

- JOŠT, J. 2011. *Čtení a dyslexie*. Vyd.1. Praha : Grada, 2011. 384 s. ISBN 978-80-247-3030-1.
- JUCOVIČOVÁ, D, ŽÁČKOVÁ, H., SOVOVÁ, H. 2007. *Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol*. Praha : D + H, 2007. 67 s. ISBN 978-80-903579-7-6.
- JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. 2006. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU (pro 1. stupeň ZŠ)*. Praha: D + H, 2006. 44 s. ISBN 80-903579-4-6.
- JUCOVIČOVÁ, D, ŽÁČKOVÁ, H. 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha : Portál, 2008. 175s. ISBN 978-80-7367-474-8.
- KASTELOVÁ. A. 2012. *Diagnostika v speciálnej pedagogike*. Bratislava : Sapientia, 2012. 220 s. ISBN. 978-80-89229-24-6.
- KASTELOVÁ, A. 2014. *Diagnostika v špeciálnopedagogickom poradenstve*. 1 vyd. Bratislava: IRIS, 2014. 380 s. ISBN 978-80-89726-09-7.
- KAŠČÁKOVÁ, S., KOVÁČOVÁ, B. 2020. *Edukačný a terapeutický potenciál knihy vo včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom*. Ružomberok : Verbum, 2020. 90 s. ISBN 978-80-561-0808-6.
- KIRBYOVÁ, A. 2000. *Nešikovné dítě – Dyspraxie a další poruchy motoriky: diagnostika, pomoc, podpora, cesta k nezávislosti*. Praha: Portál, 2000. 208 s. ISBN 80-7178-424-9.
- KLICPERA, Ch., SCHABMAN, A., GASTEIGER-KLICPERA, B. 2010. *Legasthenie: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. 3., aktualisierte Aufl. München: Reinhardt, 2010. 326 s. ISBN 978-3-8252-2472-1.
- KOOP-DULLER, A., PAILER-DULLER, L. R. 2008. *Legasthenie-Dyskalkulie!? Die Bedeutsamkeit der pädagogisch-didaktischen Hilfe bei Legasthenie, Dyskalkulie und anderen Schwierigkeiten beim Schreiben, Lesen und Rechnen*. Klagenfurt: KLL Verlag, 2008. 199 s. ISBN 978-3-902657-00-8.

- KOVÁČOVÁ, B., 2018. Prolegomény k ranej biblioterapii In KOVÁČOVÁ, B., VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *BIBLIOTERAPIA V RANOM A PREDŠKOLSKOM VEKU*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. s. 18-39. ISBN 978-80-223-4487-6.
- KOVÁČOVÁ, B. 2020a. Rodina s dieťaťom so špecifickou poruchou koordinácie pohybov vo včasnej starostlivosti In HUDCOVÁ, A. (Ed). *Rodina s dieťaťom s narušením vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok : Verbum, 2020. s. 56-87. ISBN 978-80-561-0782-9.
- KOVÁČOVÁ, B. 2020b. Preventívne programy v skupinách detí predškolského veku ako súčasť inhibície voči sociálnej agresii In CHANASOVÁ, Z. (Ed). *Štúdie o latentnej agresii III*. Ružomberok : Verbum, 2020. s. 17-34. ISBN 978-80-561-0807-9.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019. E-Learningové vzdelávacie moduly k problematike včasnej starostlivosti o rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom In KOVÁČOVÁ, B., VALACHOVÁ, D. (Ed.). *Expresivita v (art)terapii II*. Ružomberok : Verbum, 2019. s. 87-97. ISBN 978-80-561-0690-7.
- KOŽÍK LEHOTAYOVÁ, B. 2020. Symptómy dysgrafie u dieťaťa predškolského veku. In: *Expresivita vo výchove III*. Bratislava: UK v Bratislave, 2020, s. 171-180. ISBN 978-80-223-4931-4.
- KREJČOVÁ, L. 2019. *Dyslexie – Psychologické souvislosti*. Praha : Grada, 2019. 248 s. ISBN 978-80-247-3950-2.
- KREJČOVÁ, L., BODNÁROVÁ, Z. a kol. 2014. *Specifické poruchy učení DYSLEXIE, DYSGRAFIE, DYSSORTOGRAFIE*. Brno: Edika, 2014. 248 s. ISBN 978-80-266-0600-0.
- KREJČOVÁ, L., HLADÍKOVÁ, Z. 2019. *Zvládáme specifické poruchy učení : DYSLEXIE, DYSGRAFIE, DYSSORTOGRAFIE (Praktický nácvik pro 2. stupeň ZŠ)*. Brno: Edika, 2019. 223 s. ISBN 978-80-266-1400-5.

- KÜSPERT, P. 2015. *Neue Strategien gegen Legasthenie – Lese – und Rechtschreibschwäche: erkennen, vorbeugen, behandeln*. 4. Aufl. München: Oberstebrink, 2015. 197 s. ISBN 978-3-934333-12-3.
- LANGEN, E. G., IVEN, C., MAIHACK, V. 2005. (Hrsg). *Legasthenie beim Namen nennen: Prävention, Diagnostik und Therapie von Störungen des Schriftspracherwerbs*. Köln: ProLog, 2005. 217 s. ISBN 3-935204-38-3.
- LENART, F., HOLZER, N., SCHAUPP, H. *Rechenschwäche, Rechenstörung, Dyskalkulie – Erkennung:Prävention:Förderung*. Graz: Leykam, 2010. 256 s. ISBN 978-3-7011-7715-8.
- MAGOVÁ, M, *Analýza prístupov k žiakom so špecifickými vývinovými poruchami učenia v prostredí inkluzívnej školy na Slovensku*. Dizertačná práca. Brno: Masarykova univerzita, 2016. 219 s.
- MAGOVÁ, M. 2020. Rodina s dieťaťom so špecifickými vývinovými poruchami učenia vo včasnej starostlivosti In HUDCOVÁ, A. (Ed). *Rodina s dieťaťom s narušením vo včasnej starostlivosti*. Ružomberok : Verbum, 2020. s. 33-55. ISBN 978-80-561-0782-9.
- MANN, Ch., OBERLÄNDER, H., SCHEID, C. 2001. *LRS Legasthenie*. Weinheim: Beltz Verlag, 2001. 423 s. ISBN 978-3-407-83172-9.
- MATĚJČEK, Z. 1993. *Dyslexie - specifické poruchy čtení*. 2. upr. a rozšíř. vyd. Praha: H & H, 1993. 270 s. ISBN 80-85467-56-9.
- MATĚJČEK, Z. 2001. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. přeprac. vyd. Jinočany : H & H, 2001. 147 s. ISBN 8086022927.
- MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. 2006. *Sociální aspekty dyslexie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. 271 s. ISBN 80-246-1173-2.

- MATHER, N. WENDLING, B. J. 2011. *Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention*. Willey, 2011. 396 p. ISBN 9781118152645.
- Medzinárodná klasifikácia chorôb: Duševné poruchy a poruchy správania* [online]. [citované dňa 03-03-2020]. Dostupné z: <http://data.nczisk.sk/old/infozz/mkch/mkch-10/cast0500.pdf>
- MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada. 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2630-4.
- MICHALOVÁ, Z. 2001. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií*. 1. vyd. Havlíčkův Brod : Tobiaš, 2001. 102 s. ISBN 80-7311-000-8.
- MITTLER, P. *Working Towards Inclusive Education social contexts*. London: David Fulton Publishers Ltd, 2005. 212 s. ISBN 1-85346-698-0.
- MORÁVKOVÁ, KREJČOVÁ, L., HUTYROVÁ, M., VALENTA, M., BAPTIE J. a P. 2020. Speciálněpedagogická intervence u dětí a žáků s deficitem dílčích funkcí a s oslabením kognitivního výkonu In VALENTA, M., MORÁVKOVÁ, KREJČOVÁ, L., HLEBOVÁ, B a kol. *Znevýhodněný žák – Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha : Grada, 2020. s. 133- 160. ISBN 978-80-271-0621-9.
- MÜLLER, O. 2004. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 289 s. ISBN 80-2440-231-9.
- NAEGELE, I. 2011. *Jedes Kind kann lesen und schreiben lernen: LRS, Legasthenie, Rechtschreibschwäche-Wie Eltern helfen können*. Hemsbach: Beltz 2011. 144 s. ISBN 978-3-407-22513-9.
- NAEGELE, I. *Praxisbuch LRS – Hürden beim Schriftspracherwerb erkennen – vermeiden – überwinden*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2014. 267 s. ISBN 978-3-407-62844-2.

- NEVILLS, P., WOLFE, P. *Building the Reading Brain PreK-3*. 2. edition. California: Corwin Press, 2009. 215 p. ISBN 978-1-4129-6326-8.
- OPATŘILOVÁ, D.; ZÁMEČNÍKOVÁ, D. *Předprofesní a profesní příprava zdravotně postižených*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2005. 132 s. ISBN 80-2103-718-0.
- ORIEŠČÍKOVÁ, H., HRČOVÁ, J. 2010. *Snoezelen*. Ružomberok: Verbum, 2010. 88 s. ISBN 978-80-8084-639-8.
- POKORNÁ, V. 2011. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha . Portál, 2011. 153 s. ISBN 978-80-7367-931-6.
- POKORNÁ, V. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
- POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál, 1997. 310 s. ISBN 80-7178-135-5.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha : Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.
- PORTEŠOVÁ, Š. 2011. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha : Portál, 2011. 213 s. ISBN 978-80-7367-990-3.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.
- PUDIŠOVÁ, M. 2013. *Analýza metod a foriem práce využívaných u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia v edukačnom procese v Žilinskom kraji* In SOLÁROVÁ, K. S., VRUBEL, M. a kol. : *Facilitátory a bariéry v inkluzívnom vzdelávaní*. Brno : Masarykova univerzita, 2013. 61 – 73 s. ISBN 978-80-210-6674-8.
- PUDIŠOVÁ, M. 2013. *Analýza metod a foriem práce využívaných u žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia v edukačnom procese v Žilinskom kraji*. Rigorózna práca. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2013. 98 s.

- PUDIŠOVÁ, M. 2012. *Špecifiká profesijnej orientácie u žiakov so špecifickými poruchami učenia integrovaných v základnej škole*. Diplomová práca. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 88 s.
- RÁDLOVÁ, E., et al. 2004. *Speciálně pedagogická diagnostika*. Ostrava : Montanex, 2004. 78 s. ISBN 80-7225-114-7.
- RIEFOVÁ, S. F. 2010. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7367-728-2.
- SELIKOWITZ, M. *Dyslexie a jiné poruchy učení : co jsou specifické poruchy učení a jak se diagnostikují, o poruchách koordinace a o nemotornosti, sociální a emocionální vývoj dítěte, jak mohou svým dětem pomoci rodiče a jak to bývá v dospělosti*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.
- SCHULTE – KÖRNE, G. *Elternratgeber Legasthenie: Frühzeitig erkennen; Optimal fördern; Gezielt therapieren*. München: Knaur Ratgeber Verlage, 2004. 176 s. ISBN 3-426-64137-2.
- SIMON, H. 2006. *Dyskalkulie – Jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*. Praha: Portál, 2006. 166 s. ISBN 80-7367-104-2.
- SINDELAROVÁ, B. 2013. *Předcházíme poruchám učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2013. 63 s. ISBN 978-80-262-0405-3.
- SKOKANOVÁ, A. 2014. *Simplifikačná metóda „písania desiatimi od 7-70 rokov“ (prednostne určená pre žiakov s dyslexiou, dysgrafiou a dysortografiou)*. Ružomberok: VERBUM, 2014. 27 s. ISBN 978-80-561-0127-8.
- SKOKANOVÁ, A. 2015. *Skokanovej easy metóda písania desiatimi (vhodná od prvého ročníka základnej, strednej a vysokej školy)*. Bratislava : Sapientia, 2015. 32 s. ISBN 978-80-89229-26-0.
- SLANÁ, M., HROMKOVÁ, M., MOLNÁROVÁ LETOVANCOVÁ, K. 2017. *Včasná intervencia – Vývoj, súčasný stav a teoretické východiská*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave, 2017. 198 s. ISBN 978-80-568-0084-3.

- ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1.
- ŠMÍDOVÁ, Z. Profesionální orientace žáků se specifickými poruchami učení In KUCHARSKÁ, A., CHALUPOVÁ, E. (Ed.) *Specifické poruchy učení a chování*. Praha : IPPP, 2006. s. 82 – 89. ISBN 80-8656-13-5.
- ŠVAŘÍČEK, R. 2007. Hloubkový rozhovor In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. s. 159-184. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TICHÁ, E. Základy speciálnopedagogickej diagnostiky v období voľby povolania In VANČOVÁ, A. et al. *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl*. Bratislava : MABAG, 2007. s. 31 – 43. ISBN: 978-80-8911-330-9.
- VÁGNEROVÁ, M. 2001. Poradenství pro volbu povolání. In SVOBODA, M. (ed.), KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001. s. 679 – 694. ISBN 80-7178-545-8.
- VÁGNEROVÁ, M. 2012. Inkluzivní vzdělávání z pohledu rodičů dětí s postižením In LECHTA, V. (ed.). *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava: IRIS, 2012. s. 62-72. ISBN 978-80-89256-89-1.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. 2007. *Psychopedie*. Vyd. 3. Praha : Parta, 2007. 386 s. ISBN 978-80-7320-099-2.
- VAŠEK, Š. 2007. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Vyd. 5. Bratislava : Sapientia, 2007. 186 s. ISBN 978-80-89229-05-5.
- VAŠUTOVÁ, M. 2008. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Vyd. 1. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008. 274 s. ISBN 978-80-7368-525-6.

- ZELINKOVÁ, O. 2009. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.
- ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. 1 vyd. Havlíčkův Brod, 2005. 167 s. ISBN 80-7311-022-9.
- ZELINKOVÁ, O. 2003. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha : Portál, 2003. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, O. 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd 2. Praha : Portál, 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.
- ZELINKOVÁ, O., ČEDÍK, M. 2013. *Mám dyslexii: Průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2013. 144 s. ISBN 978-80-262-0349-0.
- ŽÁČKOVÁ H., JUCOVIČOVÁ, D. 2007. *Metody reedukace specifických poruch učení*. Praha : D + H, 2007. 68 s. ISBN 9788090357990.

ZOZNAM SCHÉM

<i>Schéma 1: Deficity špecifických porúch učenia</i>	<i>23</i>
<i>Schéma 2: Konkrétne chyby v súvislosti s potvrdením vizuálneho deficitu</i>	<i>26</i>
<i>Schéma 3: Emocné problémy dieťaťa so špecifickou poruchou učenia</i>	<i>31</i>
<i>Schéma 4: Súčinnosť vedných odborov v diagnostike špecifických vývinových porúch učenia</i>	<i>37</i>
<i>Schéma 5: Pravidlá pri rozhovore počas diagnostiky</i>	<i>43</i>
<i>Schéma 6: Oblasť posudzovania písomného prejavu</i>	<i>48</i>
<i>Schéma 7: Primárna prevencia a jej charakteristika</i>	<i>73</i>
<i>Schéma 8: Sekundárna prevencia a jej charakteristika</i>	<i>74</i>
<i>Schéma 9: Terciálna prevencia a jej charakteristika</i>	<i>74</i>
<i>Schéma 10: Konkretizácia chýb pri písaní</i>	<i>79</i>

MENNÝ REGISTER

B

Babtie · 66

Bartoňová · 11, 13, 14, 16, 19, 20,
24, 28, 39, 41, 47, 49, 51, 53, 54,
55, 56, 57, 59, 77, 78, 80, 83, 88,
93, 94

Bartoňová · 27

Belková · 15

Blažek · 17, 19

Blažková · 17, 19

Bodnárová · 54, 69, 70, 77, 80, 81,
82, 85

Č

Čapek · 69

Čedík · 19, 77

D

Doležalová · 56

F

Farková · 90

Fasnerová · 76

Fernandes · 32

Firnhaber · 56

Fletcher · 25

Fontana · 91

Friedmann · 88

Fuchs · 25

G

Gandelová · 89, 90, 91, 92, 93

Gasteiger- Klicpera · 67

Gasteiger-Klicpera · 72

Gavora · 35

H

Harčaríková · 28, 93, 95

Häfele · 9

Hladíková · 84, 85

Holzer · 17

Hrčová · 52

Hromková · 75

Hudecová · 60, 70

Hutyrová · 66

C

Christiansen · 59

I

Iven · 61

J

Jošt · 22, 24, 25, 28
Jucovičová · 9, 19, 24, 26, 38, 39, 40,
41, 50, 52, 54, 58, 83, 84, 85, 86

K

Kastelová · 10, 37, 38, 48, 49, 50, 51
Kaščáková · 79
Kirbyová · 19
Klicpera · 67, 72
Kopp- Duller · 10
Kopp-Duller · 68
Kováčová · 19, 73, 74, 79
Kožík Lehotayová · 14
Krejčová · 54, 69, 70, 76, 77, 78, 79,
80, 81, 82, 84, 85
Küspert · 67

L

Langen · 61
Lenart · 17
Lyon · 25

M

Magová · 64, 68, 77, 80, 83
Maihack · 61
Mann · 56
Matějček · 10, 13, 36, 60, 61, 63
Mather · 24
Matoušková · 17, 19
Michalová · 14, 16, 32

Michalová, 2001 · 63
Mittler · 64, 69
Mlčáková · 13
Molnárová Letovancová · 75
Morávková Krejčová · 66
Müller · 56
Müllera · 9

N

Naegle · 13, 67, 68
Navrátilová · 88, 94
Nechlebová · 15, 16, 17, 19
Nevills · 12, 13, 24

O

Oberländer · 56
Opatřilová · 88
Orieščíková · 52

P

Pailer-Duller · 10, 68
Pokorná · 21, 28, 29, 42, 44, 45, 46,
49, 54, 62, 70
Portešová · 38
Prinosilová · 36, 43, 44, 70
Pudišová · 53, 59

R

Rádlová · 55
Reid · 25
Riefová · 52

S

Selikowitz · 29, 30, 56, 62
Schabman · 67, 72
Schaupp · 17
Scheid · 56
Schulte – Körne · 12
Simon · 17, 58
Sindelarová · 75
Skokanová · 57
Slaná · 75
Sovová · 9, 83, 84, 85, 86

Š

Šauerová · 15, 16, 17, 19
Šmídová · 94, 95
Špačková · 15, 16, 17, 19
Švaříček · 46

T

Tholtová · 89, 90, 91, 92, 93
Tichá · 90

V

Vágnerová · 10, 13, 60, 61, 68, 88
Valenta · 66
Vaňurová · 17, 19
Vašek · 34
Vašutová · 32, 60, 62, 63
Vítková · 11, 30, 53

W

Wendling · 24
Wolfe · 12, 13, 24

Z

Zámečnicková · 88
Zelinková · 11, 13, 14, 15, 16, 19, 20,
21, 24, 27, 28, 34, 46, 47, 48, 50,
55, 56, 57, 58, 59, 77

Ž

Žáčková · 9, 19, 24, 26, 38, 39, 40,
41, 50, 52, 58, 83, 84, 85, 86

O AUTORKE

PaedDr. Martina MAGOVÁ, Ph.D.

vysokoškolská pedagogička, špeciálna pedagogička.

Vyštudovala študijný odbor špeciálna pedagogika pre učiteľov na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne (2012). V Ružomberku na Katolíckej univerzite ukončila rigorózne konanie (2013) v odbore Špeciálna pedagogika. Doktorandské štúdium absolvovala na Masarykovej univerzite v odbore Špeciálna pedagogika v roku 2016. V rámci praxe pôsobí od roku 2014 ako pedagóg v triede pre žiakov s poruchou autistického spektra v kombinácii s mentálnym postihnutím. Odborne sa profiluje na oblasť špecifických vývinových porúch učenia a na problematiku osôb s poruchou autistického spektra. Od roku 2012 až doteraz pôsobí na akademickej pôde ako odborný asistent na Pedagogickej fakulte KU v Ružomberku, na Katedre pedagogiky a špeciálnej pedagogiky.

ISBN 978-80-561-0805-5



9 788056 108055