



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Mgr. Martina Pavlendová

Inovatívne formy a metódy práce so žiakmi s vývinovými poruchami učenia na 2. stupni ZŠ

Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe

Banská Bystrica

2014

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum, Ševčenkova 11,
850 01 Bratislava

Autor OPS/OSO: Mgr. Martina Pavlendová

Kontakt na autora: ZŠ s MŠ Pionierska 2, 977 01 Brezno
mpavlendova@azet.sk

Názov OPS/OSO: Inovatívne formy a metódy práce so žiakmi s vývinovými
poruchami učenia na 2. stupni ZŠ

Rok vytvorenia OPS/OSO: 2014
X. kolo výzvy

Odborné stanovisko vypracoval: Mgr. Katarína Králiková

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor. Text neprešiel jazykovou úpravou.

Táto osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe/osvedčená skúsenosť odbornej praxe bola vytvorená z prostriedkov národného projektu Profesionálny a kariérový rast pedagogických zamestnancov.

Projekt je financovaný zo zdrojov Európskej únie.

Kľúčové slová

vývinové poruchy učenia, etiológia, symptóm, inovatívne formy a metódy edukácie, aktivita žiaka

Anotácia

Práca ponúka prehľad vývinových porúch učenia, ich etiológiu, symptomatológiu, komparáciu tradičných a inovatívnych edukačných metód a foriem práce so žiakmi s vývinovými poruchami učenia a ich vplyv na fixáciu a aplikáciu vedomostí, poskytne tiež konkrétne ukážky jednotlivých metód a foriem práce, ktoré je možné využiť v rôznych predmetoch na 2.stupni ZŠ a metodické odporúčania z praxe súvisiace so vzdelávaním žiakov s poruchami učenia.

Akreditované programy kontinuálneho vzdelávania

Školská integrácia – 78/2010-KV

OBSAH

ÚVOD	5
1 VYMEDZENIE ZÁKLADNÝCH POJMOV.....	7
1.1 Dyslexia – špecifická porucha čítania.....	8
1.2 Dysgrafia - špecifická porucha grafického, písomného prejavu	10
1.3 Dysortografia - špecifická porucha pravopisu.....	10
1.4 Dyskalkúlia špecifická porucha počítania	12
1.5 Ostatné poruchy učenia	14
1.6 Etiológia a diagnostika špecifických porúch učenia.....	16
2 KOMPARÁCIA TRADIČNÝCH A INOVATÍVNYCH METÓD EDUKÁCIE	19
2.1 Klasifikácia vyučovacích metód.....	19
2.2 Kritériá výberu vyučovacej metódy	19
2.2 Inovatívne metódy a formy vyučovania	20
2.4 Popis niektorých inovatívnych metód	22
3 NÁMETY Z PRAXE	25
3.1 Aktivita Pavučina	25
3.2 Aktivita Zašifrované pojmy	26
3.3 Aktivita Tvorba projektu, hra na vedeckú konferenciu	29
3.4 Aktivita na rozvoj verbálnej fluencie – tvorba slov	29
3.5 Aktivita Literárne pojmy	30
3.6 Aktivita Tvoríme príbeh.....	31
3.7 Aktivita Maľované slovné druhy.....	32
3.8 Aktivita Skladačka zo slov (vetné členy).....	33
3.9 Aktivita Voľné písanie	35
3.10 Aktivita pracovný zošit ACTIV INSPIRE	35
3.11 Aktivita Hráme rozprávku	39
3.12 Metodické odporúčania z praxe pri edukácii žiakov s poruchami učenia	41
ZÁVER	47
ZOZNAM PRÍLOH	49

ÚVOD

Práca pedagóga je veľmi náročné povolanie. Zo skúseností vieme, že vyžaduje naozaj celého človeka.

V poslednom období má rastúcu tendenciu na základných školách výskyt žiakov s vývinovými poruchami učenia. Je pre nich charakteristické, že podávané školské výkony nezodpovedajú ich rozumovej úrovni. Veľká väčšina žiakov vzdelávajúcich sa na ZŠ si osvojí teoretické i praktické vedomosti, zručnosti bežnými formami a metódami práce. Tým, aký edukačný základ žiaci získajú, ovplyvňuje ich ďalšie smerovanie v oblasti vzdelávania – výberu SŠ, či životného uplatnenia.

Okrem intaktných žiakov však na ZŠ nájdeme čoraz vyššie percento žiakov, ktorí v dôsledku mierneho parciálneho poškodenia niektorej mozgovej oblasti, prípadne jej nedostatočného alebo nerovnomerného vývinu si nedokážu osvojiť bežnými formami a metódami práce elementárne základy pre optimálny školský výkon, a to je čítanie, písanie, počítanie.

Práve títo žiaci majú častokrát problémy s fixáciou a aplikáciou správnej techniky čítania, písania, počítania. Zaujímavé je, že väčšina zo spomínaných žiakov má priemernú inteligenciu, ktorá zasahuje až po pásmo dolného priemeru. Spomínané poruchy zaradujeme k vývinovým poruchám učenia. Vývinovým preto, lebo sa zvyčajne prejavujú na určitom stupni vývinu, určitým medzníkom vo vývine dieťaťa napr. zaškolením dieťaťa do ZŠ. Dané poruchy však môžu psychiku žiaka ovplyvniť veľmi negatívne, prípadne mu úplne znemožnia plynulé vzdelávanie. Preto je kľúčová detekcia problému, jeho následná optimálna korekcia a využitie vhodných hlavne inovatívnych foriem a metód práce so žiakom v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu.

Špecifické poruchy učenia majú individuálny charakter a vznikajú na podklade dysfunkcií centrálnej nervovej sústavy. Najčastejšie sa v školskej praxi stretávame s dyslexiou, dysgrafiou, dysortografiou, dyskalkúliou buď individuálne, prípadne sa jedná o kombináciu porúch. Vo väčšine bývajú pridružené ako sekundárne diagnózy poruchy aktivity a pozornosti v zmysle hypoaktivity alebo naopak hyperaktivity. Veľmi často sú s danými poruchami späté aj poruchy mnestických schopností, poruchy grafomotoriky, lokomočných schopností atď. Prejavujú sa vo výraznej miere deficity čiastkových funkcií.

Práca so žiakmi s vývinovými poruchami učenia je veľmi náročná, vyžaduje bytostne celého človeka, je to snaha o poskytnutie vhodných podmienok v edukačnom procese, možnosti vnímať a získať poznatky rôznymi cestami, nielen čítaním, počúvaním, ale aj heuristickými metódami, zážitkovým učením, experimentom. Čím je činnosť rozmanitejšia, tým viac podnetov poskytuje pre rozvoj aktivity a poznania. Dôležité je žiakovi stanoviť reálne ciele, ktoré je schopný splniť. Je priam nevyhnutné poukazovať na kladné stránky osobnosti týchto žiakov, na ich čiastkové úspechy v zmysle prevencie voči pocitom menejcennosti, neúspešnosti, a tak im v edukačnom procese, s využitím inovačných metód a foriem práce, poskytnúť možnosť, byť úspešní a splniť tak stanovené ciele.

Práca obsahuje teoretické aj praktické východiská spomínanej problematiky. Je rozdelená do troch kapitol. Prvá kapitola pojednáva o základných teoretických východiskách – definícia, delenie, etiológia, symptomatológia porúch učenia.

Druhá kapitola je zameraná na komparáciu, delenie tradičných, bežných metód a inovatívnych metód.

Tretia kapitola obsahuje praktické námety aktivizačných, inovatívnych metód a foriem práce na vyučovaní, ktoré možno po vhodnej modifikácii využiť na hodinách v rôznych predmetoch na 2. stupni ZŠ.

OPS vychádza z edukačnej praxe na 2. stupni základnej školy. Môže slúžiť pedagógom ako forma námety sa spestrenie vyučovacích hodín (fixačná, opakovacia časť hodiny) konkrétne námety pre prácu so žiakmi s poruchami učenia, ako študijný materiál za účelom získania ucelených informácií ohľadom žiakov s poruchami učenia.

„Milovať to, čo je krásne nie je ťažké, ale priznať sa k jedincom, ktorým osud vtisol znak menejcennosti, si vyžaduje ľudí celých, obetavých, ľudí vysokej kultúry srdca“.

1 VYMEDZENIE ZÁKLADNÝCH POJMOV

Špecifické poruchy učenia postihujú značnú časť detskej i dospeljej populácie. Podľa O. Zelinkovej (2009, s. 10) ide o heterogénnu skupinu problémov, ktoré sa prejavujú pri osvojovaní a používaní reči, čítania, písania, počúvania, matematikou, prípadne o nedostatok organizačných alebo jazykových schopností. Spravidla sa vyskytujú vo vzájomnej kombinácii než izolovane.

Deti s poruchami učenia si ťažko osvojujú učivo bežnými edukačnými metódami, hoci majú primeranú inteligenciu a dostatočne podnetné rodinné prostredie. Tieto ťažkosti majú individuálny charakter a vznikajú na základe dysfunkcií centrálnej nervovej sústavy, nevyzretosti kognitívnych centier mozgu. Dôsledky týchto porúch - depresie, frustrácia či traumatizácia detí - zapríčinené školskými neúspechmi, sú však závažnejším problémom než samotné poruchy. Negatívne ovplyvňujú a narúšajú osobnostný, sociálny, vzdelávací a profesijný vývin týchto detí. Neliečené deti s poruchou pozornosti (ADD) sú náchylnejšie na antisociálne a kriminálne správanie než bežná populácia. Majú silný sklon na vznik závislostí. Potrebný je individuálny prístup k nim, pozitívna motivácia detí s dôrazom na silné stránky ich osobnosti, spolupráca rodiny, školy a odborníkov.

V zásade neexistuje úplne totožná definícia danej problematiky. Jucovičová, D., Žáčková H., Zörklerová R. (2007, s. 3) definujú poruchy učenia nasledovne: „Špecifické vývinové poruchy učenia bývajú definované ako neschopnosť alebo znížená schopnosť naučiť sa čítať, písať a počítať pomocou bežných výučbových metód za primeranej inteligencie a sociokultúrnej príležitosti.“

Deti s poruchami učenia sa môžu prejavovať poruchami počutej, hovorenej reči, častokrát bývajú v škole nepozorné, roztržité, tvrdohlavé. Súvisí to s oslabením čiastkových dielčích funkcií – percepčných nedostatkov, mozgového poškodenia, mozgovej dysfunkcie, vývinovej afázie, atď. Dané poruchy sa prejavujú už od ranného detstva a zasahujú až po obdobie dospelosti. To znamená, že problémy nepostihujú len dieťa školou povinné a jeho školské schopnosti, ale ovplyvňujú vo väčšej či menšej miere aj profesionálny alebo osobný život človeka aj v dospelom veku.

Je nutnosťou uvedomiť si, že poruchy učenia je možné ďalej pozorovať aj v mnohých ďalších schopnostiach a kvalifikáciách, ako sú napríklad poruchy sústredenia, poruchy pravo ľavej a priestorovej orientácie, poruchy sluchového vnímania, poruchy reprodukcie rytmu, poruchy zrakového vnímania, poruchy reči, poruchy jemnej aj hrubej motoriky, poruchy chovania ako následok porúch učenia. (Swierkoszová in Lechta V., 1990, s. 162).

Špecifické poruchy učenia už dávno nie sú len premetom špeciálnej pedagogiky ale zaoberá sa nimi aj medicína či psychológia. 10. Revízia Medzinárodnej klasifikácie chorôb z roku 1992 (Zelinková, 2009, s. 11 – 12) sa zaoberá týmito pojmami a číselnou klasifikáciou:

- F80 – F89 poruchy psychického vývoja
- F80 Špecifické vývinové poruchy reči a jazyka
- F80.0 Špecifická porucha artikulácie reči
- F80.1 Expresívna porucha reči
- F80.2 Receptívna porucha reči
- F80.3 Získaná afázia s epilepsiou
- F80.8 Iné vývinové poruchy reči a jazyka
- F81 Špecifické vývinové poruchy školských schopností

- F81.0 Špecifická porucha čítania
- F81.1 Špecifická porucha písania
- F81.2 Špecifická porucha počítania
- F81.3 Zmiešaná porucha školských schopností
- F81.4 Iné vývinové poruchy školských schopností
- F81.5 Vývinová porucha školských schopností – nešpecifikovaná
- F82 Špecifická vývinová porucha motorických funkcií
- F90 Hyperkinetické poruchy
- F90.0 Porucha aktivity a pozornosti
- F90.1 Hyperkinetická porucha správania
- F90.8 Iné hyperkinetické poruchy
- F90.9 Hyperkinetická porucha nešpecifikovaná

Daná klasifikácia nie je totožná úplnej diferenciálnej diagnostike. K špecifickým poruchám učenia patria aj: dyspraxia, dyspíxia, dysmúzia a neverbálne poruchy, dielčie oslabenia výkonov, ktoré majú veľký vplyv na vývoj osobnosti žiaka.

1.1. Dyslexia – špecifická porucha čítania

Čítanie je prvou vstupnou bránou k informáciám a vedomostiam. Nezvládnutie tejto schopnosti najvýraznejšie ovplyvní školskú úspešnosť žiaka. Práve na základe týchto skutočností, sa o dyslexii, ako o poruche čítania, začalo hovoriť najskôr. U nás na Slovensku sa stretávame s touto problematikou najčastejšie v českých publikáciách od významných odborníkov (napr. Pokorná, 1997; Zelinková, 1998, 2003, 2006; Košč, 1987; Matějček, 1974 a i.).

Termín dyslexia uvádza Matejček (1987, s. 20, 21), je slovo odvodené od gréckej predpony „dys“, čo znamená nedokonalosť, je to špecifická neschopnosť osvojiť si čítanie pri bežných výukových podmienkach, v primeranom potenciáli dieťaťa a normálnej sociokultúrnej príležitosti. Zelinková, (2009, str. 17) definuje dyslexiu ako neurologicky podmienenú poruchu, ktorá vychádza z rodovej dispozície, sťažuje získavanie a spracovanie jankových informácií. Prejavuje sa v rôznych skupinách závažnosti pri osvojení receptívneho a expresívneho jazyka v rámci fonologického procesu, pri osvojení čítania, písania a počítania. Dyslexia je handicap, ktorý sa nesie počas celého života, avšak pričasnej detekcii, diagnostike a následnej reedukácii problému prináša dobré výsledky a umožňuje jednotlivcom úspešné zaradenie do spoločnosti. Na základe aktivácie mozgových hemisfér rozoznávame **dva typy dyslexie**. Podľa autorov Pokorná (2000), Štruma (1997), Zelinková (2009) ich charakterizujú nasledovne:

- a) **Dyslexia typu P – (pravohemisférová)** – prejavuje sa pomalým, trhaným, dosť nepresným čítaním. P dyslektici vnímajú písmená len ako tvar, pri čítaní je zamestnaná prevažne pravá hemisféra
- b) **Dyslexia typu L – (ľavohemisférová)** – prejavuje sa rýchlym čítaním s množstvom chýb

Zelinková (2009, str. 19,20) uvádza delenie dyslexie na podklade analýzy čítania, písania a odhalenia príčin a sledovania priebehu a úspešnosti korekcie. Uvádza nasledovné **druhy dyslexie**:

- **Fonematickú** - vzniká následkom nezvládnutia fonematického systému jazyka
- **Optická** - prejavuje a poruchami zrakovej a zrakovo-priestorovej analýzy, nediferencovanými predstavami o tvare, poruchami zrakovej pamäti, priestorového vnímania atď.
- **Agramatická** - nedostatočným osvojením gramatických foriem, morfológických a syntaktických zovšeobecnení
- **Sémantická** - nedostatočné chápanie zmyslu prečítaného textu

Podľa toho, v akej časti mozgu sa oslabenie vyskytuje, hovorí sa o dyslexii na báze:

- **Percepčných deficitov** - oblasť sluchového a zrakového vnímania, žiak nerozlišuje tvary písmen zrakovo a sluchovo podobných, má ťažkosti v mäkkčení, pridávaní a uberaní písmen, nedodržiavanie poradia písmen v slove, inverzie, neschopnosť dodržať dĺžku samohlások
- **Motorických deficitov** - nesprávne pohyby očí, hovoridiel, artikulačná neobratnosť, čítanie nie je plynulé, pomalosť čítania, preskakovanie riadkov
- **Dyslexia na podklade integračných ťažkostí** - nedostatočné transponovanie jednej zmyslovej modality do druhej, čítanie je navonok bez špecifických chýb ale trvá dlho, je ťažkopádne
- **Sporuchou dynamiky základných psychických procesov** - u hyperaktívneho žiaka čítanie nie je správne, je chybové, u hypoaktívneho žiaka je čítanie pomalé
- **Oslabenie pamäti** - nepochopenie obsahu textu

Ondrušová, E. (1998/1999, č. 8) charakterizuje najčastejšie faktory, ktoré signalizujú prítomnosť poruchy nasledovne:

- Výkon žiaka v čítaní je hroší ako výkon v iných predmetoch
- Viazne spojenie hláska - písmeno, žiak si dlho nepamätá nové písmená, mýli si ich, zamieňa ich
- Žiak známy text číta skôr spamäti, domýšľa si, pri novom texte zlyháva
- Žiak má ťažkosti so spájaním písmen do slabík
- Žiak nie je schopný sledovať čítanie spolužiakov, neudrží pozornosť, nezvláda koordináciu očných pohybov po riadku
- U žiaka sa prejavuje dvojité čítanie
- Žiak text po prečítaní nie je schopný reprodukovať

Každé dieťa sa túži naučiť čítať, dôležité je naučiť sa čítať s porozumením. Pedagogická i psychologická prax dokazuje, že poruchy čítania negatívne ovplyvňujú úspešnosť dieťaťa v škole, sú vážnou prekážkou efektívneho učenia sa, prejavujú sa opakované školské neúspechy, toto všetko je zdrojom psychickej traumy a nevhodných reakcií, postojov okolia, najmä rodičov a pedagógov. Rodič často nadmerne zaťažuje dieťa, zakazuje zábavu, voľnočasové aktivity, vrcholí to telesnými trestami, zosmiešňovaním, obviňovaním z lenivosti. Takéto reakcie rodičov vyvolávajú u dieťaťa sekundárne poruchy ako: negatívny postoj ku školskej práci, neurózy a neurotické poruchy, psychosomatizáciu, záškoláctvo, poruchy správania (klame, podvádzajú), agresivitu a pod. Cieľom edukácie nielen na hodinách SJL by malo byť úspešné prečítanie a pochopenie učebnej látky, preto by čítanie, ako také, žiaci nemali vnímať ako trest, záťaž či nepríjemnú povinnosť. Zabrániť sa tomu dá využívaním

vhodných inovačných metód a foriem práce, nápaditosťou a tvorivosťou vyučujúceho na vyučovacích hodinách.

1.2. Dysgrafia - špecifická porucha grafického, písomného prejavu

Podľa Zelinkovej (2009, s. 42) dysgrafia postihuje písomnú, grafickú stránku písomného prejavu a osvojovanie si jednotlivých písmen a spojení hláska – písmeno. Prejavuje sa v nasledovných oblastiach:

- Dieťa si ťažko zapamätáva tvar písmen, ťažko ich napodobňuje
- Písmo je príliš veľké, malé, často zle čitateľné
- Problémy pri fixácií a aplikácií grafém pretrvávajú aj vo vyšších ročníkoch
- Dieťa často škrta, prepisuje písmená, vety
- Písomný prejav je neupravený
- Pomalšie tempo písania
- Písanie mu spôsobuje veľký výdaj energie, vytrvalosti, času

Vo veľkej miere sa porucha písania neobjavuje izolovane ale spojení s dyslexiou či dysortografiou. Belková, V., Kmeťová, D. (2004, str. 41) uvádzajú, že písmo dysgrafia je ťažkopádne, neobratné, neusporiadané, neúhľadné, meravé, krčovité, celkovo ťažko čitateľné. Typickým prejavom je tiež nedodržiavanie veľkosti a tvaru písmen, neistota ťahov, značný tlak na podložku, nedodržiavanie smeru, sklonu písania, preťahovanie či nedoťahovanie liniek. Takýto žiak nie je schopný úhľadne písať, má problémy s udržaním horizontálnej polohy písma. Nedodržiava veľkosť písma, slová píše tak, ako ich počuje. Objavuje sa aj zrkadlové písmo, táto porucha postihuje grafickú, nie obsahovú stránku prejavu. Žiak nestíha písať primeraným tempom, robí väčšie množstvo chýb, hlavne pri diktátoch či časovo limitovaných úlohách. Žiak s poruchou písania má problémy aj v matematike. Nevie správne zapisovať čísllice, problémy mu spôsobuje riešenie slovných úloh, či algoritmizácia odpovede. Medzi ďalšie prejavy dysgrafie patria poruchy pravo-ľavej orientácie, poruchy vizuálno-auditívnej percepcie, poruchy sebavedomia, znížený záujem o prácu, neobratnosť rúk – znížený výkon jemnej motoriky. Ak žiak trpí kombináciou porúch dyslexia, dysgrafia, proces osvojovania si nových vedomostí je veľmi zložitý. Žiak nezvláda bežné činnosti na vyučovaní ako je zapisovanie si poznámok, odpisovanie textu z tabule, prípadne diktovaný text. Ak si poznámky napíše, je problém ich prečítať. Ak sa snaží písať čitateľne predstavuje to pre neho veľký výdaj energie, písanie sa tak preň stáva vyčerpávajúcím a únavným, pôsobí demotivujúco. U žiakov s dysgrafiou je možná korekcia za účinnosti zložiek poradenského zariadenia, školy a rodiča. Predmetom špeciálno-peagogickej reedukácie je zvládnutie písma a dosiahnutie určitého stupňa auditívneho vnímania. Dôležitá je pravidelnosť cvičení a kooperácia všetkých zložiek – rodičov, pedagógov, pracovníkov CPPP a P.

1.3. Dysortografia - špecifická porucha pravopisu

Dysortografia je špecifická porucha pravopisu, ktorá sa veľmi často vyskytuje v spojení s dyslexiou. Navonok sa u žiakov prejavuje narušenou schopnosťou osvojovať si pravopis jazyka, napriek primeranej inteligencii a bežnému výukovému vedeniu. Typická je napr. neschopnosť dodržať poradie písmen pri písaní slov, chybovosť pri písaní mäkčeňov, dlžňov, neschopnosť aplikovať dobre naučené gramatické pravidlá do písomnej podoby. Chýba „cit pre jazyk“, čoho dôsledkom je znížená schopnosť napr.

skloňovať a časovať slovné druhy. Na základe vyššie uvedeného vyplýva, že porucha nepostihuje celú oblasť gramatiky, ale dotýka sa len tzv. špecifických dysortografických prejavov. Podkladom je často nedostatočne rozvinutá oblasť sluchovej percepcie (sluchová pamäť, analýza, syntéza, audiomotorická koordinácia a pod.). Uvedené problémy môžu vyplývať aj z dysfunkcie pravej hemisféry mozgu a u niektorých detí sa premietajú do zámeny tvarovo podobných písmen (b-d-p). Dysortografia sa môže rozvinúť aj na báze poruchy dynamiky duševných procesov, ako sú hyperaktivita alebo hypoaktivita (Michalová, 2004). Problematiku dysortografie môžeme zhrnúť podľa typických znakov, tak ako ich uvádza Z. Žláb (1988, in: Michalová, 2004):

- **Auditívne** – pri ktorých ide o narušenie sluchovej diferenciácie a analýzy, o oslabenie bezprostrednej auditívnej pamäti;
- **Vizuálne** – pri ktorých je znížená kvalita vizuálnej pamäti, takéto dieťa nie je schopné dokonale si vybaviť písmená (grafémy) tvarovo i sluchovo podobné, nedokáže chyby v napísanom texte identifikovať, pri oprave textu môže opraviť aj to, čo napísalo správne;
- **Motorické** – ktoré súvisia s námahou vynaloženou pri písaní, príčinou je narušená jemná motorika v zmysle vývojovej dyspraxie, grafický prejav žiaka odčerpáva koncentráciu pozornosti a žiak nestíha vedome aplikovať gramatické pravidlá a robiť si kontrolu.

Dôležité je uvedomiť si, že s vekom dieťaťa sa mení obraz poruchy a jeho výkonnosti. Zhruba do tretej triedy sa objavujú klasické dysortografické chyby vrátane zámen tvarov písmen, inverzii, rôznych skomolenín slov. Postupne je týchto chýb menej, ale dieťa vo vyššej triede potrebuje na správne napísanie viac času ako žiak bez poruchy. Pokiaľ je pri písomnom prejave vyvíjaný tlak na zvýšenie rýchlosti, je typickým javom, že sa aj u staršieho žiaka dysortografické chyby objavujú opakovane. Pribudnú, zvlášť u detí s dysgrafiou, chyby pravopisné, a to aj v javoch, ktoré dieťa bezpečne ovláda (Michalová, 2004, s. 19).

Podobne pojednáva o dysortografii aj O. Zelinková (2009, s.43): „dysortografia je porucha postihujúca pravopis. Nezahrňuje však celú gramatiku, vzťahuje sa prevažne na tzv. špecifické dysortografické javy, ktorými sú rozlišovanie krátkych a dlhých samohlások, rozlišovanie slabík dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišovanie sykaviiek, pridávanie a vynechávanie písmen, poprípade slabík, nezvládnutie hraníc slov v písme.“ Tieto chyby sa najčastejšie vyskytujú u žiakov, ktorí nemajú dostatočne rozvinuté sluchové vnímanie, inou príčinou môže byť znížená schopnosť aplikovať učivo o tvrdých a mäkkých slabikách. Častá býva aj chybovosť v diakritických znamienkach, či už vynechávanie, nesprávne umiestnenie, zle doplnené znamienko. Pri tomto prejave treba trvať na tom, aby si žiak vykonal autokorekciu, prípadne doplnil diakritické znamienko hneď na hlásku, ktorej sa týka.

Z rozboru procesu písania, z praxe a doteraz prevedených výskumov vyplýva, že u detí s dysortografiou môžeme sledovať vo väčšej, či menšej miere poruchy zrakového a sluchového vnímania a reprodukcie rytmu, vývoja grafomotoriky a poruchy reči (Zelinková, 2009, s. 44).

1.4. Dyskalkúlia – špecifická porucha počítania

„Dyskalkúlia je špecifickou poruchou matematických schopností v zmysle neschopnosti operovať s číselnými symbolmi“ (Michalová, 2004, s. 23). Podľa L. Košča (1989, in: Michalová, 2004, s. 23) ide o štrukturálnu poruchu matematických schopností, ktorá má svoj pôvod v génovom alebo perinatálne podmienenom narušení tých partií mozgu, ktoré súvisia s primeraným anatomicko-fyziologickým zrením matematických funkcií; nemá však za následok poruchu mentálnych funkcií. Príznaky dyskalkúlie sú veľmi pestré. J. Novák (2010) rozlišuje nasledujúce **typy dyskalkúlie**:

- **Praktognostická**– dieťa má narušenú matematickú schopnosť manipulácie s konkrétnymi alebo nakreslenými symbolmi, zlyháva schopnosť priradiť k nim číslo v súvislosti k zobrazenému množstvu. Postihnutá môže byť aj schopnosť zoradiť predmety podľa veľkostí alebo rozpoznávať vzťahy viac – menej a pod.;
- **Verbálna** – porucha schopnosti slovne označiť operačné znaky, viazne pochopenie matematickej terminológie v zmysle určovania o ...viac, o ...menej, ...krátviac/menej; nezvláda slovne označovať matematické úkony, množstvo a počet prvkov, odpočítavať číselný rad, nie je schopný ukázať konkrétny počet prstov, označiť hodnotu napísaného čísla a pod.;
- **Lexická**– neschopnosť čítať matematické symboly (čísllice – 12 číta ako 21, matematické znaky – x číta ako +), viacmiestne čísla (hlavne s nulou uprostred), tvarovo-podobné čísla a pod.;
- **Grafická**– narušená je schopnosť písať numerické znaky, žiak sa nevie vyrovnávať s príslušným grafickým priestorom (jedinec nie je schopný písať číslice formou diktátu, prepisovať ich, má problém s opisovaním viacmiestnych číslíc, píše ich v opačnom poradí, zabúda písať nulu, čísla sú neprimerane veľké), problém je aj v geometrii a pod.;
- **Operacionálna** – narušená je schopnosť vykonávať matematické operácie (sčítanie, odčítanie, násobenie, delenie), jednotlivé operácie zmieňa, nahrádza zložitejšie jednoduchšími, písomne rieši i veľmi ľahké úlohy a pod.;
- **Ideognostická** – ide o poruchu v porozumení matematických pojmov a vzťahov medzi nimi (nechápe vzťahy v matematických radách, kde má pochopiť vzťahy a ďalej v nich pokračovať ako napr. 5, 10, 15... alebo nechápe, že napríklad 9 je tiež 10-1, 3x3 alebo polovica z 18), v porozumení čísla ako pojmu, nedokáže rátať s pamäti príklady, ktoré by mu nemali robiť problém vzhľadom k intelektu a dosiahnutému fyzickému a mentálnemu veku.

Veľmi prísne odlišuje L. Košč (1987) príčiny neúspechu. Domnieva sa, že najčastejšou príčinou nie sú poruchy matematických schopností, ale zanedbanie vedomostí, hlavne v nižších ročníkoch.

J. Novák (2010) rozdeľuje poruchy matematiky a narušení matematických schopností a popisuje ich prejavy vo výukovej oblasti:

- **Kalkulasténia** – predstavuje mierne narušenie matematických vedomostí a zručností podmienené nevhodnou alebo nedostatočnou stimuláciou zo strany školy, rodiny alebo sociálnou depriváciou jedinca, pričom rozumové aj matematické schopnosti vykazujú normálnu úroveň aj štruktúru;

- **Hypokalkúlia** – nešpecifická porucha rozvoja základných matematických zručností podmienená nerovnomernou skladbou matematických schopností a mierne zníženou úrovňou všeobecných rozumových schopností do pásma podpriemeru alebo na dolnej hranici priemeru;
- **Oligokalkúlia**– predstavuje narušenie rozvoja základných matematických zručností podmienené narušením štruktúry matematických schopností a ich výrazným znížením do pásma retardácie pri celkovo nízkej úrovni všeobecných rozumových schopností;
- **Vývojová dyskalkúlia** – je špecifická porucha v matematike. Prejavuje sa širokým spektrom veľmi rôznorodých výrazných problémov v matematike. Dôležitým faktom je, že dyskalkulické problémy zasahujúce základné matematické zručnosti (aj tie najjednoduchšie) nie sú zavinené nedostatočným alebo zníženým nadaním dieťaťa. Rozdelenie vývojových dyskalkúlii, so zreteľom na vývojové obdobia dieťaťa, rešpektuje prirodzený rozvoj nie len všeobecných rozumových, ale aj špeciálnych matematických schopností. V oblasti matematiky to môžeme charakterizovať následnou vývojovou postupnosťou: najskôr dieťa vníma a manipuluje – pomenováva – číta – zapisuje – prevádza matematické operácie – usudzuje na postup jednotlivých krokov v riešení úlohy. Kategorizácia problémov v matematike s ohľadom na vývojové hľadisko umožňuje včasné podchytenie potencionálnych problémových počtárov a poskytuje ich prehľadné členenie vždy so zreteľom na skupinu prevažujúcich problémov. Niektoré typy dyskalkúlií sa môžu vyskytnúť aj v kombinácii s inými poruchami učenia;
- **Akalkúlia** – je úplná alebo čiastočná neschopnosť zvládať jednoduché matematické zručnosti napriek tomu, že predtým boli primerane rozvinuté. Najčastejšie sa vyskytuje po ťažkom poškodení (úraze) mozgu.

U žiaka s dyskalkúliou sa prejavujú nasledovné ťažkosti :

- Nepochopenie pojmu číslo
- Neschopnosť zapamätať si prečítať a písať čísla
- Nedostatočná predstavivosť číselného radu a neschopnosť v ňom pokračovať
- Neschopnosť zapamätať si vzorce, pravidlá a uplatňovať och pri riešení úloh
- Problémy s prechodom cez desiatku
- Zamieňanie si podobných čísiel a poradia čísiel
- Nezvládanie spájania čísiel
- Problémy s prečítaním čísla v prípade, že v strede sa nachádza nula
- Zamieňanie matematických operácií a pojmov
- Počítanie čísiel po jednom
- Problémy s triedením prvkov podľa určitých znakov
- Problém s rozlišovaním geometrických tvarov a rysovaním

Sekundárne prejavy pri dyskalkúlii sú porucha pravo-lavej orientácie, porucha priestorovej orientácie, porucha zrakového a sluchového vnímania, nesústredenosť, porucha pozornosti mnestických funkcií. U žiaka sa môžu prejavovať a problémy s koordináciou pohybov napriek tomu, že po fyzickej stránke je veľmi zdatný. Má problémy s udržaním rytmu, so zapamätaním si seriality krokov atď. Deficity sa vyskytujú aj pri aplikácii športových hier. Žiak môže byť ľahko dezorientovaný v rýchlych hrách, napríklad futbal alebo volejbal. Žiakom trpiacich dyskalkúliou často chýbajú elementárne základy z matematiky. Tí žiaci, ktorí majú strach z matematiky nepoužívajú ani to, čo už poznajú. Žiaci, ktorí majú špecifickú poruchu počítania,

potrebné základy ani nikdy nemali. V oboch prípadoch sa väčšinou žiaci uchylujú k jednoduchším riešeniam, priskoro sa vzdávajú, nemajú záujem úlohám rozumieť. Využívajú počítanie na prstoch, postup porade násobkov namiesto násobenia, riešenie slovných úloh len na základe slov poskytujúcich pomoc, používajú písomné počítanie. Často sa stáva, že žiak preberanej problematike vôbec nerozumie. Nežiadajú si ani vysvetlenie, hoci novej látke nerozumejú. Napriek ťažkostiam, ktoré musia žiaci prekonávať si vedľa dobre zapamätať tlačенý text a môžu vynikať v iných predmetoch. Pri práci s danými žiakmi je nutný individuálny prístup. Je dôležité premyslieť vhodné postupy, formy a metódy práce, kedysi žiak učivo zapamätá čo najviac a k podstate problémov sa dopracuje sám. Na žiaka veľmi dobre vplýva hlavne pozitívna motivácia.

1.5. Ostatné poruchy učenia

Habšudová, M., Krajňáková, Z. (2011, str. 40) uvádza, že v súčasnosti je už viac ako isté, že medzi špecifickými poruchami učenia existuje oveľa väčšia diskrepancia a presah, ako sa odborníci domnievali dávnejšie. Autorka uvádza aj niektoré z ďalších problémov, ktoré spôsobujú určité, niekedy aj výrazné problémy pri osvojovaní si učebnej látky, ako napríklad:

- **Dyspinxia**– špecifická porucha kreslenia, pre ktorú je charakteristická nízka úroveň kresby, ide o celkovú neschopnosť zobrazit' určité predmety a javy adekvátne v závislosti od veku;
- **Dysmúzia**– špecifická porucha hudobných schopností, pri ktorej ide o narušenú schopnosť vnímania a reprodukcie hudby a rytmu. Relatívne patrí medzi častejšie špecifické poruchy, ale nemá taký závažný dopad na výučbu dieťaťa ako dyslexia, dysgrafia, dysortografia a dyskalkúlia. Dysmúzia môže byť **expresívna**, ktorá neumožňuje dieťaťu reprodukovať ani veľmi známy hudobný motív, ktorý dokáže bežne identifikovať, rozpoznávať, rovnako dokáže aj poznať falošný spev tak u iných osôb, ako aj u seba.
Totálna (centrálna) dysmúzia, pri ktorej ide o celkovú stratu hudobných schopností, takýto jedinec hudbu nechápe, neidentifikuje a nepamätá si ju.
- **Dyspraxia** – porucha motorickej obratnosti, ktorá sa prejavuje v rôznych oblastiach alebo ide o špecifickú vývojovú poruchu motorickej funkcie, ktorá sa podieľa na vytváraní celkovej pohybovej charakteristiky správania. Dôležitým a najmä hlavným rysom tejto poruchy je vážne postihnutie vývoja pohybovej koordinácie, ktorý nesúvisí s celkovou retardáciou intelektu ani špecifickou vrodenu alebo získanou nervovou poruchou. Motorická neobratnosť je zvyčajne spojená s určitým stupňom poškodenia výkonu pri vizuálno-priestorových kognitívnych úlohách. Pohybová koordinácia dieťaťa pri jemných alebo hrubých motorických úlohách by mala byť signifikantne pod úrovňou očakávanou u dieťaťa daného veku a inteligencie. Problémy s koordináciou by mali byť prítomné od ranného vývoja a nemali by byť dôsledkom priameho pôsobenia akýchkoľvek defektov zraku, sluchu ani žiadnej diagnostikovateľnej sluchovej poruchy.
- **Dysfázia** – porucha, pri ktorej žiak nerozpráva, alebo rozpráva nezrozumiteľne. Žiak nerozumie reči, alebo jej rozumie len málo. Ide len o chyby aj v gramatickej zložke ako zle skloňovanie, časovanie, neprávna skladba vety.
- **Dysfémia** – porucha, ktorej hovoríme aj koktavosť, neschopnosť plynulo vyslovovať slová a vety, rečový prejav je nesúvislý.

- **Dysfória**– znamená rozladenosť, druh nálady, ktorá sa prejavuje náhlou rozladenosťou, nahnevanosťou a tenziou.
- **Dysfónia** – je hlasová porucha rôzneho pôvodu, najčastejšie spôsobená preťažením. Ide o patologickú zmenu v štruktúre a kvalite hlasu. Pôvod môže byť organický, funkčný, psychogénny. Neprávne používanie hlasovej funkcie.
- **Dysglózia** – súhrnný názov pre poruchy výslovnosti, zmeny na rečových orgánoch.
- **Dysgnózia** – vývinová porucha schopnosti rozpoznávať a spoznávať predmety. Neschopnosť imitovať predvedené činnosti. Neschopnosť spojiť vnímané vnemy s inými vnemami, predstavami. Môže byť vizuálna, auditívna a lexikálna
- **Dysgramatizmus** – vývinová porucha, ktorá sa prejavuje nepresným a neúplným používaním gramatických tvarov v písanej a hovorenej reči.
- **Dyschromatopsia** – porucha v rozpoznávaní farieb spočívajúca v zlom farebnom videní i bezfarebných predmetov alebo vo videní farebných škvŕn. Čiastočná farboslposť.
- **Dyslália**–funkčná porucha výslovnosti reči. Vývinová porucha výslovnosti hlások alebo skupiny hlások. Žiak nie je schopný tvoriť niektoré hlásky správne a na správnom mieste.
- **Dyslógia** – porucha myslenia, porucha logického uvažovania.
- **Dysmegalopsia** – narušenie vnímania správnej veľkosti predmetov
- **Dysmetropsia**– porucha vnímania rozmerov a polohy predmetov
- **Dysmímia**– porucha výrazov a pohybov tváre, porucha gestikulácie, znížená schopnosť napodobovania.
- **Dysmnézia** – porucha pamäti
- **Dysmorfopsia** – deformované, skreslené videnie predmetov alebo okolia.
- **Dysartria** – organická porucha výslovnosti niektorých hlások, nedokonalá artikulácia. Ide o poruchu spôsobenú detskou mozgovou obrnou. Žiak môže mať ťažkosti s prehĺtaním, nadmerným slinením, problém má s artikuláciou hlások, hlavne R a L
- **Dyzódia** – porucha spevného hlasu
- **Dyzopsia** – porucha videnia

Z uvedeného vyplýva, že čiastkové deficity špecifických funkcií sú spoločným podkladom pre všetky vývinové poruchy učenia. Zaujímavé je, že ani u jedného z diagnostikovaných detí nebol rovnaký ranný vývin, nástup problémov v učení a ich samotný priebeh, temperament, motivácia, pozornosť, koordinácia, zmyslové a selektívne vnímanie, sensorické vnímanie priestoru, pamäť a pod. Poruchy učenia sa rozvinú do konkrétneho typu, ale pri dodržaní svojej individuálnej, špecifickej charakteristiky.

1.6. Etiológia a diagnostika špecifických porúch učenia

Špecifickými poruchami učenia sa zaoberá viacero vedeckých disciplín a tou je psychológia, špeciálna diagnostika, medicína, sociológia a lingvistika. Spočiatku daný odborníci detekovali chyby podľa symptómov a neskôr ich začali selektovať na jednotlivé poruchy. Ak chceme spoznať špecifickú poruchu a jej príčinu musíme vnímať daného človeka aj s vplyvom prostredia v ktorom žije. Existuje mnoho teórií

o etiologických východiskách špecifických porúch učenia. Lechta (1990, s.165) uvádza nasledovné príčiny:

- **Mierne parciálne poškodenie mozgu**, vzniká v období prenatalnom, perinatálnom a postnatálnom. Výskyt porúch je približne 50%
- **Hereditárna etiológia** – poruchy učenia vznikajú v príbuzenstve dieťaťa. Výskyt porúch 20%
- **Hereditárno-encefalopatické** – predpokladá sa mierne poškodenie mozgu 15%
- **Neurotická alebo nejasná etiológia**, kde je dyslexia izolovaným javom

V niektorých prípadoch sa môže jednať aj o malú mozgovú dysfunkciu, ktorá vedie k ťažkostiam v čítaní, ktoré boli spôsobené neurologickými faktormi. Ďalší autori vidia príčiny vzniku porúch v nedostatočne rozvinutom auditívnom, vizuálnom vnímaní, alebo poruche percepčno-motorických funkcií. Na dieťa vplýva prostredie, v ktorom vyrastá, či rovesnícke skupiny. Iné príčiny môžu byť aj z neurologického a emocionálneho aspektu.

Zelinková (2009, str.21) uvádza tri roviny z hľadiska porúch učenia:

- **Biologicko-medicínska rovina**. Spadá sem genetika, štruktúra a fungovanie mozgu
- **Kognitívna rovina**. Sú to deficit v oblasti fonologickej, vizuálnej, rečovej, pamäťovej oblasti časového usporiadania rýchlosti kognitívnych procesov a kombinovaný deficit.
- **Behaviorálna rovina**. Zaraďuje sa sem rozbor procesu čítania, písania a bežných denných činností

Na príčine vzniku porúch učenia sa intenzívne môžu podieľať aj deficity čiastkových funkcií. Porucha sa málokedy vyskytuje izolovane, vo väčšine prípadov sa jedná o ich kombináciu, kde sú sekundárne pridružené aj deficity dielčích funkcií. A to:

- **Deficity vo vizuálnej oblasti**. Je to porucha zrakovej percepcie, ktorá môže spôsobiť zámery písmen (b, d, p), číslíc najčastejšie (9,6, 42, 24), grafických znakov, pomalé čítanie písmen, problémy v geometrii, ťažkosti pri selekcii predmetov, problémy pri diferenciacii tvarov, ťažkosti pri zapamätávaní viacerých zrkových vnemov
- **Deficity priestorovej orientácie**, nedodržiavanie veľkosti písma, rozvrhnutie obrázku na stránke, problémové orientovanie na mape, ťažkosti v matematických operáciách
- **Deficity v auditívnej oblasti**. Ide o sluchové rozširovanie reči, syntézu a analýzu slova, ktorá je dôležitá pri písaní. Tento deficit deformuje porozumenie a hovorovú reč. Žiak nie je schopný správne reprodukovať jednotlivé fonémy, rozlišovať mäkké tvrdé slabiky, ich diakritiku. V oblasti sluchovej diferenciacie rozlišujeme tri základné funkcie
- **Rozlišovanie figúry a pozadia**
- **Diferenciácia hlások**
- **Sluchová pamäť**
- **Automatizácia a problémy s nácvikom spájania hlások**
- **Deficity mnestických funkcií** hlavne pri poruchách krátkodobej pamäti. Dieťa nezachytí informácie, napríklad diktované čísla a písmená. U žiaka to môže spôsobiť psychické a osobnostné problémy.

- **Deficity v oblasti koncentracii pozornosti.** Žiak nie je schopný sa dlhšie sústrediť na určitú činnosť.
- **Deficity v oblasti motorických funkcií** – patria sem deficity hrubej a jemnej motoriky, grafomotorika, vizuomotorika, mimika, oromotorika, lokomočných funkcií
- **Deficity koordinačné, intermediálne, deficity v oblasti reči, seriality**
- **Diagnostika špecifických porúch učenia.**

Vašek (2004, str.10) „špeciálno-pedagogickú diagnostiku ako vednú disciplínu možno chápať ako systém poznatkov zameraných na možnosti a prostriedky poznávania individuálnych osobitostí postihnutého jednotlivca , na odhaľovanie podstatných súvislostí, ktoré sú príčinou týchto osobitostí. Súčasne tvoria východisko pri individualizovanom programe špeciálno-pedagogického pôsobenia na diagnostikovaného jedinca, ktorý má optimalizovať jeho vývin a uplatňovanie sa v živote. Výsledky poznávania sú zahrnuté v špeciálno-pedagogickej diagnóze. Na diagnostike špecifických porúch učenia participuje aj lekár, psychológ, špeciálny a sociálny pedagóg. Z hľadiska záverečného stanovenia diagnózy je dôležité, aby sa jednotlivé vyšetrenia realizovali na báze komplexnosti. Neodmysliteľnou súčasťou je okrem odbornej diagnostiky (lekárska, špeciálno-pedagogická, psychologická, logopedická, sociálna) aj diagnostika pedagogická. Podľa Zelinkovej (2009) sa pedagogická diagnostika zameriava na posudzovanie a hodnotenie výkonu aktérov, ktoré sú súčasťou edukačného procesu.

Sledujú sa dve základné zložky:

- **Obsahová zložka.** Zistenie dosiahnutej úrovne vedomostí, schopností a návykov
- **Procesuálna zložka.** Identifikuje proces edukácie a vývoj osobnosti žiaka. Cieľom diagnostiky je rozpoznávanie klasifikácia, charakterizovanie a hodnotenie úrovne predpokladov objektu výchovy t.j. osobnosti žiaka, jeho edukačných výsledkov. Realizuje sa na základe pozorovania a analýzy výsledkov činnosti žiaka.

2 KOMPARÁCIA TRADIČNÝCH A INOVATÍVNYCH METÓD EDUKÁCIE

Pojem **metóda** je odvodený z gréckeho slova „**methodos**“ – čo znamená cestu, spôsob ako dosiahnuť cieľ.

Výučbová metóda – je usporiadaný systém vyučovacích činností učiteľa a učebných aktivít žiakov, ktoré smerujú k dosiahnutiu výchovno-vzdelávacích cieľov.

J. Maňák (1997, s. 5) **je vyučovacia metóda koordinovaný systém vyučovacej činnosti učiteľa a učebnej aktivity žiakov, zameraný na dosahovanie výchovno-vzdelávacích cieľov.**

Vo vyučovaní učiteľ **sám rozhoduje** o voľbe ciest, ktoré sa mu javia v konkrétnych podmienkach najúčinnšie. Výchovno-vzdelávací cieľ je nadradený metóde, ktorá je jedným z prostriedkov jeho realizácie. Adekvátnosť použitých metód vo vzťahu k cieľu sa týka podstaty výberu vyučovacích metód.

Ujasnenie cieľa na základe didaktickej analýzy učiva vedie k voľbe základných vyučovacích metód. Z tohto hľadiska má veľký význam plánovanie v práci učiteľa, **operacionalizácia** cieľa, pričom ciele by mali byť jasné a zrozumiteľné nielen učiteľovi, ale i študentovi.

2.1. Klasifikácia vyučovacích metód

S teoretickým objasňovaním vyučovacích metód je spojené úsilie o ich klasifikáciu. V didaktike nájdeme rôzne, nie jednotné delenie vyučovacích metód.

Medzi všeobecne najviac uznávané kritériá delenia metód patria: **logický aspekt, charakter zdroja poznatkov, charakter poznávacej činnosti študentov, stupeň samostatnosti študentov, funkcia vo vyučovacom procese.**

K. László (Višňovský, L., Kačáni, V., 2003) špecifikuje päť aspektov selekcie metód do systému, sú to:

- Didaktický aspekt,
- Logický aspekt,
- Psychologický aspekt,
- Procesuálny aspekt,
- Organizačný aspekt.

Metódy z didaktického aspektu, t. j. z hľadiska prameňa poznania a typu vedomostí

Slovné metódy

- a) Monologické (výkladové) – vysvetľovanie, prednáška, výklad, rozprávanie, opis;
- b) Dialogické – rozhovor, diskusia, dialóg;
- c) Práca s textom – s učebnicou alebo inými literárnymi študijnými materiálmi);
- d) Metóda písomnej práce.

Názorno-demonštračné metódy

- a) Pozorovanie predmetov a javov;
- b) Predvádzanie (predmetov, pokusov, činností, modelov);
- c) Demonštrácia statických obrazov;

d) Projekcia statická a dynamická.

Praktické metódy

- a) Návnik pohybových a pracovných zručností;
- b) Laboratórna činnosť žiakov;
- c) Pracovné činnosti;
- d) Hudobné, grafické a výtvarné činnosti;

Metódy z hľadiska charakteru poznávacej činnosti študentov:

1. **Reproduktívne metódy** - pri ktorých si študent osvojuje hotové vedomosti a reprodukuje už známe spôsoby činnosti. Patria sem:
 - a) Informačno-receptívne metódy,
 - b) Reproductívne metódy.
2. **Produktívne metódy** - ktorých hlavným znakom je, že študent získava vedomosti subjektívne nové ako dôsledok vlastnej samostatnej tvorivej činnosti. Patria sem:
 - a) Problémový výklad,
 - b) Heuristická metóda,
 - c) Výskumná metóda.

Metódy z organizačného aspektu, t. j. z hľadiska stupňa samostatnosti:

1. **Heterodidaktické metódy** - založené na spolupráci učiteľa a študenta,
2. **Autodidaktické metódy** - založené na samostatnej práci študentov.

Metódy z procesuálneho aspektu, t. j. z hľadiska etáp vyučovacieho procesu:

1. **Motivačné metódy** - metódy usmerňujúce záujem o učenie;
2. **Expozičné metódy** - metódy prvotného oboznamovania sa s učivom;
3. **Fixačné metódy** - metódy opakovania a upevňovania učiva;
4. **Diagnostické a klasifikačné metódy** - metódy hodnotenia, kontroly a klasifikácie;
5. **Aplikačné metódy** - metódy, ktoré zabezpečujú bezprostredné využitie vedomostí, spôsobilostí a návykov v konkrétnej činnosti.

Metódy z logického aspektu, t. j.

1. Analýza,
2. Syntéza,
3. Komparácia,
4. Indukcia,
5. Dedukcia,
6. Zovšeobecňovanie, abstrakcia a pod.

2.2. Kritériá výberu vyučovacej metódy

Každá vyučovacia metóda má svoje špecifiká, svoje osobité znaky myslenia a uplatňuje vlastný postup. Vyznačuje sa svojou špecifickou funkciou a možno ju efektívne spracovať len cez konkrétny obsah. Vo väčšine prípadov môže byť optimálne účinná len v kombinácií s inými metódami.

Kombináciou metód vznikajú rôzne **metodické postupy** a **obraty**, čím možno dosiahnuť veľkú variabilnosť základných typov metód. Úlohou pedagóga je, aby tieto

možnosti využil čo najoptimálnejšie pre dosiahnutie cieľa edukácie v jednotlivých predmetoch. Spomínaná didaktická pružnosť vyučovacích metód poskytuje učiteľovi veľké množstvo možností ich tvorivého využitia. Závažnou a veľmi častou chybou je, keď si vyučujúci osvojí jednu alebo dve metódy, ktoré v praxi neustále aplikuje. To znemožní mu to tak pružne reagovať na rad náročných problémov, s ktorými sa vo výučbe môže stretnúť, nepodarí sa mu zintenzívniť pozornosť a záujem žiakov. Zvlášť u žiakov so špecifickými poruchami učenia je výber vyučovacej formy a metódy kľúčový, najmä z hľadiska aplikácie poznatkov v praktických zručnostiach, návykoch.

Vhodne zvolená vyučovacia metóda preto pomáha nielen rozširovaniu poznatkovej základne žiaka, ale aj **evokuje jeho myšlienkovú činnosť**, pomáha rozvoju jeho intelektuálnej úrovne, posilňuje túžbu po poznaní a sebavzdelávaní, zvyšuje podiel aktivity žiaka na vyučovaní. Používanie hlavne inovatívnych metód vo vyučovaní naproti klasickým dávajú žiakom možnosť na efektívnejšie pochopenie, trvalejšie osvojenie kľúčových faktov a myšlienok vyučovacieho predmetu, rozvoj tvorivého myslenia a čo je podstatné za zvýšenej aktivity samotného žiaka.

Helus poukazuje na to, že voľbou vyučovacích metód učiteľ ovplyvňuje smery žiakovej učebnej aktivity a na druhej strane mu niektoré smery uzatvára. Pri prevahe verbálnych metód zameraných na zapamätanie sa žiaci naučia dobre reprodukovať a vyjadrovať sa často na pomerne vysokej úrovni, ale nenaučia sa porozumeniu, kritickosti, tvorivosti a pod. Pri prevahe problémových a projektových metód inovatívnych metód sa naučia rozhodovať, tvoriť, hľadať cesty a pramene poznávania (Helus, Z., 1990, s. 29).

O výbere vyučovacích metód rozhoduje niekoľko vzájomne sa podmieňujúcich faktorov, napr.:

- Intelektuálne pozadie triedy,
- Osobnostné predpoklady jednotlivcov,
- Vyučovací predmet,
- Obsah vzdelávania,
- Cieľ,
- Momentálne psychosomatické rozpoloženie učiteľa,
- Materiálne zabezpečenie školy,
- Dĺžka učiteľovej praxe a pod. (Višňovský, Kačáni, 2003, s. 94).

Všeobecne možno povedať, že základným hľadiskom optimálnosti výberu metódy je jej **pedagogická účinnosť**. Podľa Mojžíška (Mojžíšek, 1988, s. 22-23) je vyučovacia metóda účinná vtedy, keď je:

- **Informatívne nosná** – poskytuje študentom plnohodnotné informácie z príslušnej problematiky, súčasne poskytuje širší rozhľad ako skriptá, učebnice, prispieva k vytváraniu spôsobilostí študentov;
- **Formatívne účinná** – rozvíja poznávacie procesy študentov, formuje ich osobnosť;
- **Racionálne a emotívne pôsobivá** – aktivuje žiaka k učeniu a poznávaniu;
- **V súlade so systémom vedy a poznávania** – aby rešpektovala vedeckú terminológiu a nové poznatky vedy, vzťahy medzi poznávanými predmetmi a javmi; aby zabezpečovala poznávanie v súlade s logickými zákonitostami vyučovacieho procesu a poznávania;
- **Výchovne účinná** – príslušný obsah učiteľ využíva tak, aby pôsobil aj na rozvoj morálneho, estetického, sociálneho a pracovného profilu žiaka;

- **Didakticky ekonomická** – časová efektívnosť dosiahnutia výchovno-vzdelávacieho cieľa;
- **Prirodzená** svojím priebehom a výsledkami – sprostredkúva problematiku prirodzene, nenásilne tak, aby študenti porozumeli obsahu a aby ho v ďalšom učení vedeli využívať;
- **Využitelná v praxi** - aby študenti na jej základe vedeli problematiku aplikovať
- v ďalšej činnosti a praxi, približuje školu životu;
- **Adekvátne učiteľovi** – jeho odborným, ale aj pedagogicko-psychologickým predpokladom a osobným, charakterovým vlastnostiam;
- **Adekvátne žiakovi** – aby rešpektovala vekové a individuálne osobitosti žiakov.

2.3. Inovatívne metódy a formy vyučovania

V súčasnosti sa na základných školách preferuje využívanie inovatívnych foriem a metód práce. Rozvoj rozumových schopností a osvojovanie si poznatkov žiakov na ZŠ súvisí s poznávacou aktivitou pri riešení rôznych typov úloh a situácií.

Jednou z hlavných úloh dnešnej školy je pripravovať mladých ľudí na ich budúci osobný i profesijný život v čoraz viac technologicky zameranej spoločnosti. Pedagógovia preto musia disponovať širokým aspektom nových alebo inovovaných prístupov k vyučovaniu a učeniu, hlavne takých, ktoré využívajú komunikačné a informačné technológie, hrové aktivity, zapájanie IKT do výučby. Konceptia výchovy a vzdelávania žiakov v škole vychádza z požiadaviek, ktoré vytvárajú potrebu obsahovej a formálnej reštrukturalizácie výchovno-vzdelávacej činnosti. Pre školu z toho vyplýva potreba inovácie tradičného odovzdávania vedomostí a osvojenie si metód spracovania a aplikácie informácií. Jedným zo základných predpokladov k urýchleniu rozvoja zručností je celoživotné vzdelávanie sa učiteľov. Požiadavky dnešnej doby sú zamerané na inováciu edukácie, na hľadanie nových prístupov a metód.

2.4. Popis niektorých inovatívnych metód

Metóda brainstormingu

Ľudia mnohé myšlienky a nápady nepovedia nahlas, lebo sa boja, že sú neuskutočniteľné, bláznivé, zlé, smiešne, nie sú v súlade s tým, čo je napísané v učebniciach. Nechcú sa zosmiešniť, alebo sa ukázať ako hlúpi či nepraktickí. Toto však tvorivosti neprospieva, preto je potrebné prekonať sociálne a psychické bariéry, ktoré blokujú vznik nových, netradičných, originálnych nápadov.

Problémové vyučovanie

Na rozdiel od tradičného vyučovania, kde učiteľ odovzdáva žiakovi hotové vedomosti, pri problémovom vyučovaní učiteľ stavia žiaka pred úlohy. Tieto predstavujú neznáme vedomosti a spôsoby činnosti. Učiteľ ho motivuje, usmerňuje hľadanie nových spôsobov a prostriedkov riešenia úlohy, pri hľadaní ktorých si žiaci osvojujú nové vedomosti a nové spôsoby činnosti. Pri problémovom vyučovaní žiak akoby sám objavoval poznatky (prvky systému a vzťahy medzi nimi) pri riešení problémových úloh, ktoré mu vytýči učiteľ, alebo na ktoré prichádza sám. Tým je podmienené tvorivé myslenie a schopnosti žiaka aplikovať teoretické poznatky do praktickej roviny.

Kooperatívne učenie

Cieľom kooperatívnych aktivít v škole je pomôcť žiakom rozvíjať schopnosť pozerat' sa na problém očami druhých, brať do úvahy iné názory, rozlišovať problémy, ktoré môžeme vyriešiť samostatne a ktoré vyžadujú spoluprácu, schopnosť modifikovať stanovené pravidlá formou diskusie a dosiahnutím konsenzu a tiež konať tak, aby bol dosiahnutý spoločný cieľ. Prostredníctvom kooperatívneho vyučovania sa učia žiaci spolupracovať, komunikovať a vzájomne sa hodnotiť.

Dramatizácia

Je činnosť žiakov aj učiteľov, ktorá vyúsťuje do divadelnej hry.

Aktívne písanie

je metóda, ktorá prispieva k zlepšeniu zručnosti žiakov v písaní. Na zaktivovanie tejto činnosti a na vnášanie tvorivých prvkov do nej sú v práci načrtnuté rôzne formy, akými sú napr. denník, výskumné správy, protokoly, novinové články, listy, poézia, próza, dráma, rozhovor pre rozhlas alebo televíziu.

Intelektové hry

ide o metódu, do ktorej sú zaradené tie druhy hier, pri ktorých je zámerom dôjsť do cieľa ale dodržiavať pritom určité pravidlá. Patria sem napr. rôzne druhy tajničiek, slovných hračiek a skladačiek. Pri nich je zväčša potrebné, aby žiaci využívali už nadobudnuté vedomosti, logické myslenie a aj tvorivosť.

Didaktické hry

v tejto metóde ide o riadenú hravú činnosť, ktorú zaradíme do vyučovacieho procesu s určitým, vopred určeným didaktickým zámerom. Tento zámer slúži väčšinou na upevnenie učiva a na opakovanie známych už osvojených vedomostí.

Questionstorming

ide o analógiu k brainstormingu, ale v tomto prípade nie je cieľom podať čo najviac návrhov na riešenie určitého problému, ale produkovať čo najviac otázok o nejakom objekte.

Z ďalších inovatívnych vyučovacích metód sú známe napr.:

- Kritické myslenie
- Načúvacie témy
- Poradenie na nástenke
- Pravda alebo klamstvo
- Reťazová reakcia
- Rozprávka
- Práca s materiálom (textil, drevo, sklo, hlina...)
- Pexeso atď.

Projektové vyučovanie

Cieľom projektového vyučovania je aktívne zapojiť žiakov do poznávacieho procesu. Proces poznávania je charakteristický svojou otvorenosťou. Učiteľ vytvára problémové scenáre a otázky, ktoré vedú k tomu, aby žiaci rozmýšľali o tom, čo sa učia. Je to efektívny spôsob výučby pri ktorom sa využívajú nové progresívne metódy práce. Zdrojom nadobúdania poznatkov, vedomostí a zručností žiakov pri projektovej metóde je riešenie praktických pracovných úloh.

METÓDA PHILIPS 66

Pri tejto metóde pracujeme so šesťčlennými skupinami. Každá skupina si určí vedúceho a diskutuje šesť minút o nejakom probléme. Po šiestich minútach sa zhromaždia všetci vedúci skupín a pokúsia sa spoločne vyriešiť problém. Daná metóda je vhodná pre žiakov 8. a 9. ročníkov. My sme túto metódu využili napríklad v 9. ročníku v úryvku Romana Kaliského Tragédia na Ďumbieri. Žiaci mali v skupinách riešiť problém zablúdenia v horách, ktorý vyplýval priamo z ukážky. (Úryvok sa nachádza v učebnici – Literárna výchova pre 9.ročník).

CINQUAIN

Metóda, pomocou ktorej môžeme dosiahnuť syntézu vedomostí. Pomenovanie pochádza z francúzštiny a je odvodené od slova cinq-päť. Ide vlastne o päťveršovú báseň, ktorá zhŕňa myšlienky a informácie v podobe stručných výrazov, ktoré opisujú jednu tému.

Pravidlá:

- 1.verš: jednoslovné pomenovanie témy -podstatné meno.
- 2.verš: dvojslovný opis témy- dve prídavné mená.
- 3.verš: trojslovné vyjadrenie činnosti- tri slovesá.
- 4.verš: štvorslovné vyjadrenie pocitu, emocionálneho vzťahu k téme.
- 5.verš: jednoslovné synonymum témy.

KVÍZ

Veľmi známou formou, prostredníctvom ktorej môžeme so žiakmi opakovať učivo, je aj kvíz. Ten sa dá urobiť rozličnými spôsobmi. Záleží to všetko od fantázie učiteľa a žiakov. Otázky nemusí pripravovať len učiteľ, môžu si ich pripraviť aj žiaci. V triede si môžu vytvoriť ľubovoľné množstvo súťažiacich družstiev podľa počtu žiakov. Najrýchlejší spôsob je taký, keď si členovia družstiev ťahajú otázky. Výhodou je, keď učiteľ víťazné družstvo neodmeňuje len známku, ale je výborné, keď má k dispozícii napríklad malé darčeky alebo sladkosti. Deti to vnímajú ako zmenu a ešte viac ich to dokáže motivovať a na kvíz, ktorý je vlastne hrou formou opakovania vedomostí, sa aj doma viac pripravujú.

3 NÁMETY Z PRAXE

Edukácia žiakov je veľmi náročný proces, ešte zložitejšie je vzdelávanie žiakov so špecifickými poruchami učenia. Pre ich optimálne vzdelávanie je nevyhnutná kooperácia učiteľa, špeciálneho pedagóga a rodiča. Žiaci často trpia kombinovanými poruchami učenia, z tohto dôvodu je preto proces fixácie a aplikácie vedomostí pre týchto žiakov veľmi náročný. U žiakov môžu nevhodne zvolené formy a metódy práce z jednotlivých predmetov pôsobiť demotivujúco, vyvolávajú pocity menejcennosti, strach z neúspechu, psychosomatizáciu. Z mojich skúseností, ako vyučujúcej slovenského jazyka a literatúry a školského špeciálneho pedagóga, sa mi osvedčili hlavne metódy a formy práce, v ktorých je aktívny vo väčšej miere samotný žiak. Nasledovná kapitola bude preto obsahovať súbor aktivít, ktoré možno využiť pri fixácii, aplikácii poznatkov žiakov, niektoré z metód sú využiteľné aj pri klasifikácii žiakov. Pri výučbe žiakov s poruchami učenia je dôležitá metóda názoru, neustáleho opakovania poznatkov a zisťovanie, či daným úlohám žiak porozumel. Námety z praxe sú vhodné pre žiakov s akoukoľvek poruchou učenia (prevažne s poruchou aktivity a pozornosti, dyslexiou a iné, ako aj s deficitmi čiastkových funkcií, ktoré sa sekundárne podieľajú pri výskyte porúch učenia). Žiaci reagujú na tieto aktivity veľmi pozitívne, čo prináša lepšie učebné výsledky aj u slabšie prospievajúcich žiakov či žiakov s poruchami učenia, odporúčam aktivity opakovať cyklicky, aby si dané pojmy utvrdili, zafixovali.

3.1. Aktivita Pavučina

Vyučovacia hodina: aktivita môže byť aplikovaná v rámci opakovacej hodiny v ktoromkoľvek predmete.

Ročník: ľubovoľný

Počet žiakov: neobmedzený

Cieľ aktivity: fixácia a opakovanie nadobudnutých poznatkov v jednotlivých predmetoch

Tematický celok: ľubovoľný

Doba trvania: závisí od počtu žiakov, cca 25 minút

Pomôcky: kľbko vlny alebo špagát

Priebeh: žiaci dajú stoličky do kruhu, vedúci hry (vyučujúci) drží v ruke kľbko vlny, špagátu, povie meno žiaka, ktorému kľbko špagátu hodí aj s položenou otázkou z opakovaného učiva. Žiak kľbko musí chytiť a do časového limitu 15 sekúnd po chytení kľbka správne odpovedať na položenú otázku. Po správnom zodpovedaní otázky žiak hodí kľbko ďalšiemu spolužiakovi, ktorého si sám zvolí a položí mu ďalšiu otázku z daného predmetu (z opakovaného učiva). Ak žiak odpovie nesprávne, obmoce si na ľavý ukazovák kúskom špagátu a kľbko hodí aj s položenou otázkou ďalšiemu spoluhráčovi. V princípe by si žiaci nemali vyberať spoluhráčov, ktorí pri sebe blízko. Kľbko by sa malo hádzať do väčšej vzdialenosti. Po zaznení viacerých nesprávnych odpovedí sa v kruhu medzi žiakmi vytvorí zo špagátu sieť (pavučina), čím je viac žiakov do pavučiny zamotaných tým je slabšia fixácia preberaných poznatkov. Vyhrávajú tí žiaci, ktorí vedú správne odpovedať na všetky otázky.

Vyhodnotenie: je to obľúbená aktivita u žiakov v rámci opakovanej hodiny. Na záver aktivity pozitívne ohodnotíme žiakov, ktorí správne odpovedali na stanovené otázky a nemuseli si špagát navinúť na prst. S vyhodnotením súvisí aj reflexia, pri ktorej sa pýtame žiakov, ako sa im aktivita páčila, zhodnotia pozitívne aj negatívne stránky

aktivity a ich úlohou je ju ohodnotiť škálou od 1 do 5, pričom 1 znamená, že sa im hra páčila a 5 – páčila sa im najmenej. Aktivita sa môže využiť aj pri hodnotení, klasifikácii vedomostí žiakov.



Obrázok 1 Aktivita Pavučina

Prameň: vlastná fotografia

3.2. Aktivita Zašifrované pojmy

Vyučovacia hodina: aktivita môže byť aplikovaná v rámci opakovacej hodiny, fixácie učiva, v ktoromkoľvek predmete.

Ročník: ľubovoľný

Počet žiakov: súťažiaci dvaja, prípadne 4, ostatní v roli divákov, žolíkov

Cieľ aktivity: fixovať a aplikovať nadobudnuté poznatky, cieľom tejto aktivity môže byť aj hodnotenie vedomostí touto formou.

Tematický celok: ľubovoľný

Doba trvania: závisí od počtu žiakov a počtu kartičiek s pojmami, cca 30 minút

Pomôcky: zalaminované kartičky v tvare štvorca s názvami a 3 indíciami k danému pojmu

Priebeh: vyučujúci dopredu pripraví na PC kartičky s pojmami napr. z literatúry a k nim priradí 3 indície, na základe ktorých má žiak daný pojem uhádnuť, ak sa mu to podarí po

1 indícií postupuje na hracom pláne, ktorý sa nakreslí na tabuľu, o 3 políčka, ak uhádne po použití 2 indícií postupuje o 2 políčka, ak uhádne po použití 3 indícií postupuje len o jedno políčko, ak neuhádne vôbec môže si voliť pomoc z publika – od žiakov, ktorí hru sledujú, a postupuje o 1 políčko. Kartičky s pojmami je výhodné zalaminovať, aby sa nezhodnotili. Predná strana kartičiek je vždy označená číslom od 1 až po napr. 20, kartičky je vhodné po prebratí tém. Celkov postupne dopĺňať, teda pokračovať v číselnom označení, na opačnú stranu kartičky sa navrch napíše pojem, ktorý má žiak uhádnuť a k nemu v poradí 1,2,3 indície, ktoré daný pojem opisujú. K tabuli vyvoláme dvoch žiakov a tretieho, ktorý bude zapisovateľ, na tabuľu sa nakreslí hrací plán tzv. húsenica s hracími políčkami, žiaci si určia svoj znak napr. Kruh, srdiečko, štvorec, obdĺžnik.... vylosujú si poradie, v ktorom budú hrať, potom si volia číslo kartičky a následne číslo indície od 1 po 3 a hádajú dané pojmy, po uhádnutí postupujú na hracom poli na základe toho, na koľkú indíciu pojem uhádli. Vyhráva ten žiak, ktorý bude v hracom poli v cieľi ako prvý. Modifikáciou hry môže byť, že žiakov v hádaní striedame napr. dvaja uhádnu po 5 otázok a volia sa noví hráči, závisí to od počtu kartičiek, s ktorými aktivitu realizujeme.

Vyhodnotenie: na záver pozitívne ohodnotíme aktivitu všetkých žiakov, ktorí sa do aktivity zapojili, ich odpovede môžeme ohodnotiť známku, žiaci sa môžu ohodnotiť aj sami, pričom ich vedieme k sebahodnoteniu, pri žiakoch s poruchami učenia sa mi táto aktivita veľmi osvedčila, pretože častokrát majú pred skúšaním stres a trému, s použitím tejto aktivity sa stáva skúšanie hrou, čo prináša zábavnejšie hodnotenie vedomostí a žiaci najmä s poruchami učenia sa zbavia zbytočnej tenzie okolo skúšania.



Obrázok 2 Aktivita Zašifrované pojmy

Prameň: vlastná fotografia



Obrázok 3 Aktivita Zašifované pojmy

Prameň: vlastná fotografia



Obrázok 4 Aktivita Zašifované pojmy

Prameň: vlastná fotografia

3.3. Aktivita Tvorba projektu, hra na vedeckú konferenciu

Vyučovacia hodina: aktivita môže byť aplikovaná v rámci opakovacej hodiny, v ktoromkoľvek predmete.

Ročník: ľubovoľný

Počet žiakov: v závislosti od počtu PC

Cieľ aktivity: fixácia a opakovanie nadobudnutých poznatkov v jednotlivých predmetoch, východiskový materiál pre výklad novej látky vyučujúceho

Tematický celok: ľubovoľný

Doba trvania: závisí od počtu žiakov, cca 45 minút

Pomôcky: PC, knihy, časopisy, encyklopédie, prístup na internet

Priebeh: žiakom dopredu zadáme témy, ktoré si majú na domácu úlohu pripraviť, vyhľadať zdroje, z ktorých budú informácie čerpať – knihy, časopisy, internet. Odkazy, encyklopédie... buď žiakom napr. 4 rozdelíme jedného autora napr. Samo Chalupka – detstvo, štúdium, tvorba, - charakteristika štúrovčiny a rok 1843, alebo každému žiakovi dáme spracovať nejakú tému alebo autora. Na hodine žiaci použijú informácie, ktoré si mali vyhľadať na domácu úlohu a pracujú v programe Power Point, prezentácie si vzájomne hodnotia, môžu byť hodnotené aj známku, prípadne môžu byť použité ako vstup pre vyvodenie nového učiva. Žiakov nútime pracovať a orientovať sa v texte, v čom majú hlavne žiaci s poruchami učenia značný problém, zdokonaľujú svoje PC zručnosti, je to šanca aj pre žiakov s poruchami učenia zažiť pocit úspechu, ak budú mať žiaci výrazné problémy, môžeme im pomôcť a poskytnúť im výťah z určenej témy a budú odpisovať a spracujú tému v programe Power Point. Modifikáciou hry môže byť: žiaci čerpajú informácie z viacerých zdrojov (encyklopédie, internet...). Jednu tému si môže spracovať aj viac žiakov, ako bolo vyššie spomínané, na záver však musia v rámci ucelení témy navzájom spolupracovať a skompletizovať ich autorský vedecký vstup- blok na konferencii. Určíme, kto bude moderátorom na vedeckej konferencii a ďalšie potrebné funkcie podľa potrieb triedy. Aby žiaci nadobudli pocit, že sú naozaj na „konferencii“, môžu si pripraviť aj vizitky s menom, ktoré si pripevnia na odev, tiež si môžu dať na stôl minerálku. Moderátor prekonzultuje s vyučujúcim jednotlivé body, ktoré sú súčasťou konferencie a podľa nich moderuje celý priebeh. Súčasťou prípravy na konferenciu môže byť aj tvorba pozvánok, oznámení, či tvorba nástenky na prednášanú tému. Po ukončení konferencie môžu žiaci napísať správu do novín, pričom zapojíme aj slohovú zložku.

Žiaci si v rámci literatúry zopakujú život a dielo S. Chalupku, v rámci slohu konferenciu, pozvánku, správu, oznámenie a v rámci gramatiky tému - vývin jazyka, precvičia si prácu na PC.

Vyhodnotenie: aktivita je u žiakov veľmi obľúbená, ide o prepojenie viacerých atribútov, žiaci majú pocit úspechu, ocenenia ich práce, s aktivitou súvisí aj reflexia, pýtame sa ako sa im pracovalo, či vedeli navzájom spolupracovať, čo im robil problémy, ako hodnotia svoju prácu.

3.4. Aktivita na rozvoj verbálnej fluencie – Tvorba slov

Vyučovacia hodina: aktivita môže byť aplikovaná v rámci opakovacej hodiny v ktoromkoľvek predmete, na základe vopred určených kritérií, aktivita má veľa variácií, závisí to od kreativity vyučujúceho

Ročník: ľubovoľný

Počet žiakov: neobmedzený

Cieľ aktivity: fixácia a opakovanie nadobudnutých poznatkov v jednotlivých predmetoch

Tematický celok: ľubovoľný

Doba trvania: závisí od počtu žiakov, cca 5 –8 minút

Pomôcky: pero, papier

Priebeh: žiaci si pripraví písacie potreby, papier, vopred sa stanoví kritéria tvorby slov napr. môžete písať len podstatné mená ženského, rodu, jeden určený žiak začne potichu hovoriť písmená v abecednom poradí, druhý žiak ho po čase stopne písmeno, ktoré žiak povie a bolo v poradí pri zastavení, sa píšú slová v časovom limite 1 min. čo najviac slov, podľa zadaných kritérií, po skončení časového limitu si žiaci slová spočítajú vyhráva ten žiak, ktorý má napísaných najviac slov podľa požadovaných kritérií. Modifikáciou hry môže byť, že vytvoríme družstvá, ktorá súťažia navzájom a žiaci nepíšu jednotlivo ale napr. v skupinke 4 žiakom, pričom jeden slová zapisuje a ostatní členovia slová vymýšľajú a diktujú.

Vyhodnotenie: je to veľmi zábavná aktivita, núti žiakov k aktívnemu zapojeniu sa do vyučovacieho procesu, pričom je aktívny každý jeden žiak, zároveň môžeme touto metódou odskúšať úroveň pochopeného učiva, na záver zhodnotíme a pozitívne ohodnotíme prácu žiakov, ak žiaci súťažia v družstvách je vhodné víťazné družstvo odmeniť napr. malou sladkosťou. Žiakov sa pýtame ako sa im pracovalo, či sa zapájali všetci členovia, v prípade, že pracovali v skupinách, na záver aktivitu ohodnotia.

3.5. Aktivita Literárne pojmy

Vyučovacia hodina: aktivita môže byť aplikovaná v rámci opakovania, fixácie poznatkov, v ktoromkoľvek predmete.

Ročník: ľubovoľný

Počet žiakov: súťažia 4, ostatní v roli divákov

Cieľ aktivity: fixácia a opakovanie nadobudnutých poznatkov v jednotlivých predmetoch

Tematický celok: ľubovoľný

Doba trvania: závisí od počtu pojmov, cca 15 min

Pomôcky: literárne pojmy, stopky, krieda, tabuľa

Priebeh: dopredu si pripravíme pojmy napr. z literatúry (verš, strofa, rým, Ján Smrek, personifikácie, metafora, bájka, rozprávka, báj....) väčším písmom, najlepšie čiernou hrubou fixkou ich napíšeme na výkres, ktorý striháme do tvaru užšieho obdĺžnika. Vyvoláme 5 žiakov, 4 súťažia, 5 je zapisovateľ. Súťažiaci si volia svoje znaky, na základe ktorých sa im budú pripisovať body, za správnu odpoveď pojmu 1 bod za nesprávnu 0 bodov, dvaja žiaci sedia na stoličkách, dvaja stoja za nimi, žiaci ktorí stoja si pomocou náhodného výberu zvolia obdĺžnik s lit. pojmom, uvidí ho len žiak, ktorý stojí, prípadne sa môže ukázať žiakom v triede tak, aby to nevidel žiak, ktorý sedí na stoličke, žiak, ktorý si vybral pojem musí svojmu spoluhráčovi daný pojem opísať tak, aby bolo jasné, o aký pojem sa jedná napr.: vyberie si pojem ROZPRÁVKA – žiak opisuje - prenášala sa ústnym podaním z pokolenia na pokolenie, vystupujú tam kladné a záporné postavy, končí sa víťazstvom dobra nad zlom, vyskytujú sa tam magické predmety, čísla, činy, postavy atď.

Vyhodnotenie: zhodnotíme vedomosti súťažiacich, týmto spôsobom rozvíjame slovnú zásobu, komunikačné zručnosti, motiváciu k učeniu a získavaniu poznatkov, fixujeme nadobudnuté vedomosti a poznatky, pozitívne oceníme aktivitu žiakov, prípadne môžeme žiakov ohodnotiť známku. Nezabúdame na reflexiu po ukončení aktivity,

pýtame sa žiakov, ako sa im pracovalo, ktorú úlohu v aktivite vnímajú ako náročnejšiu atď.



Obrázok 5 Aktivita Literárne pojmy

Prameň: vlastná fotografia

3.6. Aktivita Tvoríme príbeh

Vyučovacia hodina: slovenský jazyk

Ročník: 5

Počet žiakov: neobmedzený

Cieľ aktivity: fixácia a opakovanie vedomostí z vybraných slov

Tematický celok: opakovanie vybraných slov

Doba trvania: závisí od počtu žiakov, cca 15 minút

Pomôcky: lístky s písmenami jednotlivých vybraných slov napr. po b, m, s, p....

Priebeh: žiakov rozdelíme do skupín každá skupina si vylosuje lístok so začiatočným písmenom jednotlivých vybraných slov po určité písmeno, úlohou skupiny je kolektívne vytvoriť pri vzájomnej kooperácii spoločný príbeh, v ktorom použijú čo najviac vybraných slov po dané písmeno. Upozorníme žiakov, aby pracovali v tichosti a kládli dôraz na to, aby boli do tvorby príbehu zapojení všetci členovia družstva. Každá skupina žiakov si volí svojho zapisovateľa príbehu, ostatní členovia diktujú a vymýšľajú text.

Vyhodnotenie: na záver aktivitu vyhodnotíme pozitívnou pochvalou všetkých žiakov, žiaci zhodnotia svoju spoluprácu v skupinách, podiel účasti jednotlivca v skupine na príbehu, žiaci si príbehy čítajú a hodnotia svoje výkony, prípadne opravujú chyby, je to aktivita, pri ktorej sú nútení žiaci spolupracovať a dohodnúť sa na jednote svojho príbehu, následne si môžu overiť svoje poznatky z oblasti vybraných slov.

3.7. Aktivita Maľované slovné druhy

Vyučovacia hodina: aktivita môže byť aplikovaná v rámci opakovania a fixácie vedomostí v ktoromkoľvek predmete, po vhodnej modifikácii, ukážka je prispôbená na predmet SJL

Ročník: ľubovoľný

Počet žiakov: neobmedzený

Cieľ aktivity: fixácia a opakovanie nadobudnutých poznatkov v jednotlivých predmetoch

Tematický celok: ľubovoľný

Doba trvania: závisí od počtu žiakov, cca 10 minút

Pomôcky: predtlačný pracovný list

Priebeh: žiakom rozdáme dopredu pripravené pracovné listy, úlohou žiakov je k správnej farbe priradiť prislúchajúci slovný druh: vyhľadajte v obrázku všetky

- Spojky - ružová,
- Zámená - šedá,
- Podstatné mená - modrá,
- Slovesá - zelená,
- Prídavné mená - červená,
- Predložky - žltá,
- Číslovky - fialová

Po správnom zatriedení a vymaľovaní vznikne obrázok medveďa. Aktivitu je vhodné použiť v rámci opakovania, fixácie, overovania vedomostí, prípadne ako motivačnú časť hodiny. Obrázok ku aktivite je v prílohe 2 trpaslík.

Vyhodnotenie: vyhodnotíme aktivitu, skontrolujeme správne odpovede, žiaci hodnotia aktivitu, jej náročnosť, klady, zápory, žiaci si rozvíjajú jemnú motoriku, logické uvažovanie, vizuomotoriku. Aktivitu môžeme ohodnotiť známkuou.



Obrázok 6 Aktivita Maľované slovné pojmy

Prameň: vlastná fotografia



Obrázok 7 Aktivita Mal'ované slovné druhy

Prameň: vlastná fotografia

3.8. Aktivita Skladačka zo slov (vetné členy)

Vyučovacia hodina: aktivita môže byť aplikovaná v rámci upevňovania vedomostí, prípadne môže byť ohodnotená známku, jej využitie je možné po prispôbení v akomkoľvek predmete.

Ročník: v prípade hodiny SJL 6. ročník

Počet žiakov: neobmedzený

Cieľ aktivity: fixovať a upevňovať získané vedomosti

Tematický celok: ľubovoľný

Doba trvania: závisí od počtu žiakov, cca 15 minút

Pomôcky: nastrihané lístky s predtlačným textom slov

Priebeh: aktivita je variabilná, žiaci môžu pracovať individuálne, vo dvojiciach, prípadne v skupinách, záleží na voľbe vyučujúceho, pre akú formu aplikácie sa rozhodne. Pri svojej práci na hodinách SJL využívam prácu vo dvojiciach, prípadne v skupinách. Žiakov náhodným výberom, prípadne losovaním rozdelíme do dvojíc, skupín. Žiaci si náhodne vyberú obálku, v ktorej sa nachádzajú rozstrihané slová aj zadania pre žiakov, čo majú z daných slov vytvoriť napr. vytvor vetu, kde použiješ vyjadrený podmet, slovesný prísudok, zhodný prívlastok a priamy predmet, zadania môžeme voľne kombinovať, prípadne miesto vetných členov môžeme použiť slovné druhy, závisí od kreativity a fantázie učiteľa, ako si aktivitu prispôsobí. Po dohodnutom stanovenom limite na tvorbu viet skontrolujeme výtvary žiakov na základe stanovených kritérií na lístkoch, môžeme prípadne položiť doplňujúce otázky, ak sa jedná o slovné druhy môžu žiaci bližšie určiť kategórie príslušných slovných druhov, prípadne si môžu žiaci tvoriť otázky k vetám navzájom.

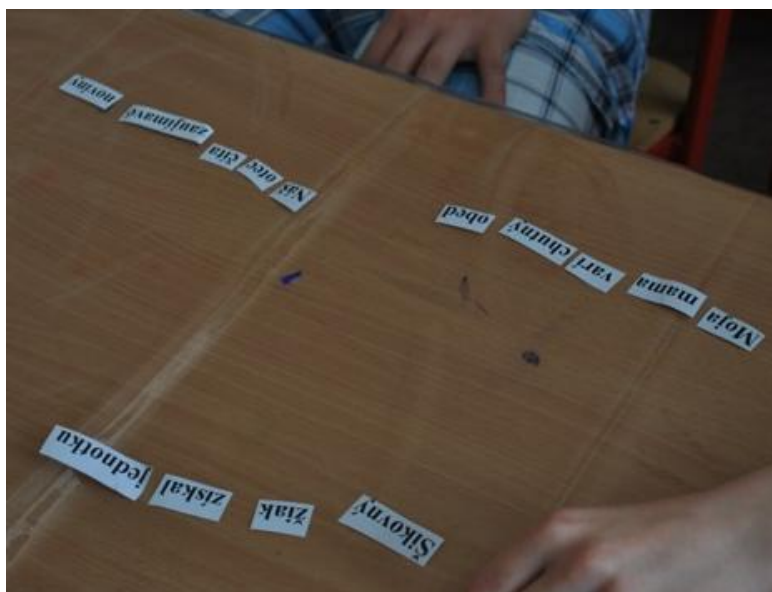
Vyhodnotenie: zhodnotíme správne odpovede žiakov, vyzdvihneme aktivitu a šikovnosť žiakov, žiaci majú zhodnotiť náročnosť aktivity, vyjadriť sa k jej kladom a záporom, prípadne v čom sa i aktivita zdala náročná, ako by ju vedeli modifikovať.

Aktivita overí ovládanie teoretických vedomostí zábavnou formou, rozvíja logické uvažovanie, serialitu, aplikuje poznatky do praktickej zručnosti.



Obrázok 8 Aktivita Skladačka zo slov

Prameň: vlastná fotografia



Obrázok 9 Aktivita Skladačka zo slov

Prameň: vlastná fotografia

3.9. Aktivita Voľné písanie

Vyučovacia hodina: aktivita môže byť aplikovaná v rámci opakovacej hodiny v ktoromkoľvek predmete.

Ročník: ľubovoľný

Počet žiakov: neobmedzený

Cieľ aktivity: fixácia a opakovanie nadobudnutých poznatkov v jednotlivých predmetoch

Tematický celok: ľubovoľný

Doba trvania: cca 15 minút

Pomôcky: pero, papier

Priebeh: žiaci môžu písať na ľubovoľnú tému z poznatkov, ktoré získali z jednotlivých predmetov, vtedy hovoríme o voľnom písaní. Ak určíme tému, napr. žiaci majú napísať všetko, čo si zapamätali z učiva na predchádzajúcej hodine, hovoríme o cielenom voľnom písaní. Cieľom tejto metódy je aktivizácia uvažovania. Pri voľnom písaní prebieha súčasne proces myslenia i písania, a to vplýva na lepšie zapamätávanie. Túto metódu môžeme použiť napríklad pri preberaní novej témy, keď chceme zistiť, čo už žiaci o tom vedia. Tiež ju môžeme použiť po prebraní tematického celku, aby sme zistili, do akej miery si žiaci učivo osvojili, zafixovali. Voľné písanie je vhodné na zistenie názorov, myšlienok a uvažovania žiakov. Výhodou tejto metódy je to, že každý žiak je v stanovenom čase nútený rozmýšľať nad danou témou. Pri frontálnom skúšaní sa nezapájajú všetci žiaci a mnohí z nich sú častokrát pasívni.

Pri aplikácii tejto metódy je potrebné:

- Dohodnúť sa so žiakmi na určitom čase,
- Žiaci na papier voľne píšú to, čo im k danej téme napadne,
- Keď píšú žiaci, zároveň s nimi môže písať aj učiteľ.

Ak žiaci vidia písať učiteľa, považujú to za správne, nedávajú mu zbytočné otázky a tým sa predchádza aj vyrušovaniu v triede.

Na hodinách slovenského jazyka a literatúry sa mi táto metóda veľmi osvedčila, a to hlavne v dvoch prípadoch. Po prebratí tematického celku aj touto metódou môže učiteľ zistiť, čo si žiaci o problematike zapamätali. V tomto prípade voľné písanie využívajú všetci žiaci v triede. V druhom prípade využívam túto metódu napríklad pri zadávaní individuálnych úloh alebo pri skúšaní. Učiteľ si vyberie 2-3 žiakov, zadá im inštrukciu, aby napísali, čo si zapamätali z predchádzajúcej hodiny. Takto má hneď spätnú väzbu o tom, či dotyční žiaci téme porozumeli alebo nie. Stáva sa, že žiaci s poruchami učenia majú problém s ústnou odpoveďou, písomná forma mnohým žiakom vyhovuje viac, preto aj v tomto smere je použitie tejto metódy pre žiakov menej stresujúce.

Vyhodnotenie: na záver žiaci čítajú svoje výtvary, opravujú chybné údaje, prípadne doplnia k téme, čo ešte nebolo povedané, vyučujúci môže práce žiakov pozbierať, prípadne ich ohodnotiť známku, výhodou metódy je, že sú aktívni všetci žiaci a vyučujúci získa v pomerne krátkom čase spätnú väzbu o tom, ako žiaci danej téme porozumeli.

3.10. Aktivita pracovný zošit ACTIV INSPIRE

Vyučovacia hodina: aktivita môže byť aplikovaná v rámci opakovacej a fixačnej časti hodiny v ktoromkoľvek predmete. V ukážke je to SJL.

Ročník: ľubovoľný, v danej ukážke 6. ročník

Počet žiakov: neobmedzený

Cieľ aktivity: fixácia, opakovanie nadobudnutých poznatkov v jednotlivých predmetoch

Tematický celok: ľubovoľný, v danej ukážke tvorenie slov

Doba trvania: závisí od šikovnosti žiakov, cca 25 minút

Pomôcky: interaktívna tabuľa, pero na tabuľu, vopred pripravený pracovný zošit

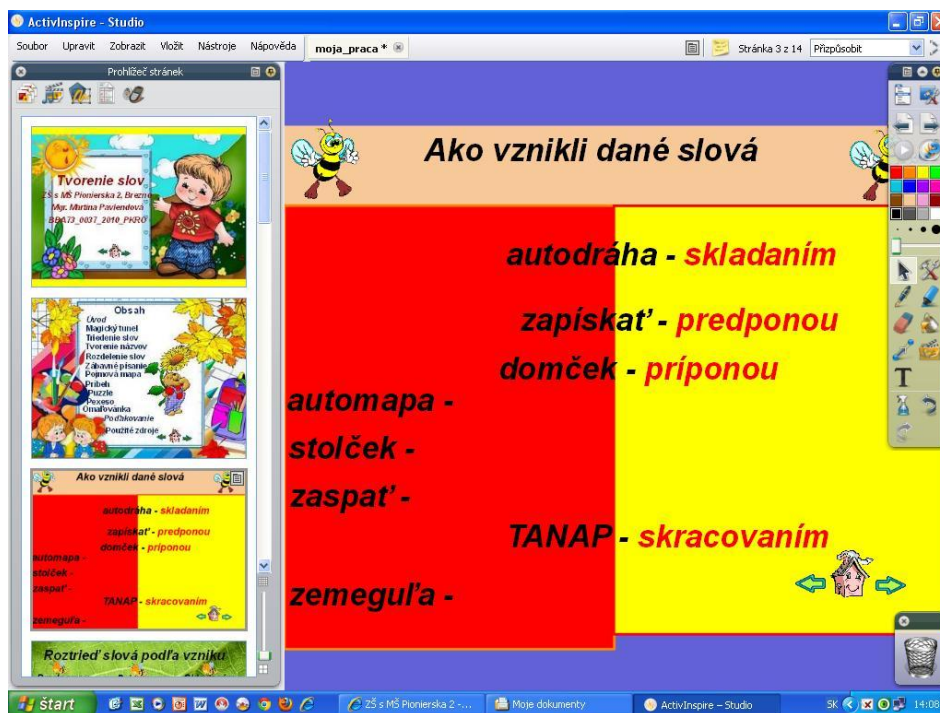
Priebeh: aktivita je pre žiakov veľmi zaujímavá, hrovou formou si takto môžu precvičiť získané vedomosti z jednotlivých, tematických celkov, závisí to od toho ako sa rozhodneme pracovný zošit pripraviť, a čo do neho zakomponujeme. Žiaci môžu s pracovným zošitom pracovať individuálne na jednotlivých PC, alebo využiť prácu na interaktívnej tabuli, pri plnení jednotlivých úloh v pracovnom zošite sa žiaci striedajú podľa pokynov vyučujúceho. Zapojenie IKT do edukácie je pre žiakov veľmi prítlačlivou metodikou výučby, žiaci ju veľmi radi využívajú, rozvíjajú si tak okrem vedomostí z daného predmetu aj počítačové zručnosti a zručnosti potrebné pri ovládaní interaktívnej tabule.

Vyhodnotenie: každý list pracovného zošita hodnotíme jednotlivo, vyučujúci má viacero možností: buď ponechá žiakovi priestor na vypracovanie prac. listu pri tabuli a opravu chýb ponechá na koniec, prípadne môžu žiaci hľadať chyby, ak nejaké žiak pri riešení urobil. Vyučujúci môže korekciu chýb vykonať už počas práce pri tabuli, prípadne upozorniť žiaka, aby si chybu našiel a opravil ju sám – precvičujeme tak autokorekciu u žiaka. Na záver žiaci zhodnotia svoju prácu, čo sa im páčilo, čo by zmenili, môžu sa vyjadriť k náročnosti zadaných úloh. Takýmto spôsobom rozvíjame u žiakov slovnú zásobu, verbálnu fluenciu, komunikačné zručnosti, štylistiku.



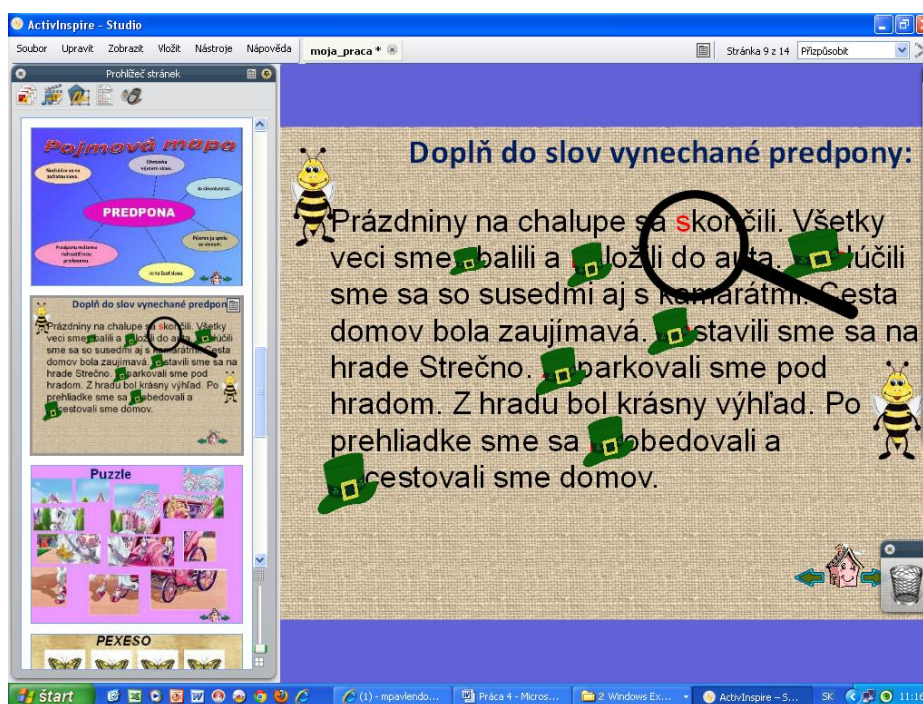
Obrázok 10 Pracovný zošit Active inspire

Prameň: vlastná fotografia



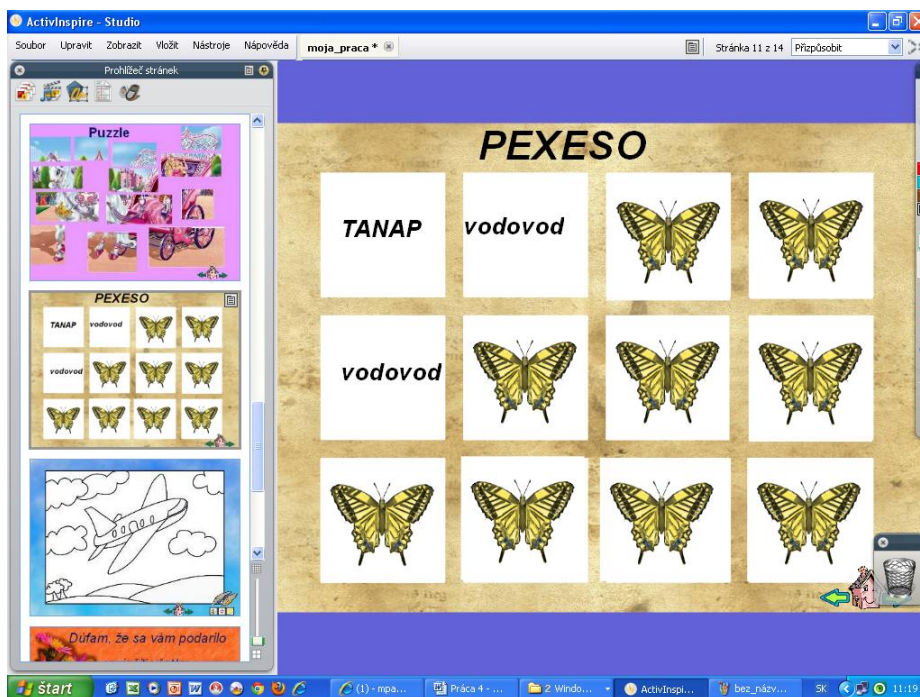
Obrázok 11 Pracovný zošit Active inspire

Prameň: vlastná fotografia



Obrázok 12 Pracovný zošit Active inspire

Prameň: vlastná fotografia



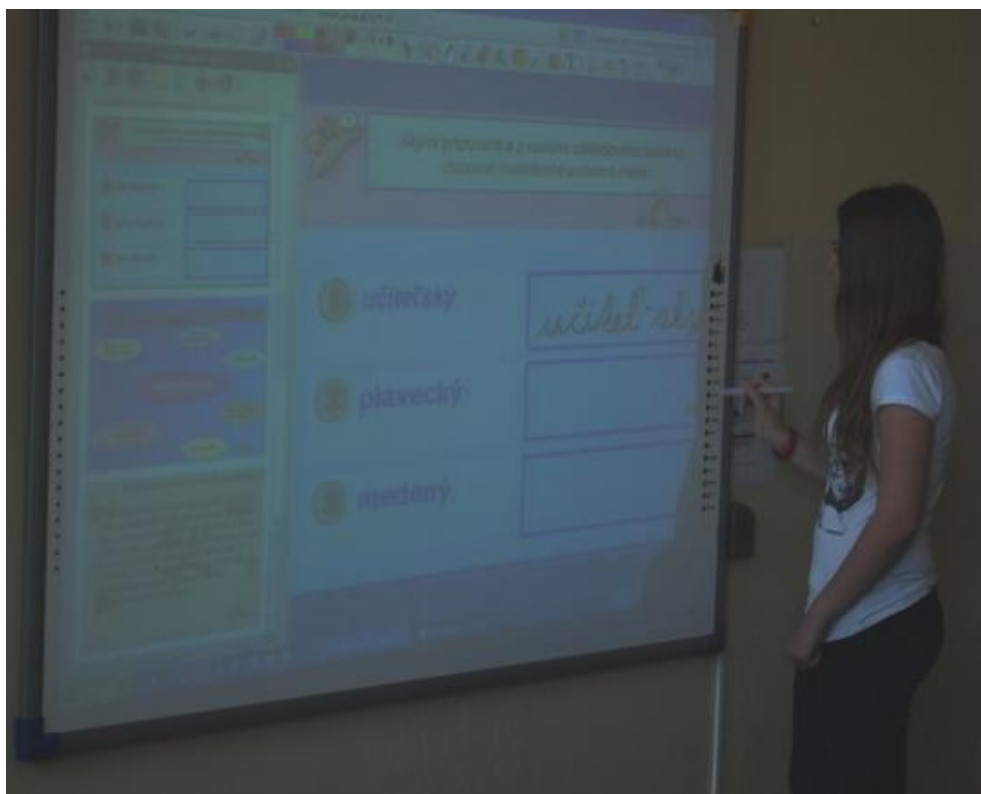
Obrázok 13 Pracovný zošit Active inspire

Prameň: vlastná fotografia



Obrázok 14 Aktivita práca s Active inspire

Prameň: vlastná fotografia



Obrázok 15 Aktivita práca s Active inspire

Prameň: vlastná fotografia

3.11. Aktivita Hráme rozprávku

Vyučovacia hodina: SJL, prípadne výchova umením, ETV

Ročník: v prípade SJL, 5. ročník

Počet žiakov: neobmedzený

Cieľ aktivity: fixácia a overenie získaných poznatkov v praktickej ukážke

Tematický celok: rozprávky

Doba trvania: závisí od počtu žiakov, cca 45 minút, prípadne aj nasledujúcu hodinu

Pomôcky: kartičky s názvami postáv a názvu rozprávky

Priebeh: vyučujúci náhodne vyberie podľa 1 obálky s rozprávkou účinkujúcich (napr. rozprávka Tri prasiatka – vystupujú postavy 3 prasiatka a vlk), takýmto spôsobom rozdelíme žiakov do skupín. Úlohou žiakov je pripraviť si krátke stvárnenie rozprávky, rozdeliť si postavy, vytvoriť si dialógy postáv, prípadne improvizáciu kulís. Pri dramatizácii žiaci využívajú prvky improvizácie, pričom sa pohybujú v priestore, využívajú gestá a mimiku. Takouto formou si upevňujú vedomosti, rozvíjajú si slovnú zásobu, uvedomujú si konanie postáv a podobne. Scenár by nemal byť úplne podrobný, aby žiaci v dostatočnej miere využívali svoju fantáziu. Pri dramatizácii je vhodné postupovať tak, že žiakov najprv uvedieme do dramatickej situácie čítaním alebo prerozprávaním deja, potom rozdelíme triedu do skupín. Učiteľ určuje časový limit, usmerňuje v prípade potreby žiakov. Po uplynutí časového limitu vyzveme žiakov, aby predviedli svoju dramatizáciu. Po ukončení dramatizácie vyzveme žiakov, aby uhádli o aký názov rozprávky sa jedná. Na záver si môžeme frontálne pripomenúť metódou brainstormingu znaky rozprávky.

Vyhodnotenie: záver patrí spoločnému hodnoteniu nielen výkonu, ale aj charakterov postáv. Učiteľ môže pri dramatizácii zadávať žiakom aj rôzne úlohy, ktoré buď súvisia s danou rozprávkou, ak im po dramatizácii rozprávky dáme k dispozícii aj text skrátenej verzie rozprávky(hľadajú určité gramatické javy - slovné druhy, vetné členy, frazeologizmy, zaraďujú slová do vrstiev slovnej zásoby, zisťujú, ktoré prvky prozodického systému boli použité, určujú slohový postup, slohový útvar a podobne). Tieto úlohy dávame väčšinou tým žiakom, ktorí práve nerobia dramatizáciu. Žiaci rozprávku môžu zahrať aj ako pantomímu. Na konci školského roka, keď už majú prečítaných veľa rôznych ukážok, môžu predvádzať pantomímu vo forme hádaniek, keď trieda háda, ktorú ukážku žiaci stvárňujú. Tiež môžeme využiť aj komentovanú pantomímu. Žiakov rozdelíme do skupín. Niektoré skupiny si môžu pripraviť pantomimické stvárnenie ukážky z učebnice. Ďalší žiaci komentujú, čo spolužiaci robia. Úlohou žiakov v triede je uhádnuť, aké dielo spolužiaci stvárnil.

3.12. Metodické odporúčania z praxe pri edukácii žiakov s poruchami učenia

Slovenský jazyk /čítanie, cudzie jazyky, iné odborné predmety/

- Neodporúča sa vyvolávať žiaka k dlhému čítaniu nahlas pred celou triedou, vhodnejšie je nechať ho čítať len kratšie jednoduchšie úseky textu; ak je v triede viac dyslektických detí, striedať ich v čítaní častejšie, po jednej - dvoch vetách
- K domácej príprave dávať dieťaťu len primeranú časť textu, napr. jeden dlhší odstavec alebo viac kratších
- Žiak môže mať k dispozícii potrebné kompenzačné pomôcky (záložku, čítacie okienko, , tabuľku s abecedou a iné.)
- Tolerovať slabikovanie dyslektických detí, viesť ich k správnej technike čítania, odbúravať tzv. „dvojité čítanie“, kde si žiak dopredu prečíta slovo potichu pre seba a až potom ho vysloví nahlas, to isté pri dlhých, ťažkých alebo cudzích slovách, ktoré aj deti s čiastočne kompenzovanou dyslexiou horšie zvládajú, využívať pri čítaní metódu SFUMATO – splývavé čítanie.
- Dyslektické deti sa ťažšie orientujú v texte, preto sa treba vyhnúť ich kritizovaniu a trestaniu, títo žiaci majú iné tempo čítania, preto nestačia tempu bežného čitateľa.
- Pred vlastným čítaním vybrať z textu ťažké slová a precvičiť ich čítanie (niekedy je nutné nacvičiť aj výslovnosť), až potom nechať dieťa čítať celý text; naučiť dieťa a jeho rodičov rovnakou metódou postupovať pri domácej príprave
- Hravou formou naučiť dieťa rýchlo sa orientovať v texte a poznávať určité slová
- Tolerovať zníženú kvalitu výslovnosti v cudzích jazykoch, kde sú odlišnosti medzi písaným slovom a jeho výslovnosťou

Písanie

- Pri písaní trváme na tom, aby žiaci správne sedeli, mali správny úchop písadla, primeraný tlak na podložku, dodržiavanie liniatúry - nesprávne návyky môžeme korigovať hlavne po zaškolení v 1. ročníku základnej školy
- Do vyučovacieho procesu je vhodné zaradiť aj cviky na uvoľnenie zápästia, hlavne v predmetoch, ktoré si vyžadujú dlhé písanie.
- Žiaci s poruchami učenia (dysgrafia, dysortografia) by mali využívať ergonomicky tvarované perá a ceruzky hlavne z dôvodu správnej fixácie písacej pomôcky.
- Využívať zošity s pomocnými linajkami
- Žiaci s poruchami učenia majú problém s diakritikou, preto ich upozorňujeme, že tieto znamienka doplníme okamžite po napísaní jednotlivých grafém.
- Žiaka netreba nútiť ku každodennému dlhému odpisovaniu akýchkoľvek textov, alebo toho, čo nestihlo na hodine, treba písať len to podstatné z učebnej látky, prípadne by mu mal vyučujúci poskytnúť poznámky v tlačenej podobe, ktoré si môže nalepiť do zošita.
- Snažíme sa pozitívne oceniť každú snahu dieťaťa, aj keď výsledok jeho práce ešte nie je dokonalý
- Pri hodnotení písomného prejavu sa snažíme podriadiť miernejším kritériám hodnotenia, a to hlavne v prípadoch ak žiak trpí dysgrafiou, prípadne písomný prejav známku nehodnotíme, môžeme využiť slovné hodnotenie, často sa stáva, že žiak si zamieňa tvarovo podobné grafémy najmä: (a-o, m-n, r-z, l-k a iné), nie je dodržaná výška písmen ani smer, celkovo je výrazne znížená kvalita písomného prejavu

- Využívať písanie na počítači, prípadne dovoliť žiakovi používať písmo v tlačenej verzii
- Vynechať alebo aspoň obmedziť a potom veľmi tolerantne hodnotiť úlohy časovo limitované (tzv. päťminútovky)

Spoznávkovanie učiva, písanie písomných prác

- Žiakovi vyčleníme podstatné znaky v texte, ktoré má odpísať
- Umožniť dieťaťu tiché diktovanie si
- Ak má žiak pomalé psychomotorické tempo vhodné je poskytnúť žiakovi poznámky v tlačenej verzii, ktoré si nalepí do svojho zošita
- Pri písomných prácach je dôležité kombinovať písané úlohy s dopĺňovačkami, využiť pracovné listy a fólie
- Opis a prepis častejšie kontrolovať preto, aby nedošlo k vzniku chýb vplyvom nesprávne prečítaného textu
- Uprednostňovať formu ústneho skúšania, v písomnom skúšaní voliť formu testov alebo dopĺňovačiek, prípadne využiť PC programy DYSCOM, interaktívne tabule – AKTIV INSPIRE
- Pri písomných prácach zadať žiakom s poruchami učenia menej úloh a čas rovnaký ako pre intaktných spolužiakov, prípadne rovnaký počet úloh ale zvýšenie časového limitu na ich vypracovanie

Písanie diktátov

- Písanie diktátov je pre deti s poruchami učenia veľmi náročný a stresujúci proces, preto skôr volíme ústne preverovanie vedomostí alebo volíme formu dopĺňovania do predpísaného textu, prípadne testovej forme, môžeme využiť aj rôzne počítačové programy.
- Žiaci, ktorí trpia dyslexiou majú veľké ťažkosti pri autokorekcii napísaného textu, pomaly, namáhavo a často nesprávne čítajú; dysgrafickým žiakom robí problémy písaný text, pretože sa príliš sústreďia na grafický prejav, nestihnú sa sústreďiť aj na ortografické princípy; žiaci trpiaci dysortografiou mávajú v diktátoch najvýraznejšie problémy.

Pri písaní diktátov by bolo vhodné dodržiavať nasledovné pravidlá:

- Snažíme sa využívať diktáty v alternatívnej podobe, prípadne cvičenia na dopĺňovanie textu, využívať napr. prezentácie na PC, prípadne využívať odpis, prepis textu
- Ponechať žiakom dostatok času na kontrolu napísaného textu, upozorníme, aby si skontrolovali diakritické znamienka
- Diktáty neklasifikujeme známku, využívame slovné hodnotenie, vyčíslenie chýb, prípadne vyčíslenie správne napísaných slov, podčiarknutie/zvýraznenie správne napísaných slov
- Žiaci s poruchami učenia majú výrazne pomalšie grafomotorické tempo, preto diktovaný diktát nestíhajú to ťažkosti v grafomotorickom tempe, bývajú preto výrazne pomalšie ako ostatní žiaci.)
- Dieťa píše tak, že vynecháva každú druhú vetu textu, má tak možnosť dokončiť a skontrolovať si pôvodnú vetu, zatiaľ čo ostatní píšú ďalej

- Žiaci s poruchami učenia môžu využívať „dyslektické tabuľky“, v ktorých sa nachádza farebne odlišené mäkké a tvrdé spoluhlásky
- Poskytnúť žiakom vyššiu časovú dotáciu na kontrolu napísaného textu, zbierať mu zošit ako poslednému
- Využívať možnosti priebežného slovného hodnotenia (známkou hodnotiť len v prípade, že sa žiakovi diktát „podaril“), zaznamenať počet chýb aj správne napísaných slov,
- Vhodné je odlišiť špecifické chyby plynúce z porúch (napr. vynechávanie písmen, interpunkčných znamienok, nesprávne použitie i/y v slovách so slabikami di-ti-ni/dy-ty-ny atď.) od nešpecifických a označiť ich pomer (napr. 6 špecifických chýb, 1 nešpecifická),
- Žiaka nenútime opravovať diktát klasickým spôsobom, zavedieme mu zošit na evidenciu chýb, kde predpíšeme slovo správne – rodičia aj dieťa tak ľahšie získajú prehľad o tom, v čom dieťa najčastejšie robí chyby a môžu slová pri domácej príprave precvičovať; robíme tak aj preto, že pri klasických opravách sa stáva, že dieťa stále opakuje rovnakú chybu, a tým si fixuje nesprávny tvar slova, výrazne podčiarknuť slová napísané správne, chyby neopravovať červenou – žiak má tendenciu si práve tento zlý tvar slova fixovať z dôvodu, že je zvýraznený.
- Optimálne je diktát vopred precvičiť napr. formou domácej úlohy; pred vlastným písaním diktátu ešte raz precvičiť „kľúčové“ slová buď ústnou formou alebo formou doplnovačky, prípadne upozorniť žiakov na gramatické princípy
- Vhodné je tempo diktovania prispôbiť buď najpomalšiemu, alebo aspoň pomalším žiakom
- Pri ústnej kontrole diktátu dať žiakom viac času na kontrolu napísaného textu
- U žiakov s dysgrafiou berieme do úvahy, že sa väčšinou príliš sústreďujú na kvalitu písma, a tak im nezostáva toľko času na odôvodnenie pravopisu – opäť vznikajú chyby z nedostatku času
- U detí so silnejšou formou dysortografie vo vyšších ročníkoch brať do úvahy, že nesprávne rozlišovanie slabík di-ti-ni/dy-ty-ny sťažuje určovanie písania i/y v slovách napr. podľa vzorov podstatných mien (hrad – hrady, žena – ženy, kosť – kosti) a prídavných mien (mladý, jarný...)
- U žiakov s poruchami učenia sa snažíme oceniť ich snahu pri fixácii a aplikácii ortografických princíпов aj za cenu, že ich výsledok nie je na požadovanej úrovni, jedná sa skôr o pozitívnu motiváciu žiakov týmto spôsobom

Ostatné predmety

- Poruchy učenia zasahujú predovšetkým do oblasti písania, čítania a počítania, prípadne iné, preto je dôležité aby vyššie využívané metódy edukácie vyučujúci uplatňovali aj v iných predmetoch ako je SJL, prípadne cudzí jazyk.
- V písomnom preverovaní vedomostí je vhodné voliť takú formu, aby stačila len krátka odpoveď (najlepšie testy s voľbou správnej odpovede, v písomných prácach využívať väčší typ písma napr. Arial 14, prípadne kľúčové úseky textu označiť zvýrazneným písmom)
- Preferovať ústnu formu skúšania
- Nenechávať žiaka písať dlhé zápisy, často také zápisy nie sú ani použiteľné k tomu, aby sa z nich dieťa učilo; využívať podčiarkovanie dôležitého v učebnici/vopred pripravenom texte
- Nehodnotiť chyby v písomnom prejave, ale len obsahovú správnosť odpovede

- Pravidelne kontrolujeme pochopenie zadania úloh (napr. v matematike slovné úlohy), nehodnotíme chyby, ktoré vznikli z nepozornosti, prípadne z nedokonalého prečítania, pochopenia textu,
- V matematike je dôležité dávať pozor na zámeny tvarovo podobných alebo zrkadlovo obrátených číslíc (napr. 6-9, 3-8) a na chyby vzniknuté z nedodržania správnej úpravy – napr. posun číslíc pri sčítaní – odčítaní pod sebou (zvlášť u dysgrafikov); v týchto prípadoch skontrolovať nielen výsledok, ale aj správnosť postupu pri vypracovaní úlohy,
- V geometrii tolerovať zníženú kvalitu a odchýlky pri rysovaní
- S toleranciou pristupovať k možnosti, že žiaci s poruchami učenia môžu mať problémy aj vo výtvarnej, pracovnej alebo telesnej výchove – hlavne problémy v koordinácii pohybov, narušenej jemnej, hrubej motorike, lokomočných schopnostiach, serialitou
- V predmetoch, kde je žiak s dyslexiou závislý na čítaní textu (dejepis, zemepis, prírodopis atď.), je potrebné častejšie kontrolovať pochopenie textu, vyznačovať žiakovi len najdôležitejšie fakty a naučiť jeho i rodičov takto postupovať pri domácej príprave; brať do úvahy, že sa učí skôr „sluchovou percepciou“.
- Vo výučbe cudzích jazykov preferovať auditívne vnímanie, sústrediť sa na ústne zvládnutie slovnej zásoby základných fráz
- Uvedomiť si, že špecifické poruchy učenia (dyslexia, dysgrafia, dysortografia) sa prelínajú všetkými ostatnými vyučovacími predmetmi

Stratégie práce so žiakmi s poruchami učenia

- Vhodné je používanie efektívnej stratégie edukácie, pre porozumenie a fixáciu preberaného učiva
- S danou témou pracovať v rozsahu, ktorý je primeraný veku a mysleniu žiaka
- Vždy keď je to potrebné, konzultovať rozsah učiva so špeciálnym pedagógom/príp. školským logopédom
- Nové pojmy vždy vysvetľovať a objasňovať v rôznych súvislostiach, nadväzovať na skúsenosti žiaka
- Využívať názorný materiál a poskytnúť žiakovi možnosť manipulácie s ním
- Nové učivo usporiadať po krokoch a dodržiavať postupnosť od jednoduchého zložitejšiemu
- Systematicky sa venovať žiakovi, dodržiavať individuálny prístup
- Poskytnúť žiakovi dostatok možností na precvičovanie a osvojenie učiva
- Priebežne si overovať ako žiak porozumel učivu alebo úlohe
- Pri skúšaní a overovaní vedomostí žiaka voliť formu písanú, ústnu i praktickú –
- Uprednostňovať formu overovania vedomostí, ktorú odporúča poradenské zariadenie
- otázky a úlohy zadávať tak, aby žiak mohol odpovedať jednoznačne
- pri skúšaní a hodnotení žiaka overovať, či žiak porozumel zadanej úlohe
- umožniť žiakovi, aby mu bola poskytnutá špeciálno-pedagogická starostlivosť a následná reedukácia deficitov čiastkových funkcií školským špeciálnym pedagógom

Nesprávne postoje vyučujúcich:

1. Učítelia, ktorí špecifické poruchy učenia vôbec neuznávajú a dieťa tým poškodzujú / poškodzujú tým jeho práva v zmysle antidiskriminačného zákona/,
2. Učítelia, ktorí špecifické poruchy učenia uznávajú, ale nútia dieťa aj rodiča k nesprávnej reedukácii (v snahe o zlepšenie nechávajú dieťa často a dlho prepisovať, nútia ho ku každodennému čítaniu klasickým spôsobom, preťažujú ho dlhými domácimi úlohami a úlohami navyše...atď.),
3. Pedagógovia, ktorí špecifické poruchy učenia uznávajú, ale v dôsledku toho hodnotia dieťa nekriticky , liberálne hodnotenie, týmto podporujú nesprávny prístup rodičov (predmet pre dieťa „prestane existovať“, dieťa, vedomé si svojej poruchy, ju využíva, prestáva sa snažiť a hľadá úniky zo školskej práce).

Uvedených metód tolerancie a práce s deťmi s poruchami učenia je veľa, niekedy sa môžu zdať pre učiteľa príliš náročné, ale väčšina je v praxi vyskúšaná a mnohé z nich sa s úspechom používajú. Záleží na učiteľovi, ktoré formy práce mu budú vyhovovať a použije ich pre svojich žiakov. Nie je nutné používať všetky uvedené metódy, vždy je potrebný individuálny prístup k dieťaťu a individualizácia metód. Pri formálnom prístupe k dieťaťu so špecifickou poruchou učenia nenastane u dieťaťa obrat k lepšiemu. Preto len cieleň a premyslený systém metód edukácie prinesie pozitívne výsledky.

ZÁVER

V posledných rokoch narastá, najmä v základných školách, počet žiakov s poruchami učenia či správania. Poruchy učenia sú v dnešnej dobe jednou z najčastejších príčin znevýhodnenia, ktorý zaradí žiaka do kategórie integrovaných žiakov, resp. žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Pretože samotné poruchy učenia nie sú charakteristicky spojené s viditeľným stigmatizujúcim prejavom vo vzhľade alebo v správaní, a v minulosti boli zriedka rozpoznávané, niektorí dodnes pochybujú o ich existencii a dokonca ich považujú za akýsi moderný fenomén, ktorý skôr či neskôr vymizne.

Pretože príznaky porúch učenia sa z pravidla nedajú celkom eliminovať, je veľmi dôležité využívať vhodné spôsoby kompenzácie. Väčšina týchto porúch spôsobuje problémy žiakom optimálny priebeh vo vzdelávaní, je preto potrebné rešpektovať tieto obmedzenia, čo neznamená znížiť nároky na takto znevýhodnených žiakov, ale predovšetkým využívať alternatívne študijné prostriedky a metódy, formy práce, aby aj títo žiaci dostali možnosť byť vo vzdelávacom procese úspešní.

Okrem špecifických metód, foriem a prístupov v edukácii žiakov s poruchami učenia je dôležité rešpektovať ich výkonovú diskrepanciu, náladovosť, vhodné je štruktúrovať učenie, vymedzovať jasné a zrozumiteľné výchovné hranice, a predovšetkým k nim pristupovať s vysokou mierou tolerancie, trpezlivosti a pokoja, teda uplatňovať individuálny prístup. Práve upokojenie a zachovanie pravidelnosti, rytmu vo všetkých činnostiach je základným predpokladom úspechu pri ich výchove, vzdelávaní a ďalšom rozvoji.

Obzvlášť hyperaktívni žiaci s poruchami učenia majú v škole zjavné problémy, stávajú sa často problémom pre učiteľov a vychovávateľov a nesprávny prístup zo strany pedagógov, ale aj rodičov môžu situáciu ešte viac komplikovať. Pre učiteľov to znamená porozumieť najmä tomu, že žiak nie je schopný dlhšiu dobu pokojne sedieť a sústrediť sa na vypracovanie úlohy – možnosť pohybovať sa, prejsť sa po triede pri rozdávaní zošitov a pod., je neoceniteľnou príležitosťou uspokojiť silnú potrebu telesnej aktivity, ktorá je mu prirodzená, a ktorú nedokáže bez negatívnych následkov dlhodobo potlačovať.

Pedagóg by mal prevziať rolu facilitátora v edukačnom procese, snažiť sa porozumieť týmto žiakom, dať im možnosť zažiť úspech pretože:

**„Nie je umením dokázať týmto žiakom, že niečo nevedia,
umením je dať im príležitosť ukázať, že niečo vedia.“**

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ZDROJOV

1. BEDNAŘÍK, A. 2000. Riešenie konfliktov. Príručka pre pedagógov a pracovníkov s mládežou. Centrum prevencie a riešenia konfliktov. Partnersfor Democratic Change Slovakia. Bratislava. 2000. ISBN: 80-968095-4-7
2. BELKOVÁ, V., KMEŤOVÁ, D.: Dyslexia, dysgrafia a dyskalkúlia a ich náprava. 1. vyd. Žilina : Inštitút priemyselnej výchovy, vzdelávacie a rekvalifikačné centrum, 2004. 122 s. ISBN 80-8070-315-9
3. HABŠUDOVÁ, M., KRAJŇÁKOVÁ, Z. 2011. Špecifické poruchy učenia a možnosti ich kompenzácie. Verbun, Ružomberok 2011, ISBN: 978-80-8084-727-2
4. HELUS, Z. Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučovania. Praha . ÚúvPP, 1990.
5. JUCOVIČOVÁ, D. , ŽÁČKOVÁ, H. , ZÖRKLEROVÁ, R. 2007: Metódy reedukácie špecifických porúch učenia. Praha: vydavateľstvo D+H, 2007, ISBN: 978-80-903579-6-9
6. KREJČOVÁ, L., POSPÍŠILOVÁ, Z., ŽOVINEC, E. 2014, Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii – edukácia a poradenstvo, Iris, Bratislava, 2014, ISBN: 978-80-8153-018-0
7. LÁSZLÓ, K.: Všeobecná didaktika. Banská Bystrica : PF UMB,1997. ISBN 80-8055-058-1
8. LECHTA,V. Logopedické repetitorium. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvá, 1990, ISBN 80-08-00447-9
9. MAŇÁK, J. a kol. Alternativní metody a postupy 1997. 1.vydání. Brno: MU Brno 1997. s.5. ISBN 80-210-1549-7
10. Matějček, Z. 1987: Dyslexie. Praha, SPN 1987
11. MOJŽÍŠEK, L. Vyučovací metody. Praha : SPN, 1988.
12. NOVÁK, J. 2010: Dyskalkúlie – špecifické poruchy počítaní. Tobiáš, 2010, ISBN: 987-80-7311-107-6
13. POKORNÁ, V. 1998. Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. Portál, s.r.o., Praha 1998, ISBN: 80-7178-326-9
14. SWIERKOSZOVÁ, J.: Špecifické poruchy učenia. In: Lechta,V. a kolektív: Logopedické repetitorium. 1.vyd. Bratislava: SPN, 1990. 278 s. ISBN 80-08-00447-9.
15. TÓTHOVÁ, S., Integrované vzdelávanie žiakov s vývinovými poruchami učenia. Ab Art, r.v. neuvedné, ISBN: 978-80-8087-112-3
16. VAŠEK, Š. 2004 : Špeciálnopedagogická diagnostika. Bratislava, Sapientia 2004. 4. vydanie. 167 strán. ISBN 80-969112-0-1.
17. VIŠŇOVSKÝ, L., KAČÁNI, V. et al. Základy školskej pedagogiky. Bratislava : IRIS, ISBN 80-89018-25-4
18. ZELINKOVÁ, O. 2009. Poruchy učení. Portál, s.r.o., Praha 2009, ISBN: 80-7178-800-7

ZOZNAM PRÍLOH

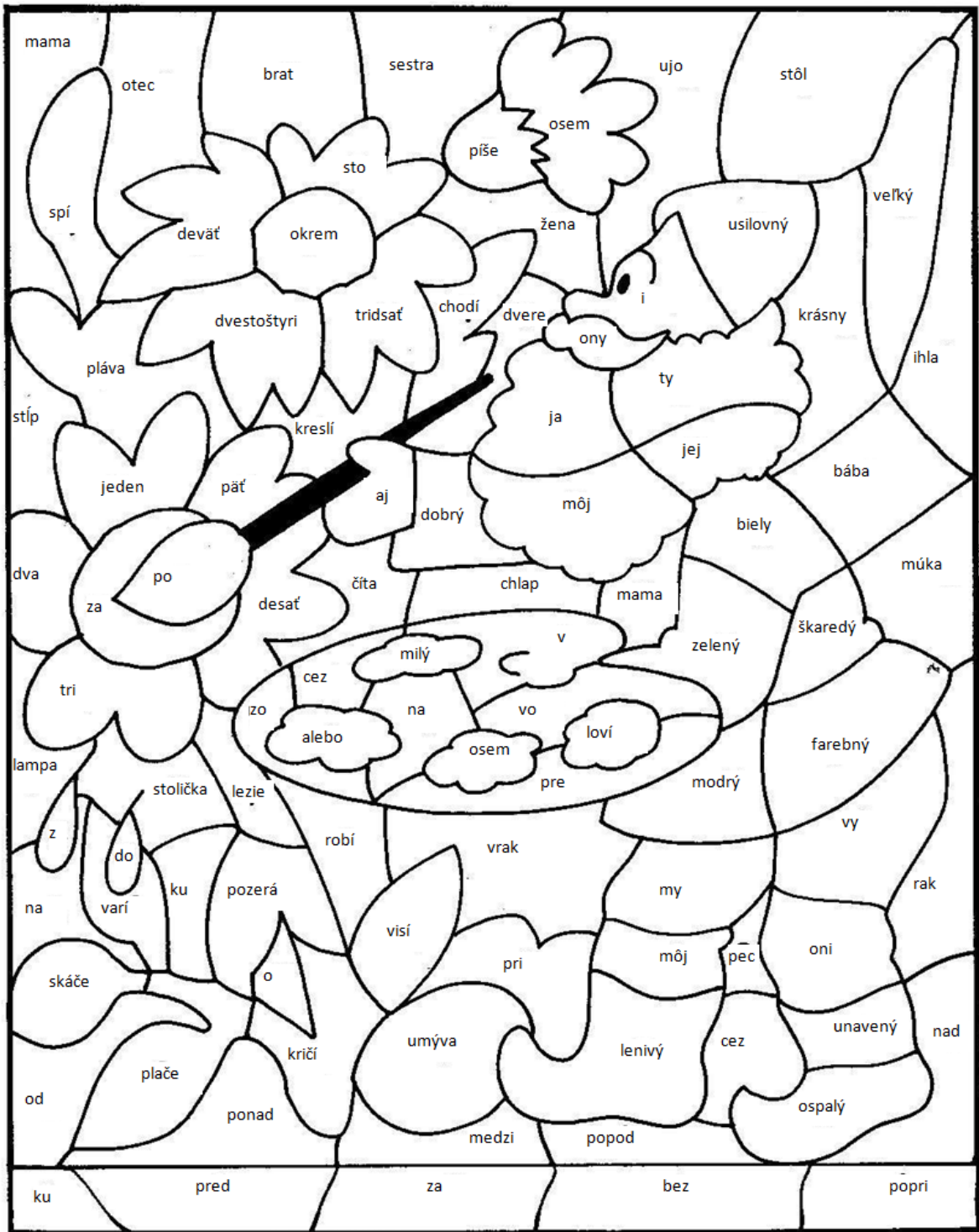
- Príloha 1: Príloha č. 2 k Metodickému pokynu č. 7/2009-R
- Príloha 2: Maľované slovné druhy – pracovný list
- Príloha 3: Rímske číslice – pomôcka na predmet matematika
- Príloha 4: Zašifrované pojmy – pomôcka na literatúru - hra

Zásady hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením začleneného v základnej škole

1. Pri určení metód a foriem hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením sa učiteľ riadi odporúčaniami poradenského zariadenia rezortu školstva.
2. Pri hodnotení učebných výsledkov učiteľ rešpektuje psychický a fyzický zdravotný stav žiaka, druh a stupeň zdravotného znevýhodnenia, ak má vplyv na úroveň a výsledky práce žiaka v príslušnom predmete.
3. Učiteľ posudzuje učebné výsledky žiaka objektívne a primerane náročne, pričom prihliada aj na jeho vynaložené úsilie, svedomitosť, individuálne schopnosti, záujmy a na predpoklady jeho ďalšieho vzdelávania po ukončení povinnej školskej dochádzky. Pri hodnotení učebných výsledkov žiaka kladie dôraz na jeho individuálne schopnosti, ktoré sú základom jeho pracovnej a sociálnej integrácie.
4. U žiaka so zdravotným znevýhodnením, ktorý má výrazné rozdiely vo výkonoch v ústnej a písomnej skúške, sa pri skúšaní uprednostňuje forma, ktorá je pre neho výhodnejšia, a ktorá predstavuje východisko pre hodnotenie jeho učebných výsledkov.
5. Žiakovi s narušenými komunikačnými schopnosťami (chybami a poruchami reči a vývinovými poruchami učenia), žiakovi so sluchovým postihnutím a žiakovi s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami zabezpečí učiteľ pri ústnej odpovedi také podmienky, aby neutrpel psychickú ujmu. Učiteľ v konkrétnych prípadoch zväží, či uprednostní písomnú, praktickú alebo ústnu formu odpovede.
6. Žiak s diagnózou zajakavosť môže byť ústne skúšaný a na obsah jeho výpovede môžu byť kladené rovnaké nároky ako u ostatných žiakov, ak nemá písomné odporúčanie poradenského zariadenia rezortu školstva o vylúčení ústneho skúšania. Formálna stránka odpovede sa nehodnotí. Zajakavému žiakovi je potrebné poskytnúť viac času na odpoveď a taktne o tom poučiť aj spolužiakov.
7. Pri skúšaní žiaka so sluchovým alebo zrakovým postihnutím učiteľ dbá, aby správne a jednoznačne porozumel zadaným otázkam a úlohám.
8. Pri hodnotení učebných výsledkov žiaka s narušenými komunikačnými schopnosťami alebo so sluchovým postihnutím sa hodnotia predovšetkým vecné poznatky a praktické zručnosti, nie úroveň jazykového prejavu.
9. Pri hodnotení učebných výsledkov žiaka so zrakovým postihnutím učiteľ uprednostňuje ústnu odpoveď pred písomnou prácou.
10. Úroveň čítania sa hodnotí individuálne, s ohľadom na druh a stupeň zdravotného znevýhodnenia žiaka.
11. Žiak s vývinovými poruchami učenia (dyslexia, dysgrafia, dysortografia) môže písať diktát, alebo byť skúšaný písomnou formou len za podmienky, že bol vopred pripravený špeciálnymi metodickými postupmi na vyučovaní. Diktát žiaka s vývinovými poruchami učenia učiteľ nehodnotí známkami, ale slovné, vyčíslí počet chýb a pri hodnotení spolupracuje so žiakom.
12. Ak žiak so sluchovým postihnutím píše diktát, nehodnotí sa známku, ale slovné a pri hodnotení učiteľ spolupracuje so žiakom.

13. Grafický prejav žiaka s takým zdravotným znevýhodnením, ktoré má vplyv na jeho úroveň (napr. písanie, výtvarný prejav), sa priebežne ani súhrnne nehodnotí známkou.
14. Estetická stránka grafického prejavu žiaka so zrakovým postihnutím, ktorý používa bežné písmo, sa nehodnotí.
15. U žiaka so zrakovým postihnutím, ktorý používa bežné písmo, učiteľ pri dlhotrvajúcich písomných skúškach počíta s primeranou, individuálne stanovenou dobou zrakového odpočinku. Dĺžka zrakového zaťaženia pri práci s hľadáním do blízka vychádza z odporúčania poradenského zariadenia rezortu školstva.
16. U žiaka so zrakovým postihnutím, ktorý používa Braillovo písmo, učiteľ pri všetkých druhoch písomných skúšok počíta s časovou rezervou potrebnou na obsluhu špeciálnych pomôcok.
17. Žiak so zdravotným znevýhodnením, ktorý sa rýchlo unaví, musí mať možnosť pri písomnej skúške pracovať individuálnym tempom, prípadne krátko relaxovať.
18. Ak v správaní zdravotne znevýhodneného žiaka a žiaka s chronickými ochoreniami (napr. diabetes, choroby srdca, onkologické, neurologické ochorenia, poúrazové stavy a pod.) učiteľ pozoruje prejavy (ako napr. impulzivnosť, precitlivosť, podráždenosť, poruchy pozornosti, únava a pod.), ktoré môžu byť dôsledkom postihnutia alebo chronického ochorenia, toto zohľadňuje pri jeho hodnotení.
19. Učiteľ primerane dlhé obdobie nehodnotí žiaka s chronickým ochorením, žiaka zdravotne oslabeného, alebo po dlhodobom ochorení, ak ešte nemohol byť adekvátne pripravený a jeho výkon bol výrazne nižší ako zvyčajne. Tento žiak môže byť bežným spôsobom hodnotený, až keď sa doučí učebnú látku podľa individuálneho programu.
20. Pri hodnotení učebných výsledkov žiaka, ktorý sa vrátil do kmeňovej školy zo školy pri zdravotníckom zariadení, učiteľ kmeňovej školy rešpektuje hodnotenie učiteľa školy pri zdravotníckom zariadení, v tých vyučovacích predmetoch, z ktorých bol hodnotený.
21. Žiak so zdravotným znevýhodnením, ktorý plní ciele učebných osnov v predmetoch cudzí jazyk, telesná výchova, výtvarná výchova, hudobná výchova a pracovné vyučovanie v rozsahu primeranom svojim predpokladom, sa jeho učebné výsledky hodnotia s ohľadom na druh a stupeň zdravotného znevýhodnenia.
22. Žiak, ktorý vzhľadom na druh a stupeň svojho znevýhodnenia nemôže v celku plniť učebné osnovy základnej školy v niektorých alebo všetkých predmetoch a postupuje podľa individuálneho vzdelávacieho programu, jeho učebné výsledky sa priebežne aj súhrnne na vysvedčení hodnotia podľa individuálnych kritérií. Na vysvedčení v doložke, alebo v rámci súhrnného slovného hodnotenia triedny učiteľ uvedie, v ktorých predmetoch žiak postupoval podľa individuálneho učebného programu.
23. Pri polročnom a koncoročnom hodnotení zdravotne znevýhodneného žiaka sa používa rovnaké tlačivo vysvedčenia ako pre ostatných žiakov.

Príloha 2 Maľované slovné druhy PL



spojky – ružová, zámená – šedá, podstatné mená – modrá, slovesá – zelená, prídavné mená – červená, predložky – žltá, číslovky - fialová

Príloha 3 Rímske číslice

Edukačná pomôcka, na základe ktorej si žiaci rýchlejšie zapamätajú poradie rímskych číslic.

Veta znie : Ivan Viedol Xéniu Lesnou Cestou Do Mesta.

1 - I - Ivan

5 - V - Viedol

10 - X - Xéniu

50 - L - Lesnou

100 - C - Cestou

500 - D - Do

1000 - M - Mesta

Príloha 4 Hra na lit.

NONSENS	PRANOSTIKY	PERSONIFIKÁCIA	PRIROVNNANIE	METAFORA
1. Je to nezmysel v literatúre	1. Je to krátky ľudový výrok	1. Je to zosobnenie	1. Vysoký ako jedľa	1. Má obraznú funkciu
2. Nachádza sa v literatúre	2. Je to výrok o pozorovaní počasia	2. Pripisovanie neživým predmetom a javom ľud. vlastnosti	2. Je to básnický prostriedok	2. Je to básnický prostriedok
3. Používal ho v dielach L. Caroll	3. Medardova kvapka 40 dní kvapká	3. Je to napr. Slnko sa smeje	3. Používa sa v lit. dielach	3. Je to prenesenie významu na základe von. podobnosti
POREKADLO	MIESTNA POVEŠŤ	PRÍSLOVIE	LEWIS CAROLL	ŠTEFAN MORAVČÍK
1. Nevyplyva z neho ponaučenie	1. Písala ich hlavne M. Ďuríčková hlavne o BA	1. Je to krátky ľudový výrok	1. Bol to spisovateľ	1. Písal poéziu aj prózu
2. Je to krátky ľudový výrok	2. Príbeh sa viaže k určitému miestu	2. Vyplyva z neho ponaučenie	2. Písal nonsens	2. Je autorom povestí
3. Padla kasa na kameň	3. Podobá sa rozprávke	3. Je to napr. Ako sa do hory volá, tak sa z nej aj ozýva	3. Napísal Alica v krajine zázrakov	3. Napísal Povesti o slov. hradoch
J. C. HRONSKÝ	JÁN DOMASTA	MÁRIA ĎURÍČKOVÁ	MIROSLAV VÁLEK	JÁN NAVRÁTIL
1. Bol autorom lit. pre deti a mládež	1. Bol to spisovateľ	1. Písala pre deti a mládež	1. Bol to básnik, publicista, prekladateľ	1. Bol autor lit. pre deti a mládež
2. Bol autorom povestí	2. Bol autorom pre deti a mládež	2. Dunajská kráľovná	2. Písal aj poéziu nonsensu	2. Bol to slov. spisovateľ
3. Napísal Zakopaný meč pod Zoborom	3. Napísal Povesti o hradoch	3. Bola šéfredaktorka časopisu Zornička	3. Napísal napr. Jesenná láska	3. Vo svojich dielach používal nonsens

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15

LITERATÚRA	NOVINY	KNÍŽNICA	MONOLÓG	DIALÓG
1. Delí sa poéziu, prózu, drámu	1. Nájde ich v novinových stánkoch	1. Knihy sú tu usporiadané v registri	1. Vyskytuje sa v lit. dielach a divadelných hrách	1. Vyskytuje sa v lit. dielach, div. hrách
2. Patrí sem napr. báseň, rozprávka, divadelná hra	2. Je to denne vychádzajúca tlač	2. Je to priestor, kde sa dajú požičať knihy	2. Je to prehovor jednej postavy	2. Pojem pochádza z lat. dia – čo znamená dva
3. Na akej hodine si?	3. Je to napr. Sme, Nový čas	3. Nájde tu veľa vedomostí a autorov kníh	3. Pojem pochádza z lat. mono - jeden	3. Je to rozhovor 2 alebo viacerých postáv
ROZPRÁVKA	POVEŠŤ	STROFA	RÝM	VERŠ
1. Dobro víťazí nad zlom	1. Má podobné črty s rozprávkou	1. Je to jeden odsek v básni	1. Je to zvuková zhoda slabík na konci verša	1. Je to jeden riadok v básni
2. Delí sa na zvieracie, fantastické, realistické	2. Je založená na reálnom základe	2. Je to skupina veršov oddelená od 2 skup. veršov medzerou	2. Nachádza sa v básničkách	2. Je to lit. pojem
3. Ich autorom je napr. H. CH. Andersen	3. Delí sa na miestnu, historickú a herladickú	3. Nachádza sa v lit. dielach	3. Delí sa na združený, striedavý, prerývaný a obkročný	3. Nachádza sa v básniach
JÁN KOLLÁR	PAVOL DOPŠINSKÝ	H. CH. ANDERSEN	REALISTICKÁ ROZPRÁVKA	FANTASTICKÁ ROZPRÁVKA
1. Zaujímal sa o ľudovú slovesnosť	1. Bol najväčším zberateľom slov. ľud. rozprávok	1. Písal prózu	1. Zachytáva život dedinských ľudí	1. Vyskytuje sa v lit. dielach
2. Bol to spisovateľ a básnik	2. Bol to spisovateľ	2. Hovorí sa mu najväčší rozprávkar	2. Je to druh rozprávky	2. Je to druh rozprávky
3. Bol zberateľom slov. ľudových piesní	3. Zozbieral a vydal prózu	3. Napísal napr. Škaredé káčatko	3. Nachádza sa v literatúre	3. Nachádzajú sa tu magické čísla, predmety

16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30