



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



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

PaedDr. Daša Sitková, PhD.

Implementácia intervenčných prvkov v prevencii špecifických porúch učenia na začiatku školskej dochádzky

Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe

Banská Bystrica
2014

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

Autor OPS/OSO: PaedDr. Daša Sitková, PhD.

Kontakt na autora: ZŠ s MŠ v Liptovskej Osade
dasa.sitkova@gmail.com

Názov OPS/OSO: Implementácia intervenčných prvkov v prevencii špecifických porúch učenia na začiatku školskej dochádzky

Rok vytvorenia OPS/OSO: 2014
XII. kolo výzvy

Odborné stanovisko vypracoval: RNDr. Mária Rovňaníková

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

učenie, špecifické poruchy učenia, prevencia špecifických porúch učenia, pedagogická intervencia, primárne vzdelávanie, začiatok školskej dochádzky, kazuistika, sebareflexia učiteľa

Anotácia

Edukácia žiakov so špecifickými poruchami učenia (ŠPU) je vážnym psychosociálnym problémom a výzvou nielen pre učiteľov podieľajúcich sa na výchove a vzdelávaní budúcej generácie. V OPS prezentujeme možnosti implementácie účinných a v praxi overených intervenčných prvkov z hľadiska prevencie ŠPU. V snahe eliminovať ťažkosti žiakov v učení sa zamýšľame nad možnosťami adekvátnych prístupov v procese cielenej intervencie učiteľov primárneho vzdelávania a otvárame priestor aj pre ich sebareflexiu.

Akreditované programy kontinuálneho vzdelávania

Podpora čitateľskej gramotnosti žiakov v základnej škole	976/2012-KV
Tvorba individuálnych výchovno-vzdelávacích programov pre žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	115/2010-KV
Vzdelávanie v oblasti (ISCED 1) v kontexte so školským vzdelávacím programom	723/2012-KV

OBSAH

ÚVOD	5
1 UČENIE, PROCES UČENIA A JEHO PORUCHY	7
1. 1 Prejavy a terminológia špecifických porúch učenia	8
1. 2 Etiológia špecifických porúch učenia	9
1. 3 Etapy nácviku čítania a písania v začiatkoch školskej dochádzky	10
2 PEDAGOGICKÁ INTERVENCIA V PREVENCII ŠPECIFICKÝCH PORÚCH UČENIA	12
2. 1 Sluchové vnímanie	13
2. 2 Zrakové vnímanie	16
2. 3 Priestorová orientácia	16
2. 4 Nácvik sekvencií, postupnosti	17
2. 5 Koncentrácia pozornosti	18
2. 6 Rozvíjanie pamäte	19
2. 7 Pohotovosť vyjadrovania	19
2. 8 Slovná zásoba	19
3 KAZUISTICKÝ PRÍSTUP V PREVENCII ŠPU NA ZAČIATKU ŠKOLSKEJ DOCHÁDZKY	21
3. 1 Klinický obraz žiačky 2. ročníka ZŠ s diagnostikovanou ŠPU	21
3. 2 Pôsobenie intervencie v prevencii ŠPU vo vzťahu k sebareflexii učiteľa	25
ZÁVER	27
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ZDROJOV	28

ÚVOD

Schopnosti čítať, písať a počítať sú v dnešnej spoločnosti a v našej kultúre nevyhnutné pre osvojenie informácií každodenného života. Táto životná nutnosť ako dôležitá súčasť školského „trivia“ umožňuje priblížiť mnohé oblasti ľudského poznania a myslenia, čo sa realizuje najmä v škole. Práve tu majú deti s radosťou spoznávať nové myšlienky a veci, prežívať spokojnosť a cítiť istotu. Nie všetky deti však rovnako zvládajú požiadavky školy. Napriek tomu, že sa na učenie veľmi tešili a snažili zo všetkých síl, môžu v dôsledku svojho neúspechu a zlyhávania v učení prežívať veľké sklamanie, čo môže negatívne ovplyvniť ich ďalšie vzdelávanie. V porovnaní s ostatnými spolužiakmi sa musia oveľa viac a dlhšie pripravovať na vyučovanie a kým oni sedia doma nad úlohami, ich kamaráti sa už dávno hrajú von a venujú svojim záujmom.

Štátny vzdelávací program ISCED 1 podporuje výchovu a vzdelávanie žiakov so špeciálno-pedagogickými potrebami, medzi ktorých patria aj žiaci so špecifickými poruchami učenia (čítania, písania, pravopisu, matematických schopností atď.) a aj formou integračného vzdelávania požaduje pre týchto žiakov vytvorenie a zabezpečenie vhodných podmienok pre ich optimálny rozvoj. Nemalo by pritom dochádzať k bezdôvodnému znižovaniu požiadaviek a nároky na žiakov by mali byť kladené v súlade s ich možnosťami, čo je dôležitým predpokladom rozvíjania ich osobnosti.

Do prvých ročníkov ZŠ prichádzajú deti s rozdielmi v schopnostiach a kým niektoré dokážu veľmi ľahko a plynule čítať už pred vstupom do školy, iné sa s čítaním a písaním „potrápia“ oveľa viac. Žiaci sa odlišujú nielen svojimi predpokladmi pre učenie ale aj jeho priebehom. Je to spôsobené rôznorodosťou vlôh, sociokultúrnym prostredím, z ktorého pochádzajú, učebným potenciálom či odlišnou úrovňou doterajších vedomostí, ale tiež postojmi k učeniu, predstavami, záujmami, potrebami, motiváciou atď. Školskú neúspešnosť žiakov determinuje vzájomné pôsobenie viacerých príčin z prostredia rodinného ale aj školského, a to v kombinácii s konkrétnymi okolnosťami jednotlivých žiakov.

V bežnej školskej praxi sa môžeme stretnúť s nápadne pomalým, aj keď pomerne presným či naopak príliš rýchlym čítaním (s množstvom chýb) resp. s priemernou až nadpriemernou úrovňou a technikou čítania avšak bez porozumenia textu. V začiatkoch školskej dochádzky pozorujeme rôzne úrovne zvládnutia čítania žiakov, a to od hyperlexie (úroveň vyššia v porovnaní s vekom a rozumovými schopnosťami vyskytujúca sa často u mimoriadne nadaných žiakov, ktorí plynule a s porozumením čítajú už pred nástupom do školy, až po dyslexiu (špecifická vývinová porucha učenia prejavujúca sa zníženou schopnosťou až neschopnosťou naučiť sa čítať). V praxi sa však častejšie stretávame skôr s priemernou až podpriemernou úrovňou (menej často nadpriemernou).

V predkladanej OPS s názvom *„Implementácia intervenčných prvkov v prevencii špecifických porúch učenia na začiatku školskej dochádzky“* sa zameriame na intervenčné možnosti podchytenia žiakov skôr s priemernou až podpriemernou úrovňou čítania takým spôsobom, aby sme čo najskôr, a to už v začiatkoch školskej dochádzky predchádzali vzniku špecifických porúch učenia. Vytvárame čitateľsky podnetné prostredie s množstvom kníh a časopisov, pracujeme so slovníkmi, hľadáme informácie v encyklopédiách i na internete, podporujeme návštevy knižníc a zapájame žiakov do

rôznych čitateľských aktivít a projektov (napr. „Záložka do knihy spája školy“). Cielenou intervenciou rozvíjame schopnosti a predpoklady žiakov dôležité pre úspešný nácvik čítania a písania.

OPS priamo vychádza zo špecifických praktických skúseností a dlhoročnej pedagogickej praxe na primárnom stupni vzdelávania. Zameriame sa na možnosti uplatňovania efektívnych, v pedagogickej práci osvedčených intervenčných techník a hodnotiacich postupov učiteľov pri práci so žiakmi s problémami v čítaní a písaní, čo je aj hlavným cieľom spracovanej OPS. Cieľovou skupinou, pre ktorú je OPS určená sú *učitelia primárneho vzdelávania, vychovávateľa v ŠKD, rodičia ako aj všetci ostatní*, ktorí predovšetkým v snahe pomôcť žiakom prekonávať prekážky v učení prejavujú záujem o uvedenú problematiku. Práca je členená do troch hlavných kapitol s niekoľkými podkapitolami a jej súčasťou je 10 obrázkov približujúcich jednotlivé intervenčné prvky a ich implementáciu do vyučovacieho procesu na začiatku školskej dochádzky.

1 UČENIE, PROCES UČENIA A JEHO PORUCHY

Človek sa už od detstva neustále niečo učí. Najprv chodiť, rozprávať, poznávať ľudí okolo seba, neskôr písať, čítať a zvládať veľa iných dôležitých úloh. Prostredníctvom učenia získava vedomosti potrebné pre život v spoločenstve a adaptáciu na rôzne životné situácie.

Pedagogická psychológia definuje **učenie** [angl. *learning*, nem. *Lernen*] ako „*zámerne (cieľavedomé) a systematické nadobúdanie vedomostí, zručností (spôsobilostí) a návykov ako aj foriem správania sa a osobných vlastností, ktorého cieľom je mnohostranný rozvoj osobnosti jednotlivca*“ (Ďurič, 1997, s. 379). V odbornej literatúre sa možno stretnúť s viacerými druhmi klasifikácie učenia, a to od učenia *podmieňovaním*, ďalej *percepčno-motorického, verbálneho, pojmového* či *sociálneho* až po učenie *riešením problému*. V procese učenia sa človek zdokonaľuje svoje schopnosti, získava nové vedomosti a zručnosti. Učí sa napodobňovaním, pokusom a omylom ale tiež poznávaním. Každé učenie výrazne determinuje motivácia, koncentrácia a pamäť učiaceho sa. Dôležitú úlohu zohráva aj vzájomné pôsobenie rôznych príčin napríklad z prostredia rodinného ale aj školského, a to v kombinácii s konkrétnymi okolnosťami jednotlivca.

Žiaci sa odlišujú nielen svojimi predpokladmi pre učenie ale aj jeho priebehom, čo je spôsobené rôznorodosťou vlôh, učebného potenciálu, rozmanitosťou sociokultúrneho prostredia, z ktorého pochádzajú, odlišnou úrovňou doterajších vedomostí, postojmi k učeniu, predstavami, záujmami, potrebami, motiváciou a podobne. Požiadavky školy zvládajú na rôznej úrovni, resp. ich nezvládajú, a to aj napriek tomu, že sa na učenie veľmi tešili a sústavne vynakladajú oveľa vyššie úsilie ako ich rovesníci. V dôsledku neúspechu a zlyhávania v učení môžu prežívať veľké sklamanie, ktoré môže negatívne ovplyvniť ich ďalšie vzdelávanie. Žiaci, ktorí primerane nezvládnu základné školské zručnosti tzv. trivia (čítanie, písanie, počítanie) sa môžu neskôr v živote veľmi ťažko vyrovnávať s týmto „handicapom.“ Závislosť od iných a neustále maskovanie vlastnej neschopnosti môže viesť v dospelosti k vnútorným konfliktom, frustrácii až sociálnej deprivácii (Pokorná, 2001, s. 18).

Už v začiatkoch školskej dochádzky učiteľia vnímajú u niektorých žiakov rôznorodé odchýlky v učení, ktoré sú dané oslabením špecifických funkcií či vývojovým oneskorením v oblastiach dôležitých pre učenie. V praxi býva zjavná určitá rezistentnosť voči bežným edukačným postupom učiteľa. Niektorí žiaci jednoducho dosahujú slabé výsledky aj napriek primeranému intelektu a sociokultúrnemu zázemiu a ich zlyhávanie nie je spôsobené vonkajšími príčinami (poruchy zraku, sluchu, psychické zaťaženie).

V bežnej školskej praxi ale aj odbornej literatúre (Matějček 1974, 1993, Pokorná 2001, 2008, Zelinková 2001 a iní) sa uvedené ťažkosti označujú pojmom **špecifické poruchy učenia** (ďalej len *ŠPU*) [ang. *specific learning disorders*, nem. *spezifische Lernstörungen*]. Významne interferujú s poruchami aktivity a pozornosti, so školským prospechom či aktivitami bežného života, ktoré vyžadujú schopnosti čítať, písať a počítať. Ide o čiastkové nedostatky v schopnostiach a funkciách primárne potrebných na získavanie učebných zručností, pričom tieto oslabenia sa týkajú kognitívnych, motorických, rečových a iných funkcií. Diagnostikovanie ŠPU je v kompetencii psychológov a špeciálnych pedagógov v centrách pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Vyšetrenia sa realizujú väčšinou na podnet učiteľov resp. rodičov.

Špecifické poruchy učenia môžu mať individuálny charakter a rôzny stupeň intenzity. Oveľa závažnejšie sú však ich dôsledky v súvislosti s traumatizovaním a frustráciou žiakov, pretože za istých okolností môžu poruchy učenia sekundárne vyústiť až do porúch správania. Preto je potrebné venovať zvýšenú pozornosť tomuto vážnemu pedagogickému a psychosociálnemu problému, ktorý sa dotýka nielen nás - učiteľov a rodičov, no predovšetkým samotných žiakov.

Úspešné zvládnutie trivía u žiakov s ŠPU predpokladá eliminovanie (resp. zmiernenie) príčin školského zlyhávania. Cieľom reedukácie ŠPU nemôže byť len zvyšovanie frekvencie nácviku čítania (písania, počítania), ako si to niektorí učitelia ale aj rodičia myslia. Dôležité je uplatňovanie adekvátnych špecifických metód nácviku zručností spolu s chápaným a akceptujúcim prístupom učiteľov, vychovávateľov, rodičov ale aj spolužiakov. Uvedené skutočnosti by mali byť súčasťou cielenej pedagogickej intervencie nielen v reedukácii ŠPU, no predovšetkým v ich prevencii.

1. 1 Prejavy a terminológia špecifických porúch učenia

Viacerí autori zaoberajúci sa problematikou ŠPU v súvislosti s ich diagnostikovaním poukazujú na diskrepanciu medzi úrovňou inteligencie a školskými výsledkami žiakov. Typické môžu (ale aj nemusia) byť rozdiely vo výkonoch v rôznych predmetoch (napr. zlyhávanie v čítaní, výborné výsledky v matematike). Závery viacerých súčasných výskumov a aj skúsenosti z pedagogickej praxe však potvrdzujú skutočnosť, že schopnosť naučiť sa čítať nezávisí len od inteligencie. Aj niektorí žiaci s mentálnym oneskorením sa naučia pomerne rýchlo a plynule čítať, aj keď často len mechanicky a bez porozumenia obsahu. Napriek tomu pre určenie prognózy ďalšieho vzdelávania žiakov zostáva v procese intervencie a reedukácie poznanie úrovne intelektu žiakov naďalej dôležité a rozhodujúce.

V odbornej literatúre sa stretávame s nie celkom jednotnou a jasne definovanou terminológiou ŠPU (Matějček, 1974, s. 25, Pokorná, 2001, s. 59). Dôvodmi sú tak rôznorodosť symptómov, prejavov jednotlivých porúch ako aj koncepčných a teoretických východísk, z ktorých jednotliví autori vychádzajú, a to aj v súvislosti s ich profesijným zameraním. Pre ŠPU je typické používanie rôznych výrazov, od *vývojových porúch učenia*, *špecifických porúch učenia* až po *špecifické vývinové poruchy*, ktoré možno chápať ako nadradené výrazy pre *dyslexiu*, *dysgrafiu*, *dysortografiu*, *dyskalkúliu* a iné. Pojem vývinové upozorňuje na určitý stupeň vývinu jedinca, kedy sa konkrétna porucha začne prejavovať, najčastejšie nástupom dieťaťa do školy. V nemecky písanej odbornej literatúre nachádzame v súvislosti s ŠPU ekvivalenty *Legasthenie*, *spezifische Entwicklungsstörungen* (*špecifické vývojové poruchy*), *spezielle Lernprobleme* (*špeciálne problémy v učení*), *Lese Rechtschreibschwierigkeiten* (*ťažkosti v čítaní a písaní*), *Rechnenschwierigkeiten* (*ťažkosti v počítaní*), *Teilleistungsschwächen* (*deficity čiastkových výkonov*) a v anglickej literatúre *Learning disabilities*, *Specific Learning Difficulties*, *Specific Learning Disability* atď. V zahraničnej literatúre sa objavili aj pojmy „slovná slepota“ resp. „vrodená slovná slepota“, „neschopnosť čítať“, „bradylexia“ či „čiasťočná analfabetia“.

Najznámejšou a najčastejšou špecifickou poruchou učenia prejavujúcou sa zníženou schopnosťou (až neschopnosťou) naučiť sa čítať je **dyslexia** (*dyslexia*). V kombinácii

s ňou sa vyskytuje porucha schopnosti naučiť sa písať prejavujúca sa ťažkosťami pri napodobňovaní a zapamätaní si tvarov písmen **dysgrafia** (*dysgraphia*). V oblasti pravopisu sa prejavuje **dysortografia** (*dysortographia*) a v oblasti matematických schopností **dyskalkúlia** (*dyscalculia*). Menej známe sú **dyspraxia** (porucha obratnosti), **dysmúzia** (porucha melódie a rytmu), **dyspinxia** (porucha kreslenia a rysovania) a iné.

V predkladanej OPS venujeme pozornosť predovšetkým problematike čítania a písania v začiatkoch školskej dochádzky a vychádzajúc z prác našich i zahraničných odborníkov (Matějček 1974, 1993, Pokorná 2001, 2008, Zelinková 2001, Kucharská 1999, Jucovičová, Žáčková 2008 a iní) najväčšiu pozornosť venujeme prevencii špecifických porúch učenia práve v týchto oblastiach. Analyzujeme vlastné pedagogické skúsenosti s cieľnou intervenciou a prezentujeme viaceré námety pre účinnú a efektívnu intervenciu v procese učenia sa žiakov v začiatkoch školskej dochádzky.

1.2 Etiológia špecifických porúch učenia

Špecifické poruchy učenia sa a ich príčiny sa stali predmetom skúmania rôznych vedných odborov vrátane medicíny (genetiky, neurobiológie, biochémie atď.). Dotýkajú sa nielen genetiky, neuropsychického vývoja, ale aj hormonálnych a biochemických zmien v organizme človeka.

Podľa Medzinárodnej dyslektickej spoločnosti sú v súčasnosti hlavnými príčinami porúch čítania nasledujúce deficity (Jucovičová, Žáčková, 2008):

- **fonologické** (ťažkosti s dekódovaním slov, diskrimináciou hlások, narušenou schopnosťou hláskovej syntézy a fonologického spracovania atď.)
- **vizuálne** (nedostatočné zrkové rozlišovanie, neschopnosť pohotovej zrkovej identifikácie písmen, zrkovej analýzy a syntézy spôsobené okrem iného poruchou pravoľavej a priestorovej orientácie a nedostatočnou zrkovou pamäťou atď.)
- **motorické** (nedostatočný rozvoj mikromotoriky očných pohybov, motoriky rečových orgánov, vizuomotoriky atď.)

Na Katalóg príčin ŠPU zostavený Angermaierom (1972, podľa Pokornej, 2001) sa odvoláva nemecká odborná literatúra, keď medzi príčiny špecifických porúch učenia zahŕňa:

- **funkčné nedostatky a deficity schopností** (inteligencia, reč, artikulácia, schopnosť abstrakcie, logické myslenie, pamäť, vizuálna a zrková diferenciacia, vizuomotorická koordinácia a iné)
- **poruchy koncentrácie a menšia odolnosť voči námahe**
- **nedostatočné vonkajšie podmienky** (školské a mimoškolské faktory)
- **konštitučné (dispozičné) nedostatky** (genetické vplyvy, poruchy zraku, sluchu, zdravotné problémy, oneskorený telesný vývin a iné)

Naša odborná a pedagogická verejnosť však neakceptuje všetky z uvedených príčin. Z pedagogického hľadiska rozlišujeme príčiny ŠPU:

- **priame** (funkčné deficity a vývojové oneskorenia)
- **nepriame** (napr. vplyv prostredia, rodina, škola)

Bez včasného identifikovania problémov, diagnostikovania porúch a poznania ich príčin nemožno úspešne začať a pokračovať v nácviku základných školských zručností, najmä u žiakov vyžadujúcich si špeciálny prístup. V najnižších ročníkoch primárneho stupňa vzdelávania ide predovšetkým o nácvik čítania, písania a počítania, ktorému je potrebné venovať zvýšenú pozornosť.

1. 3 Etapy nácviku čítania a písania v začiatkoch školskej dochádzky

Čítanie je podľa Zápotočnej (2001, s. 271) „zložitý, mimoriadne komplexný, mnohokomponentový a mnohoúrovňový, dynamicky sa meniaci psychologický proces“. Pozostáva z množstva čiastkových komponentov a subkomponentov, ktoré vytvárajú istú hierarchickú štruktúru. Čítanie je závislé od hovorenej reči a zrakové ako aj fonologické procesy ako uvádza Zápotočná (2001, s. 286), predstavujú tzv. *bazálne zložky čítania*. Podobne aj v nácviku písania začíname bazálnymi úrovňami (od mechanických prípravných grafomotorických cvičení, cez nácvik jednotlivých grafém až po ich spájanie do slabík a slov a ich neustále zdokonaľovanie. Viac ako fyziologické, technicko-hygienické či materiálne predpoklady sú v procese osvojovania písania dôležité psychické predpoklady žiakov. Písanie je determinované úrovňou vnímania, predstavivosti, pamäte a pozornosti žiakov. Je to komplexný proces náročný na jemnú koordináciu viacerých svalových skupín a tiež mozgových štruktúr.

Proces osvojovania čítania začína v „*predšlabikárovom*“ období a pokračuje v období vlastného nácviku čítania. Diagnostika čítania sa realizuje najskôr v rovine vertikálnej (t. j. ako prebieha vývoj týchto zručností u žiakov), kde Zelinková (2001, s. 131) ale aj iní rozlišujú tri hlavné etapy:

- **prípravné obdobie**
- **obdobie počiatočného čítania**
- **čítanie s porozumením**

V *prípravnom období* učiteľ neustále zisťuje úroveň rozvoja jednotlivých psychických funkcií u detí (vnímanie, reč, pravoľavá a priestorová orientácia atď.), ktoré sa podieľajú na zvládnutí čítania aj písania.

Obdobie vlastného nácviku zahŕňa etapy *počiatočného a pokročilého čítania*. Žiaci si najskôr osvojujú technickú stránku čítania, kde intenzívne zapájajú pravú hemisféru, pretože musia spracovať spojenie hláska – písmeno, čítanie slabík, slov a viet spolu s porozumením čítanému textu (aj keď spočiatku na najnižšej úrovni). V etape pokročilého čítania už dochádza k jeho zautomatizovaniu, reprodukcii, získavaniu informácií a nakoniec k skutočnému, tvorivému čítaniu a spoluutváraniu obsahu (Zelinková, 2001, s. 131 – 135).

V rovine horizontálnej dochádza práve v uvedenej druhej a tretej etape k sledovaniu základných znakov čitateľského výkonu, ktorými sú: rýchlosť, správnosť, technika čítania a porozumenie prečítanému.

V súvislosti s nácvikom písania sa pozornosť venuje správne sedeniu žiakov, uchopovaniu písacieho nástroja, tiež schopnostiam napodobniť tvar grafém, udržať písmená na riadku, dodržiavať rovnakú veľkosť, primeranú úpravu a správny sklon písma.

Problematike nácviku čítania a písania v začiatkoch školskej dochádzky je potrebné venovať zvýšenú pozornosť. Pri dlhšie pretrvávajúcich ťažkostiach žiakov je potrebné včas intervenovať, aby sa tak predišlo nežiaducemu zlyhávaniu žiakov a ich následnej frustrácii.

2 PEDAGOGICKÁ INTERVENCIA V PREVENCII ŠPECIFICKÝCH PORÚCH UČENIA

Najvýraznejším intervenčným prvkom vo vzdelávaní žiakov s poruchami v učení je chápaný prístup učiteľov, spolužiakov, ich povzbudenie, oceňovanie pokrokov a vzájomná tolerancia. Z hľadiska rešpektovania špecifických potrieb a aj v zmysle zosúladenia edukácie s vývojom žiakov by mali žiaci s ŠPU postupovať podľa individuálneho vzdelávacieho programu. Potrebné je uplatňovanie individuálneho prístupu učiteľov, využitie pomoci špeciálneho pedagóga či asistentov učiteľa. Po zabezpečení vyššie uvedených krokov možno prejsť k samotnému rozvíjaniu oblastí, v ktorých dieťa zlyháva. Ide predovšetkým o rozvíjanie sluchového, zrakového vnímania, pamäti, koncentrácie pozornosti, slovnej zásoby atď. Keďže ide o oblasti siahajúce skôr do špeciálnej pedagogiky je potrebné, aby učiteľ disponoval rozvinutými pedagogicko-diagnostickými kompetenciami a aj vedomosťami v oblasti špeciálnej pedagogiky. To súvisí aj s konkrétnymi požiadavkami súčasnej doby, keď vplyvom inkluzívnych a integračných trendov vo vzdelávaní začleňujeme do bežnej populácie aj žiakov s rôznym stupňom porúch či postihnúť. Je dôležité, aby tento spôsob integrácie nezostal len „na papieri“, ale aby sa so žiakmi s poruchami v učení skutočne aj úspešne pracovalo, a to na takej úrovni, ktorá je pre nich osobne dosiahnuteľná a optimálna pre ich ďalšie vzdelávanie a osobnostný rozvoj.

Najlepšou nápravou ŠPU je predchádzanie negatívnym následkom, ktoré môžu prinášať ťažkosti v učení, teda ich **prevencia**. Hneď v začiatkoch školskej dochádzky (resp. už v predškolskom období) je potrebné venovať zvýšenú pozornosť rozvíjaniu potrebných schopností a zručností u detí / žiakov.

Už v 1. ročníku ZŠ zaraďujeme hry a cvičenia, ktoré pomáhajú rozvíjať motorické a kognitívne schopnosti a zároveň podporujú aj sociálne správanie žiakov. Pozornosť venujeme rozvíjaniu **jemnej motoriky a grafomotoriky**. Pre toto obdobie sú typické činnosti ako je kreslenie, obťahovanie tvarov, modelovanie, manipulovanie s drobnými predmetmi či hudobnými nástrojmi, rozcvičovanie prstov pred písaním atď. Nielen v rámci vyučovania ale aj v spolupráci s rodičmi je potrebné pravidelne podporovať rozvíjanie **pozornosti, zrakového a sluchového vnímania, pamäti, myslenia a matematických predstáv**. Cieľovými **intervenčnými opatreniami** sa snažíme korigovať individuálne nedostatky a včas podchytiť tých žiakov, ktorí potrebujú pomoc.

Pri práci so žiakmi s ŠPU sa zameriavame na **sústredenie a vytvorenie pokojnej atmosféry**. Títo žiaci sedia väčšinou v prvých laviciach, pretože učiteľ môže **častejšie sledovať ich činnosť, udržiavať s nimi zrakový kontakt**. Pracovať možno **individuálne aj v skupinkách**. Využívame **alternatívne spôsoby** nácviku potrebných zručností, postupujeme **pomalším tempom**. Priebežne sa uisťujeme, ako títo žiaci porozumeli predchádzajúcemu učivu, pritom sa snažíme uplatňovať **cvičenia primerané ich schopnostiam**. Všetky precvičované zručnosti je potrebné viackrát opakovať kvôli ich **zautomatizovaniu**. Využívame **spoluprácu a pomoc spolužiakov**, tiež pomoc a podnetné rady **špeciálnych pedagógov** pôsobiacich na ZŠ. Snažíme sa získať si dôveru rodičov žiakov pre nadviazanie potrebnej **spolupráce** s nimi.

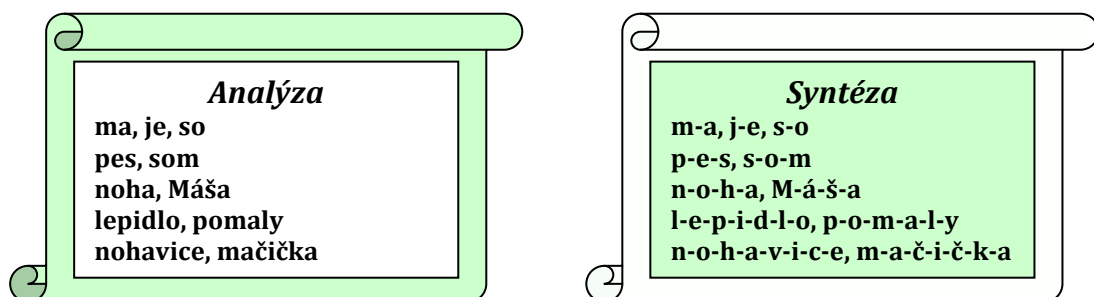
Pozornosť učiteľov pri práci so žiakmi so špecifickými poruchami učenia sa už v začiatkoch školskej dochádzky (podľa Pokorná, 2001) musí zameriavať predovšetkým na rozvíjanie poznávacích funkcií, a teda oblasti:

- **sluchového vnímania**
- **zrakového vnímania**
- **priestorovej orientácie**
- **nácviku sekvencií, postupnosti**
- **koncentrácie pozornosti**
- **pamäti**
- **pohotovosti vyjadrovania**
- **slovnej zásoby**

2.1 Sluchové vnímanie

Rozvíjanie sluchového vnímania má v prevencii špecifických porúch učenia sa veľký význam. Zameriavame sa na **sluchovú analýzu a syntézu reči**. Tabuľky so zásobou slov určených na nácvik analýzy a syntézy si učiteľ dokáže jednoducho pripraviť a prispôbiť náročnosť potrebám žiakov. Tabuľky je vhodné používať najskôr pri práci so všetkými žiakmi v 1. ročníku ZŠ, a to v prípravnom období a na začiatku nácviku čítania (september– november). Neskôr ich možno cielene využívať najmä pri práci so žiakmi s ťažkosťami v týchto oblastiach. Ide skôr o mechanický nácvik skladania jednotlivých častí do celku a opačne, pričom u niektorých žiakov je potrebné každodenné precvičovanie aj doma (s určitými obmenami slov). Cvičenia zamerané na sluchovú analýzu a syntézu reči sa aplikujú predovšetkým v 1. ročníku ZŠ, no je možné začať s nimi aj skôr (hravou formou už v období predškolského veku).

Postup je jednoduchý: Učiteľ nahlas a zreteľne vysloví slabiku (napr. *ma*), žiak ju zopakuje, rozloží, povie osobitne *m*, *a*. Takto postupujeme ďalej, náročnosť slabík, slov zvyšujeme. Po úspešnom zvládnutí analýzy nacvičujeme syntézu. Učiteľ nahlas a zreteľne v cca 1-sekundovom intervale vyslovuje jednotlivé hlásky (napr. *p – e – s*), žiak ich zloží a plynule spolu vysloví (*pes*). Takto sa postupuje ďalej, náročnosť sa zvyšuje.

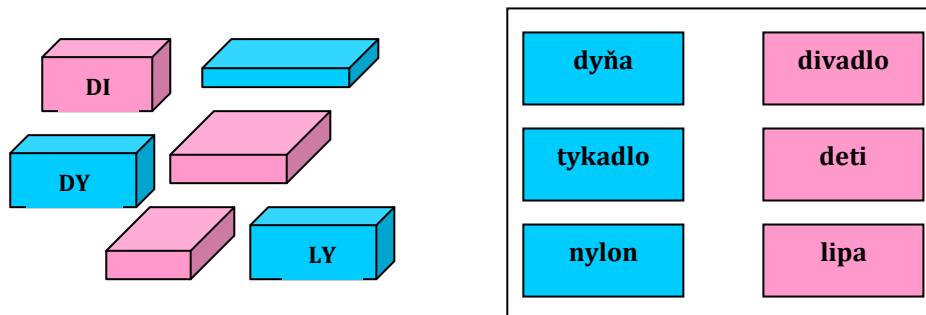


Obrázok 1 Karty na precvičovanie analýzy a syntézy slov

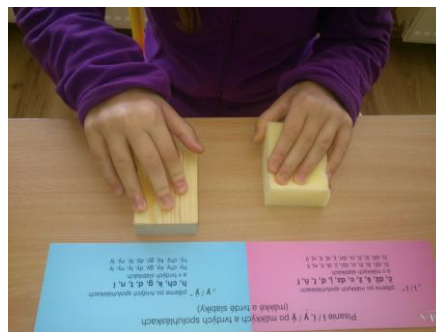
Prameň: upravené podľa Pokorná, 1998

Rozvíjanie sluchového vnímania sa zameriava aj na **rozlišovanie mäkkých a tvrdých slabík** (*di, ti, ni, li, dy, ty, ny, ly*). Aby žiaci primerane zvládli gramatické učivo o tvrdých a mäkkých spoluhláskach v 2. ročníku ZŠ je potrebné, aby v priebehu 1. ročníka ZŠ dokázali rozlíšiť mäkké a tvrdé slabiky. Na tento účel je možné využívať molitanové a drevené kocky zo stavebnice ako pomôcky pri nácviku slabík. Zapájame zrak žiakov, ktorí postupne čítajú slová z kartičiek na tabuli (*ticho, deti, lyže, tykadlo atď.*) a súčasne zapájame aj hmat, pretože rukou stláčajú kocky s príslušnými (mäkkými resp. tvrdými) slabikami. Neskôr už slová nečítajú z kartičiek, po zreteľnom vyslovení slov učiteľkou a následnom zopakovaní žiakmi okamžite siahajú po príslušných kockách. Podrobnejší popis nácviku možno nájsť napr. v prácach Jucovičovej, Žáčkovej (2008, s. 128).

U žiakov, ktorí majú problémy v týchto oblastiach je veľmi dôležité využívanie názorných pomôcok. Na magnetickú tabuľu častejšie pripevňujeme kartičky s farebným odlíšením tvrdých a mäkkých slabík a tiež slov, v ktorých sa tieto slabiky vyskytujú, aby si ich žiaci lepšie zapamätali. Na tento účel primerane využívame aj rôzne cvičenia a dopĺňovačky.



Obrázok 2 Kocky a kartičky na rozlišovanie mäkkých a tvrdých slabík
Prameň: Vlastný archív



Obrázok 3 Ukážka práce žiaka s drevenou a molitanovou kockou
Prameň: Vlastný archív

Niektorí žiaci (pochádzajúci z rôznych regiónov, kde zohráva úlohu aj nárečie) môžu mať veľký problém so **sluchovou diferenciaciou dĺžky samohlások**. V praxi sa osvedčilo (najmä v 1. a 2. ročníku ZŠ) použitie pomôcky bzučiaka so svetelným signálom resp. píšťalky. Dĺžku hlások (neskôr slabík) žiaci zreteľne počujú a identifikujú podľa dlhého či krátkeho tónu, resp. túto dĺžku vnímajú aj zrakom (prostredníctvom svetielka na bzučiaku). V najnižších ročníkoch ZŠ je veľmi obľúbená hra s dohodnutím si určitých pravidiel, napr. kto počuje krátku hlásku, tleskne (dupne), kto počuje dlhú hlásku, zdvihne obidve ruky, postaví sa atď.

V prípade, že využívame bzučiak na nácvik diferenciacie dĺžky slabík v slovách, je potrebné grafické (farebné) znázornenie slov aj na tabuli, napríklad: *škovránok . _ . nástenka _ . . sedmokráska . . _ . veverička bábätko _ . .* a iné. Po zautomatizovaní sluchovej diferenciacie dĺžky hlások možno zvoliť opačný postup, keď najskôr graficky pomocou čiarok a bodiek znázorníme slová na tabuli a žiaci musia uhádnuť, aké slovo by to mohlo byť. Zároveň dané slovo rozložia na hlásky (analýza), vytlieskajú podľa slabík resp. utvoria a napíšu vetu, v ktorom dané slovo použijú. Tento postup je z hľadiska času oveľa náročnejší ale aj efektívnejší, preto treba viac zapájať najmä žiakov s ťažkosťami v učení a umožniť im častejšie pracovať so bzučiakom.



Obrázok 4 Ukážka práce žiaka so bzučiakom

Prameň: Vlastný archív

Pre rozvíjanie *sluchovej percepcie* u žiakov s problémami v učení úspešne využívame účinnú intervenčnú techniku, kedy čítame nahlas text (akýkoľvek text z čítanky resp. detského časopisu) a žiaci vždy, keď počujú slovo, na ktorom sme sa predtým spoločne dohodli (napr. včielka), *urobia dohodnutý pohyb* (napr. 2 x tlesnú, 1 x ťuknú perom o lavicu, zapípujú na bzučiaku, resp. urobia čiarku na papier). Dôležité je, aby v texte postrehli dané slovo aj v inom tvare (napr. včielke, včielkina, včielkami, včielku atď.). Na tento účel možno využiť aj detskú hru „*Včielky na výzvedách*“ z čítanky pre 2. ročník ZŠ.

Vopred určené slovo: včielka

Dohodnutý signál: urobiť čiarku do zošita vždy, keď počujú určené slovo v texte

Rozdelenie úloh: rozprávač (učiteľka), dve deti - včielky, jabloň, višňa, tulipán, fialky,...

Rozprávač: Začalo slniečko teplejšie hriať, začali z púčkov lístky vykúkať, začali z úľov včielky vylievať. Leteli včielky kúsok nevel'ký ku veľkej vône – k jabloni.

Včielky: Bzúú, bzúú!

Jabloň: K jabloni, k jabloni!

Včielky: Jabloň, jabloň, nemáš niečo pre hladné včielky?

Jabloň: Nie, nemám, prišli ste priskoro. Zaleťte si k višni!

Rozprávač: Včielky lietajú v roji po záhrade a bzučia. Leteli včielky kúsok nevel'ký a prišli k višni.

Včielky: Višňa, višňa, nemáš niečo pre hladných včielkiných kamarátov?

Višňa: Nie, nemám, prišli ste priskoro. Príďte sa pozrieť zajtra!

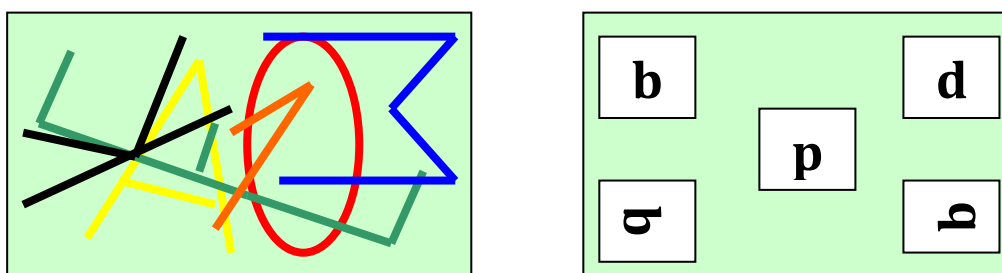
Rozprávač: Včielky bzučia ďalej po záhrade. Leteli včielky kúsok dost' veľký, a tam včielkam tulipán zavoňal. Nazreli do kalíškov, ale tam nebolo nič – iba vôňa. Smutné sa vracali domov, keď tu zbadali pod kríčkom mnoho skromných kvietkov – fialky. Fialky im roztvorili drobné kališteky, nachovali včielkine brušká a tie odleteli preč.

Obrázok 5 Text na sluchové vnímanie a identifikáciu slov

Prameň: upravené podľa čítanky pre 2. roč. ZŠ

2.2 Zrakové vnímanie

Nácvik čítania a písania predpokladá, ako uvádzajú Jucovičová, Žáčková (2008, s. 49), schopnosť odlíšiť podstatné od nepodstatného, rozlíšiť jednotlivé časti od celku, chápať vzťahy medzi týmito časťami a tiež vnímať podstatné detaily spolu so sústredením pozornosti. Pre deti s poruchami v učení je typické, že si zamieňajú tvarovo podobné písmená alebo číslice (a-o-e, m-n, b-d, 6-9 atď.). Rozvíjanie zrakového vnímania by sa malo preto zamerať na **rozlišovanie pozadia a figúry resp. rozlišovanie inverzných obrázcov**. Na tabuľu, resp. papier možno nakresliť obrázky, geometrické tvary, písmená resp. číslice, ktoré sa práve učíme (resp. budeme učiť), a to v rôznom smere tak, aby sa vzájomne prekryvali. Žiaci ich postupne identifikujú, obťahujú najskôr prstom, neskôr farebne. Jednotlivé tvary (tlačené aj písané) nakreslia (napíšu) správne pod obrázok.



Obrázok 6 Rozlišovanie prekryvajúcich a inverzných tvarov písmen

Prameň: Vlastný archív

2.3 Priestorová orientácia

Orientácia v priestore výrazne ovplyvňuje školskú úspešnosť dieťaťa pri čítaní, písaní ale aj v iných vyučovacích predmetoch (Jucovičová, Žáčková, 2008). Jej nácviku je potrebné venovať zvýšenú pozornosť, a to od orientácie v makro a mikro - priestore až po nácvik pravoľavej orientácie, ktorá patrí medzi tie najnáročnejšie.

Rozvíjanie priestorovej orientácie súvisí s nácvikom rozlišovania pojmov *vpravo, vľavo, hore, dole, v strede, vpredu, vzadu*. Obrázky zo Šlabikára, detských časopisov či pracovných listov možno využiť na rozvíjanie týchto schopností. V 2. ročníku ZŠ využívame napr. mapku „ostrov pokladov“, kde žiaci podľa pokynov učiteľa lepia vystrihnuté obrázky, napr. „truhlicu s pokladom umiestni vpravo od majáka, vpravo hore je jaskyňa, vľavo dole je vodopád, v strede bude sopka.“ V 3. ročníku ZŠ pridávame aj pojmy južne, východne, severozápadne atď. Nácvik priestorovej orientácie uskutočňujeme aj na hodinách TV (žiaci menia smer behu, zoskupujú sa podľa pokynov, poradovými cvičeniami si osvojujú pojmy vpravo (vľavo) vbok, čelom vzad. Priestorovú orientáciu rozvíjame aj na hodinách výtvarnej a hudobnej výchovy a tiež pri manipulácii s predmetmi. Žiaci s poruchami v učení majú častejšie problémy v určovaní pravej a ľavej strany či v orientácii v texte. Nácvik pravoľavej orientácie sa začína najskôr na vlastnom tele uvedomovaním si pravej a ľavej ruky, neskôr iných častí tela („Dotkni sa pravou rukou ľavého ucha, pravého kolena atď.“) až po cvičenia pred zrkadlom. Žiaci na začiatku školskej dochádzky môžu zrkadlovo písať tvary písmen aj číslic, preto je potrebné častejšie upozornenie a nabádanie k tomu, aby pri čítaní „postupovali očami“ zľava doprava, ukazovali si prstom, resp. používali záložku, na ktorej je výraznou farbou

vyznačená šípka v smere zľava doprava. Ide o nácvik ľavo-pravého pohybu očí počas čítania a písania. Podľa Jucovičovej, Žáčkovej (2008, s 44) je možné očné pohyby u detí s dysfunkciami celkovo považovať za chaotické, čo vedie k chybám – preskakovaniu či vynechávaniu slov, viet, riadkov a odsekov. V praxi sa osvedčila metóda čítania pomocou tzv. *čítacieho (resp. dyslektického) okienka*, ktorú úspešne využívame pri nácviku čítania u žiakov, ktorí majú problémy v učení. Text si pri čítaní postupne zakrývajú (odkrývajú) kartičkou s vystrihnutým otvorom zodpovedajúcim veľkosti písma, pričom postupujú zľava doprava. Horné a spodné riadky sú pri čítaní čiastočne zakryté, a tak zbytočne nerozptyľujú pozornosť žiakov. Rýchlosť pohybu okienka je potrebné prispôbiť potrebám a možnostiam žiakov, dodržiava sa primerané tempo a plynulosť čítania. Okienkom pohybuje najskôr učiteľ resp. rodič oboznámený s touto technikou. Bližšie informácie o tejto technike možno nájsť v práci Pokornej, 2002, s. 23 – 25).



Obrázok 7 Použitie čítacieho okienka pri čítaní

Prameň: Vlastný archív

2.4 Nácvik sekvencií, postupnosti

Pri práci so žiakmi s ŠPU je potrebné venovať zvýšenú pozornosť *nácviku pomenovania ročných období, mesiacov v roku, dni v týždni v správnom poradí a orientácii v číselnom rade* (určovanie čísel, ktoré *nasledujú*, sú *pred* alebo *za* určenými číslami). Pozornosť venujeme zostaveniu deja príbehu (rozprávky) podľa časovej následnosti. Využívame obrázkové príbehy v detských časopisoch *Maxík* a *Vrabček*. Deti vystrihnú jednotlivé obrázky a priliepajú ich podľa časovej následnosti deja (vytvoria malé leporelo, resp. detskú knižku).

Medzi najmladšími žiakmi je veľmi obľúbená hra na nácvik postupnosti „*Balím si batoh*“, ktorú si učiteľ môže jednoducho upraviť podľa potrieb žiakov. Klasická verzia hry, kde deti sedia v kruhu na koberci sa začína slovami „*balím si batoh a dám si doň napr. jabĺčko*“, pokračuje opakovaním tej istej vety s postupným pridávaním predmetov, pričom sa vystriedajú všetci žiaci. Ide o zapamätanie si určitej postupnosti (predmetov, ktoré si balíme do batoha, ale aj ich počtu, 2 jabĺčka, 4 ceruzky, atď.). Hra môže mať rôzne obmeny.

Osvojenie si princípu postupnosti je dôležité aj pri *navliekaní farebných korálok či vytváraní mozaiky*, dokonca aj pri *zapletaní vrkoča*. Žiakom (napr. na výtvarnej výchove) predkladáme vzor, podľa ktorého samostatne pokračujú resp. sami vytvárajú vlastné návrhy postupov. Žiakov s poruchami v učení je potrebné viesť k plánovaniu vlastnej prípravy do školy, k zorganizovaniu činností v rámci dňa, pretože často pracujú chaoticky a nesystematicky. Na tento účel využívame kartičky pre podporu plnenia

domácich povinností, na ktorých si každý deň vyškrtávajú (resp. vyfarbia ☺) zadané úlohy, ktoré sa im podarilo splniť. Svojím podpisom potvrdia zodpovednosť za ich splnenie a prípravu na vyučovanie. Ak si vytvoria návyk pravidelného a dôsledného plnenia povinností, nebude už potrebné túto pomôcku naďalej používať. Možno si však sami neskôr vytvoria podobné pomôcky pre plnenie úloh, čo im umožní lepšie plánovanie činností, plnenie povinností aj organizovanie voľného času. U najmladších žiakov v začiatkoch školskej dochádzky, ktorí ešte nevedia dobre čítať a písať, resp. majú problém s porozumením textu možno využiť aj kartičky s jednoduchými symbolmi, obrázkami.

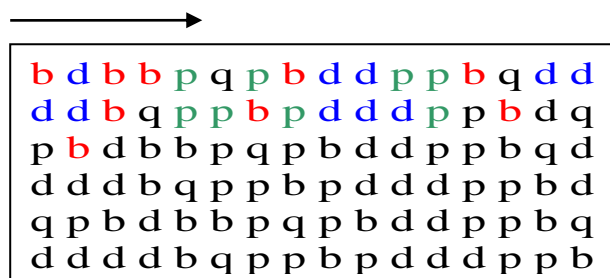
KEĎ PRÍDEM DOMOV ZO ŠKOLY:	Úloha	
	splnená	nesplnená
Porozprávam rodičom o svojich zážitkoch zo školy	☺	☹
Oddýchnem si, zašportujem, pomôžem rodičom, zjem niečo zdravé	☺	☹
Podľa rozvrhu hodín si vymením učebnice a zošity na zajtra	☺	☹
Napišem si domáce úlohy (naučím básničku, pripravím pomôcky)	☺	☹
Prečítam si niečo zaujímavé (čítanka, časopis, vlastná kniha)	☺	☹
Požiadam rodičov o kontrolu domácich úloh	☺	☹
Uložím si pomôcky do školskej tašky	☺	☹
Keď poupratujem, môžem sledovať TV (PC)	☺	☹
Dnes sa mi darilo: ☺ ☹	Podpis žiaka:.....	

Obrázok 8 Kartička pre posilnenie domácej prípravy žiakov na vyučovanie

Prameň: Vlastný návrh

2.5 Koncentrácia pozornosti

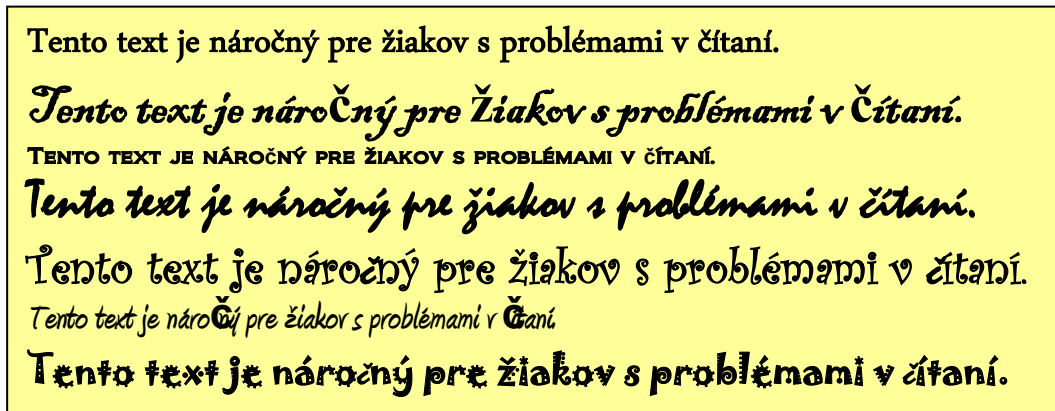
Predpokladom učenia sa s porozumením je dobrá **koncentrácia pozornosti**. Žiakom s poruchami v učení je potrebné zadávať úlohy typu „nájdi a vyznač“ (zakrúžkuj, podčiarkni, vyškrtni atď.). Môžu hľadať v texte, resp. odseku konkrétnu vetu, vo vete slovo, v slove konkrétne písmeno, označiť všetky mäkké spoluhlásky, krátke samohlásky, dvojhásky atď. Učiteľ si zostaví sériu rôznych obrázkov a žiaci majú z každého riadku vybrať obrázok, ktorý tam nepatrí a zdôvodniť svoju voľbu. Koncentráciu pozornosti precvičujeme hľadaním rozdielov v obrázkoch v detských časopisoch a pracovných listoch. U žiakov s problémami v čítaní a písaní, ktorí si často zamieňajú tvarovo resp. zvukovo podobné hlásky a písmená využívame vyhľadávanie, priradovanie a vyfarbovanie problematických písmen, napr. b d p q. Vyškrtávanie (resp. farebné obťahovanie) zvolených písmen je pomerne náročné a vyžaduje si väčšie sústredenie. Žiakom umožníme pracovať dôsledne a nerušene, pritom sledujeme, či „nepreskakujú“, ale postupujú systematicky zľava doprava riadok po riadku.



Obrázok 9 Kartička na nácvik koncentrácie pozornosti

Prameň: Vlastný archív

Učiteľ môže žiakom predložiť text, ktorý je po určitých úpravách a priložení priehľadnej farebnej fólie oveľa náročnejší na zrakové vnímanie a diferencovanie jednotlivých tvarov písmen. Jeho vnímanie si vyžaduje vyššiu koncentráciu pozornosti, pre žiakov to môže byť zaujímavá hádanka, ktorú po prečítaní môžu napr. správne prepísať do zošita.



Obrázok 10 Ukážka textu náročného na vnímanie a koncentráciu pozornosti
Prameň: Vlastný archív

2.6 Rozvíjanie pamäte

Pamäť (zraková i sluchová) je z hľadiska schopnosti vnímať písmená a podržať ich v mysli veľmi dôležitá pre nácvik čítania a písania. To, čo žiak prečíta, si musí aj dobre zapamätať, aby si to vedel neskôr vybaviť a obsah prečítaného reprodukovať. Žiaci s narušenou resp. nedostatočne rozvinutou sluchovou pamäťou si ťažko zapamätajú pokyny resp. vety (najmä pri písaní diktátov), ťažko sa učia riekanky, básničky či texty piesní. Pre posilnenie sluchovej pamäte je vhodné využiť napr. hru „Balím si batoh“ (viď. podkapitola 2. 4 Nácvik sekvencií, postupnosti). Sluchovú pamäť je potrebné rozvíjať práve pomocou riekaniek a krátkych básničiek, v praxi sa nám osvedčilo nahrávanie na diktafón, čo podporuje zapamätanie najmä u žiakov s ťažkosťami v oblasti pamäte.

2.7 Pohotovosť vyjadrovania

Ak majú žiaci nedostatočne rozvinutú motoriku svalov, je dosť pravdepodobné, že môžu mať aj ťažkosti pri čítaní. Preto je potrebné precvičovanie výslovnosti najskôr ľahších neskôr ťažších (viacsylabných) slov resp. slov s viacerými spoluhláskami vedľa seba. Po zvládnutí je možné pridať jednoduchšie jazykolamy. V niektorých prípadoch bude potrebná aj spolupráca s logopédom. Veľmi účinné je precvičovanie analýzy a syntézy reči (viď. obrázok 1).

2.8 Slovná zásoba

Deti s poruchami v učení sa väčšinou vyhýbajú čítaniu, písaniu a vôbec činnostiam, v ktorých majú problém, aj preto majú často slabšie vyjadrovacie schopnosti a slabú slovnú zásobu.

Pre cielené rozvíjanie slovnej zásoby a inšpiráciu možno využiť úlohy a cvičenia v učebniciach slovenského jazyka, čítankách, detských časopisoch, pracovných listoch atď. Takmer všetky sú zamerané na porozumenie významov slov, tvorenie nových slov a ich použitie vo vetách, odlišnosť, podobné vzťahy, tvorenie slov opačných významov, rýmov, a teda záleží len na učiteľovi, ktoré z nich si zvolí, upraví resp. vytvorí vlastné námety. V praxi sa osvedčilo využívanie rôznych jazykových hier, kde žiaci (v skupinkách resp. individuálne) tvoria čo najviac slov napr. na určité písmeno („*meno, mesto, zviera, vec*“, „*slovný futbal*“, *dokončenie príbehov, hry na básnikov atď.*). V každom prípade je pre rozvoj slovnej zásoby dôležitá každodenná komunikácia učiteľa so žiakmi, medzi žiakmi navzájom a samozrejme rodičmi a ich deťmi.

3 KAZUISTICKÝ PRÍSTUP V PREVENCIÍ ŠPU NA ZAČIATKU ŠKOLSKEJ DOCHÁDZKY

Porozumenie špecifickosti problému porúch učenia a ich prevencie u žiakov v začiatkoch školskej dochádzky predpokladá hlbšie poznávanie pedagogických javov. Možno ho uskutočňovať prostredníctvom kvalitatívneho prístupu, v ktorom sa zameriavame na špecifické prípady konkrétnych žiakov a ich ťažkosti. Problémy je potrebné riešiť komplexne. Sledovanie účinnosti pedagogickej intervencie môže byť dlhodobým procesom.

Naším cieľom je, aby predložená OPS aspoň čiastočne prispela k skúmaniu a riešeniu problematiky intervencie špecifických porúch učenia u žiakov na primárnom stupni vzdelávania, najmä v začiatkoch školskej dochádzky. Údaje použité v OPS sú anonymné. Zistenia a závery nemožno zovšeobecňovať na iné, podobné prípady, pretože každý prípad môže byť vo svojej podstate iný, špecifický a neopakovateľný. Práve v tom spočíva jeho jedinečnosť a výnimočnosť. Každé ľudské konanie je premenlivé a často neopakovateľné, preto je potrebné pristupovať k nemu a hodnotiť ho vždy individuálne. V každom prípade veríme, že naše zistenia, postrehy či námety sa stanú inšpiráciou aj pre iných učiteľov.

3. 1 Klinický obraz žiačky 2. ročníka ZŠ s diagnostikovanou ŠPU

Žiačka nastúpila do 1. ročníka ZŠ v šk. roku 2013/14 ako 7-ročná, po 1-ročnom odklade povinnej školskej dochádzky. Odklad odporučili učiteľky MŠ aj ZŠ počas zápisu dieťaťa do školy. Potvrdili to aj závery psychologického vyšetrenia v CPPPaP za účelom posúdenia školskej zrelosti, pričom v šk. roku 2011/12 nebolo odporučené zaškolenie dieťaťa. Od roku 2011 je žiačka vedená v neurologickej ambulancii pre tikové poruchy. Neurológ odporučil vyšetrenie intelektu z dôvodu mnestického deficitu pretrvávajúceho od predškolského veku a tiež medikamentóznou terapiu (Rivotril).

Od začiatku školskej dochádzky (dokonca už v predškolskom veku) bola žiačka veľmi tichá a pre svoju utiahnutú povahu mala aj menej kamarátov. Pomalosť bola niekedy dôvodom, že ju ostatní vyčleňovali z hier a súťaží v triede. K spolužiakom i učiteľom je však veľmi milá, pozorná, správa sa slušne, rada pomáha (predovšetkým manuálne). Spolupráca s matkou je na dobrej úrovni, pravidelne sa zaujíma o vyučovacie výsledky svojej dcéry, zúčastňuje sa rodičovských stretnutí a konzultácií.

Žiačka má výrazný problém v komunikácii a pomalom pracovnom tempe. Má zjavné artikulačné ťažkosti (problematicky vyslovuje niektoré slová, predovšetkým spoluhláskové skupiny, nezopakuje počutú vetu, príklad, nepamätá si poradie slov, komolí slová a nie vždy rozumie ich významu). Jej vyjadrovanie je veľmi jednoduché, ťažšie nachádza správne výrazy, často je ticho resp. odpovedá len 1-slovom či neverbálne (prikývne hlavou, pokrčí plecami). V oblasti očí sú zjavné prítomné tiky, žiačka má tiež zlozvyk zakrývať si ústa pri rozprávaní. Pracuje výrazne pomaly, nestíha, nedokončí prácu, nepoznačí si domácu úlohu.

Od 1. ročníka ZŠ má veľký problém naučiť sa čokoľvek naspamäť (krátka riekanka, básnička) a predniesť v triede pred ostatnými. Rozptýli ju aj najmenší podnet a vtedy

zabudne text, nedokáže ďalej pokračovať. S veľkými ťažkosťami číta, zo začiatku bolo potrebné zakrývať jej obrázky v slabikári, pretože ju príliš rozptyľovali, pri čítaní používala striedavo čítacie okienko a záložky. V začiatkoch nácviku čítania mala tendenciu postupovať „očami“ v opačnom smere – sprava doľava, prehadzovala tiež písmená v slabikách aj celé slabiky v slovách. Niekedy akoby si slová v texte domýšľala (tipovala), ťažšie sa orientovala v texte, nestačila sledovať tempo bežných čitateľov (spolužiakov). V prípade individuálnej práce v rámci doučovania spolupracovala lepšie, nebola rušená takmer žiadnymi podnetmi, častejšie bola usmerňovaná a nabádaná k pozornej práci.

V 2. ročníku ZŠ problémy pretrvávali naďalej, čítanie bolo natolko slabé, že nedokázala porozumieť prečítanému textu, nechápala význam mnohých slov, nedokázala riešiť úlohy podľa zadania (bolo potrebné, aby jej učiteľka predčítavala zadanie úloh). Výraznejšie problémy pretrvávali aj v matematike, slabo sa orientovala v číselnom rade, zamieňala znamienka plus a mínus, potrebovala názorné pomôcky. Napriek tomu, že počítala na prstoch, počítala s chybami, s počítadlom jej to trvalo veľmi dlho. Žiačka písala primerane aj keď veľmi pomaly, dokázala odpísať text z knihy aj z tabule. V diktátoch však robila príliš veľa chýb (neznámkuje), nezvládala použitie gramatických pravidiel, zabúdala diakritiku, vynechávala písmená, komolila slová resp. ich písala spolu, nedokončila vetu. V 2. ročníku ZŠ však nastalo oproti 1. ročníku mierne zlepšenie v súvislosti s učením sa krátkych básničiek spamäti.

V tomto šk. roku 2014/15 žiačka navštevuje 3. ročník ZŠ a z dôvodu vyššie uvedených ťažkostí je integrovaná do ZŠ, pričom postupuje v súlade s individuálnym vzdelávacím programom. Rada kreslí, dobre reaguje na povzbudenie, pochvalu a odmenu. Začala navštevovať školský klub detí, výtvarný aj rekreačno-športový krúžok, výrazne sa zlepšila v komunikácii.

Aktuálny stav:

Napriek neskoršiemu nástupu dieťaťa do školy (odklad školskej dochádzky o 1 rok) pretrvávali od začiatku školskej dochádzky ťažkosti v učení. Žiačka je tichá, utiahnutá, má menej kamarátov a výrazné psychomotorické tempo. Problémy sa prejavovali v artikulácii a slabej slovnej zásobe. Vyjadrovanie, ktoré bolo spočiatku pomerne jednoduché, neprimerané veku, väčšinou jedným slovom, resp. neverbálne (ťažko nachádzala správne výrazy, občas používala nespisovné a nárečové slová, atď.) sa v tomto šk. roku zlepšilo. U žiačky sú menej výrazné tiky v oblasti tváre a očí (žmurkanie) a aj zlozvyky (pri rozprávaní si predtým neustále zakrývala ústa). Pracuje síce pomalšie, vlastným tempom, no pokojne, pretože vie, že nemusí všetko dopisovať a má aj menej úloh a viac času na prácu. Dbáme na to, aby si poznačila domáce úlohy. Problémy s učením sa naspamäť (jednoduché básničky, riekanky) pretrvávajú naďalej (rozptyľujú ju aj najmenšie podnety). Žiačka sa mierne zlepšila v čítaní a písaní diktátov, kde sa predtým dopúšťala množstva chýb. Dobre reaguje na pochvalu a povzbudenie, pri individuálnom vedení pracuje lepšie.

Záver z odborného psychologického vyšetrenia:

Globálne rozumové schopnosti: dolné pásmo priemeru (medzi čiastkovými zložkami intelektu je značný nepomer)

Pozornosť: oslabená, ľahko unaviteľná, po krátkom čase sa prestáva sústrediť, potrebuje častejšie prestávky v učení,

Pracovné tempo: veľmi pomalé, potrebuje časté nabádanie k práci

Výrazné deficity: mechanická sluchová pamäť je oslabená, nedokáže sa primerane koncentrovať na sluchový materiál, tiež dlhodobá pamäť je podpriemerne rozvinutá, pamäťové stopy sa rýchlo vytrácajú, žiačka potrebuje pravidelné opakovanie nových informácií a názornosť učiva. Prítomné mnestickej deficit, F95.0 Prechodná tiková porucha.

Žiačka má napriek uvedeným problémom primerane rozvinuté sociálne uvažovanie a zmysluplne emočne relevantne využíva fakty a minulosť, aj keď osobnostne pôsobí veľmi neisto. Má nízke sebahodnotenie a únikové tendencie. Potrebuje pokojné a podporujúce prostredie na výchovu a vzdelávanie, poskytujúce pocit akceptácie.

Záver z odborného špeciálnopedagogického vyšetrenia:

Žiačka pomalšie nadväzuje nové kontakty, komunikuje neisto, je tichá, odpovedá s výraznejším oneskorením, resp. neverbálne. Pri činnosti ju ľahko niečo vyruší, prerušuje prácu, potrebuje neustále povzbudzovanie a usmerňovanie hlavne pri samostatnej práci.

Sluchová diferenciácia slov: podpriemerná, problematcky rozlišuje mäkké a tvrdé slabiky

Sluchová analýza slov: celkovo nezvláda, má výrazné ťažkosti už pri dvojslabičných slovách s otvorenou slabikou

Sluchová syntéza slov: jedno a dvojslabičné slová zvláda v norme, viacslabičné nezvládne

Rečové schopnosti: znížená artikulačná obratnosť, prítomné sykavkové asimilácie

Audiomotorická koordinácia: podpriemerná

Vizuálna diferenciácia: podpriemerná, často robí chyby pri zrkadlove orientovaných tvaroch

Vizuálna orientácia v priestore: Pravo-ľavá orientácia s občasnou chybovosťou

Dynamická praxia a jemná motorika: v norme

Čítanie: pomalé tempo, ukazuje si prstom, zväčša slabikuje, len málo slov dokáže prečítať vcelku. Zamieňa si písmená, prehadzuje ich poradie, zamieňa koncovky slov

Písanie: pomalé tempo, nesprávne (krčcovité) držanie pera, nesprávne sedenie v lavici a nízko položená hlava. Grafická úprava na nižšej úrovni, ťahy perom sú neisté, rôzna výška písma. V prepise aj odpise textu sa vyskytujú chyby, často vynecháva diakritiku (podpriemerná úroveň v teste diakritiky) aj písmená.

Laterálna: Preferuje pravú hornú končatinu.

Deficity: fonematické uvedomovanie, vizuálna diferenciácia, audiomotorická koordinácia, ťažkosti v čítaní a písaní, ľahká unaviteľnosť, emocionálna instabilita, prejavy separačnej úzkosti, nezrelosť CNS.

Zo záverov vyšetrení vyplýva, že u žiačky boli diagnostikované **špecifické poruchy učenia - dyslexia a dysortografia, deficit vo fonematickom uvedomovaní a audiomotorickej koordinácii a znížená úroveň vizuomotoriky**. Potvrdila sa **výrazná oscilácia pozornosti a rýchla unaviteľnosť** žiačky.

Z dôvodu ŠPU je žiačka v tomto šk. roku 2014/15 individuálne začlenená (integrovaná) v 3. ročníku ZŠ. Vo výchovno-vzdelávacom procese postupujeme podľa **Vzdelávacieho programu pre žiakov s vývinovými poruchami učenia** č. CD-2008-18550/39582-1:914 schváleného Ministerstvom školstva SR zo dňa 26. mája 2009 ako súčasť ŠVP a podľa **Metodického pokynu č. 22/2011** z 1. mája 2011 na hodnotenie žiakov základnej školy, Príloha č. 2 – zásady hodnotenia žiaka so zdravotným znevýhodnením začleneného v základnej škole. Rešpektujeme špeciálne vzdelávacie potreby žiačky a vo výchovno-vzdelávacom procese sa riadime odporúčaniami psychológa a špeciálneho pedagóga.

Žiačka sedí v prednej lavici pred katedrou, je možné častejšie sledovanie a pomoc pri riešení zadávaných úloh. Sedí s pokojným spolužiakom, s ktorým dokáže komunikovať aj spolupracovať. Môže používať kompenzačné pomôcky (matematické tabuľky, čítacie okienko, záložky a tabuľky s abecedou či vybranými slovami atď.). Postupuje pomalším tempom, pozornosť venujeme zvyšovaniu jej sebadôvery a sebaobrazu. V rámci špeciálnopedagogického vedenia sa aj naďalej rozvíjajú problematické oblasti.

Nevyvolávame žiačku k dlhému čítaniu pred celou triedou. V prípade, že ju vyvoláme, necháme ju čítať len krátky a jednoduchý úsek textu, pričom jej (diskrétne) pomáhamo prekonávať ťažkosti. Tolerujeme slabikovanie v čítaní a k tejto tolerancii a trpezlivosti vedieme aj ostatných spolužiakov. Oceňujeme úspechy, zlepšenie v čítaní a písaní. Umožňujeme čítanie s čítacím okienkom aj záložkou. Častejšie zapájame aj čítanie vo dvojici. Tolerujeme, že žiačka sa občas „stratí“ v texte, diskrétne jej ukážeme, kde práve čítame, aby dokázala sledovať text očami. Pozornosť venujeme nácviku výslovnosti ťažších slov, ktoré vyberáme z textu pred vlastným čítaním žiačky. K domácej príprave vyčleníme (farebnou nálepkou označíme) len primeranú časť textu, väčšinou len jeden odsek, ktorý si má doma nahlas prečítať.

Pri písaní dbáme na správne sedenie žiačky v lavici a správne držanie písacieho nástroja. Upozorňujeme na primerané naklonenie zošita. Zjednodušíme písanie diktátov, žiačka píše napr. prvú a potom poslednú vetu (resp. každú druhú vetu, prípadne len to, čo stihne), pričom tempo diktovania sa snažíme prispôbovať skôr pomalším žiakom v triede. Častejšie uplatňujeme doplnovačky, zaznamenávame len počet chýb, neznámujeme. Požadujeme opravu tých slov, ktoré sú nesprávne napísané. Pri písaní ju vedieme k tomu, aby diakritické znamienka písala hneď po napísaní písmena, nie až po napísaní celého slova, pretože by na ne zabudla. Ak nestihne dokončiť cvičenie na hodine, nepožadujeme, aby to dokončila doma, oceníme skôr jej snahu napriek tomu, že výsledok práce nezodpovedá našim predstavám.

Žiačku častejšie zapájame do činností v triede, rada rozdáva resp. zbiera zošity a pomôcky, odovzdá niekomu odkaz. Častejšie jej vyslovujeme pochvalu, spolužiaci spontánne pozitívne reagujú na jej zlepšenie napr. v čítaní, písaní, a to potleskom a povzbudzovaním. Prejavujú ochotu pomáhať jej aj po vyučovaní (v školskom klube detí). Žiačka sa lepšie začlenila do kolektívu triedy.

3.2 Pôsobenie intervencie v prevencii ŠPU vo vzťahu k sebareflexii učiteľa

Uvedomujeme si významnú a zodpovednú úlohu v procese eliminovania ťažkostí a korekcie problémov v učení u žiačky 2. ročníka ZŠ. Už v začiatkoch školskej dochádzky sme nadviazali spoluprácu s rodičmi a odborníkmi, v ktorých starostlivosti je žiačka evidovaná. V spolupráci so špeciálnym pedagógom ale aj spolužiakmi v triede sa neustále usilujeme žiačke pomôcť, motivovať ju k učeniu a cielene (hravou formou) rozvíjať oneskorené resp. menej rozvinuté oblasti dôležité pre učenie. Napriek všetkým doterajším opatreniam (individuálny prístup, metóda s čítacím okienkom, splývavé čítanie atď.) zostáva čítanie žiačky na slabej úrovni. Nadalej zaujímame tolerantný postoj k jej pomalému čítaniu ale aj písaniu, podporujeme slabikovanie, uplatňujeme chápaný prístup a častejšie povzbudenie, k čomu vedieme aj ostatných spolužiakov v triede, podporujeme akceptovanie žiačky v kolektíve. U žiačky nedochádzalo k tzv. „dvojitému čítaniu“, takže tento problém nebolo potrebné riešiť. V prípade hlasného čítania pred celou triedou ju vyvolávame skôr k čítaniu kratších a jednoduchších úsekov textu. Keďže sa často nevie orientovať v texte (nestačí tempu bežných čitateľov), diskretné jej ukážeme prstom, kde sa práve nachádzame v čítaní, aby mohla pokračovať. Pred nácvikom čítania nového textu (napr. z čítanky či detského časopisu) vyberáme ťažšie slová, ktoré vopred napíšeme na tabuľu. Precvičujeme najskôr výslovnosť a čítanie týchto ťažších slov, vysvetľujeme si ich význam, vytlieskame ich podľa slabík, farebne znázorníme jednotlivé slabiky, precvičíme analýzu a syntézu slabík, resp. slov, utvoríme vetu na dané slovo a až potom prechádzame k samotnému čítaniu. V rámci domácej úlohy nevyžadujeme čítanie celého textu (v jej prípade to prakticky ani nie je možné). Označíme jej len určitú časť, kratší úsek, odsek, ktorý má doma nahlas prečítať, aby sme predišli zbytočnému preťažovaniu a demotivácii žiačky. Osvedčilo sa, ak si túto (rozsahom primeranú) časť sama zvolí a poznačí, pokiaľ chce a bude doma čítať. Po istom čase (aj vďaka motivácii a pochvalám od učiteľky aj spolužiakov) si sama zvyšuje svoju náročnosť. Pravidelne ju podnecujeme k tomu, aby siahala aj po vlastných knihách, keďže vieme, že sa zaujíma o kone, podporujeme u nej čítanie o týchto zvieratkách a rozprávanie o tom, čo sa o nich dozvedela. Podporujeme prácu s encyklopédiami.

Pri čítaní venujeme pozornosť technike nácviku čítania pomocou „čítacieho okienka“ (vid' obr. 7) napriek tomu, že ho žiačka spočiatku skôr odmietala. Vyžaduje si to väčšiu koncentráciu a keďže jej pozornosť je ľahko unaviteľná, musí vynakladať viac námahy. Netrvali sme vždy na tom, aby čítala s okienkom, no v každom prípade to bolo efektívne, keďže tempo čítania sa zrýchlilo, plynulosť a taktiež porozumenie textu bolo výrazne lepšie. V prípade, že žiačku príliš rozptyľovali okolité obrázky (ilustrácie) v texte, zakrývali sme ich čistým hárkom papiera A4, aby sa lepšie sústredila na samotný text. Veľmi účinne pôsobí, keď žiačku (samozrejme s jej súhlasom) nahráme na diktafón a umožníme jej opakovane samu seba počuť, ako číta text, ako sa zlepšuje v porovnaní s predchádzajúcim obdobím. Uvedené nahrávanie uplatňujeme aj pri učení sa básničiek spamäti, pretože si ich rýchlejšie zapamätá, keď ich počuje. Pozitívne hodnotíme, že sme už v začiatkoch školskej dochádzky intenzívne podporovali práve nácvik analýzy a syntézy slov a slabík. V precvičovaní analýzy mala žiačka oveľa väčšie problémy (v porovnaní so syntézou), a to pri najmä pri viacslabičných slovách, na čo sme sa aj viac zameriavali. Ak by sme tieto ťažkosti včas neodhalili a nepodchytili ale naopak podcenili túto dôležitú oblasť, dnes by mala žiačka zrejme oveľa výraznejšie problémy v čítaní

aj písaní. Zároveň si však uvedomujeme, že do týchto aktivít bolo potrebné viac zatiahnuť aj samotných rodičov (matku), ktorá takýmto efektívnym spôsobom mohla aj v rámci domácej prípravy spolupracovať s dieťaťom a častejším precvičovaním prispieť a podporiť jeho napredovanie. Bolo potrebné vytvoriť viac druhov kartičiek s rôznymi obmenami slov aj na precvičovanie doma. Na druhej strane príliš veľkú (možno až zbytočnú) pozornosť sme venovali práci so bzučiakom, a to aj z toho dôvodu, že žiačka sama prejavovala veľký záujem pracovať s touto pomôckou. Zaujal ju totiž zaujímavý obrázok, blikanie svetielka, zvuk, možnosť stláčať gombík a vnímala to teda spočiatku skôr ako zaujímavú hračku a nie učebnú pomôcku. Jej použitie bolo neskôr zbytočné, keďže žiačka už aj bez bzučiaka zvládala diferenciaciu dlhých a krátkych hlások v slabikách a slabík v slovách. Túto skutočnosť teda hodnotíme ako „krok späť“. Sluchové a zrakové vnímanie žiačky sa nám naďalej darí úspešne rozvíjať. Využívame viaceré techniky a cvičenia uvedené v predchádzajúcich častiach 2. kapitoly. Rôzne úlohy na koncentráciu pozornosti a diferencovanie podobných tvarov písmen (viď obr. 9) odporúčame aj na domáce precvičovanie. Nie vždy sa nám podarilo odkontrolovať splnenie týchto úloh aj preto, že žiačka často strácala tieto materiály, pomôcky, kartičky, resp. ich niekde doma založila a nevedela ich nájsť. To isté cvičenie bolo potrebné zadávať aj viackrát. Žiačku bolo potrebné viesť k plánovaniu vlastnej prípravy do školy, k organizovaniu činností v rámci dňa a zodpovednejšiemu plneniu domácich i školských povinností, preto sme jej začali častejšie zadávať kartičky na posilnenie domácej prípravy na vyučovanie (viď obr. 8). Požadujeme odovzdanie podpísanej kartičky triednej učiteľke.

Vo vyučovaní slovenského jazyka sme umožnili žiačke používať (na lavici) tabuľku s písanými i tlačenými tvarmi slovenskej abecedy a tiež tabuľku s abecedou. Snažíme sa pomalšie a najmä zreteľne klásť otázky, poskytujeme dostatok času na premyslenie odpovede. Na podporu čítania a písania využívame viaceré viac i menej účinné pomôcky, bzučiak, molitanové i drevené kocky, rôzne kartičky, čítacie okienka, metódy obťahovania, nahrávanie na diktafón a iné, pričom sledujeme ich účinnosť. Žiačka je z dôvodu svojich ťažkostí integrovaná v ZŠ už v tomto šk. roku 2014/15 a postupuje v súlade s individuálnym vzdelávacím programom, ktorý vychádza z diagnostických záverov odborného pracoviska (CPPPaP) a pedagogickej diagnostiky triednej učiteľky. Snažíme sa, aby postupovala podľa vlastných schopností a možností, individuálnym tempom bez stresujúceho porovnávania s inými spolužiakmi. Uvedomujeme si vlastné silné stránky ale aj problematickejšie oblasti nášho pedagogického pôsobenia. Nie vždy možno zareagujeme správne, napriek tomu sa zamýšľame nad vlastnou pedagogickou činnosťou, častejšie analyzujeme a prehodnocujeme vlastné reakcie ako aj adekvátnosť intervenčných postupov aj v rámci sebareflexie. K trpezlivosti, tolerancii, akceptácii, empatii a chápanému prístupu sa snažíme viesť nielen seba ale aj iných učiteľov ako aj spolužiakov v triede. Nevyhýbame sa komunikácii a konzultáciám aj s inými kolegami, ktorí majú rôzne (často aj podobné) praktické skúsenosti so žiakmi so špecifickými poruchami učenia. Spolupracujeme s rodičmi a v rámci možností aj so špeciálnymi pedagógmi a inými odborníkmi. Súhlasíme s názorom Hupkovej (2004, s. 19), ktorá uvádza, že *„úspešnosť pedagogických interakcií je do značnej miery determinovaná schopnosťami a sklonom učiteľa zamýšľať sa nad sebou a svojou pedagogickou prácou“*. Účinná intervencia v prevencii špecifických porúch v učení musí tak vždy vychádzať nielen z dôkladného poznania osobnosti žiakov s problémami v učení ale predovšetkým z nášho neustáleho sebapoznávania.

ZÁVER

Vzdelávanie žiakov so špecifickými poruchami učenia a ich začlenenie v bežných ZŠ má v súčasnosti čoraz väčší význam. Tento vážny psychosociálny problém dotýkajúci sa učiteľov, rodičov, no predovšetkým samotných žiakov je akousi výzvou pre všetkých, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní budúcej generácie.

V predkladanej OPS s názvom „*Implementácia intervenčných prvkov v prevencii špecifických porúch učenia na začiatku školskej dochádzky*“ prezentujeme možnosti implementácie účinných a v praxi overených intervenčných prvkov pri práci so žiakmi so špecifickými poruchami v učení (čítaní a písaní), a to najmä z hľadiska ich prevencie.

V zásade platí, že poruchám v učení je ľahšie predchádzať ako ich neskôr odstraňovať. Cieľenou intervenciou rozvíjame schopnosti a predpoklady žiakov dôležité pre úspešný nácvik čítania a písania. Vychádzame pritom zo špecifických praktických skúseností a dlhoročnej pedagogickej praxe na primárnom stupni vzdelávania. V snahe eliminovať ťažkosti žiakov v učení sa zamýšľame nad možnosťami adekvátnych prístupov v procese cieľenej intervencie. Otvárame priestor aj pre vlastnú sebareflexiu učiteľov primárneho vzdelávania vo vzťahu k ich sebapoznávaniu.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ZDROJOV

1. ĎURIČ, L. et al. 1997. *Pedagogická psychológia*. Bratislava : SPN, 1997. ISBN 80-08-02498-4.
2. HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : IRIS, 2004. 135s. ISBN 80-89018-77-7.
3. JUCOVIČOVÁ, D. – ŽÁČKOVÁ, H. 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.
4. KUCHARSKÁ, A. 1999. *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1999. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-294-7.
5. LACIKOVÁ, H. 2014. *Čo je potrebné vedieť o dyslexii*. Vzdelávanie detí s poruchami učenia a pozornosti. Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálno-patologických javov v školskom prostredí. ISBN 978-80-8140-064-3.
6. MATĚJČEK, Z. 1993. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Praha : HH, 1993.
7. POKORNÁ, V. 1998. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-326-9.
8. POKORNÁ, V. 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál, 2001. 333s. ISBN 80-7178-570-9.
9. POKORNÁ, V. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha : Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-773-2.
10. ŠVANCAROVÁ D., KUCHARSKÁ, A. 2001. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha : Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.
11. ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. *Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti*. Predškolská a elementárna pedagogika. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
12. ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací program*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
13. ZELINKOVÁ, O. 2008. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

Internetové zdroje

14. *Pedagogicko-organizačné pokyny 2013/2014* Dostupné na http://www.skolstvo-tv.sk/files/pedagog_organiza_pokyny_201314.pdf.
15. Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň ZŠ v SR ISCED 1 – Primárne vzdelávanie. [online] [cit. 2010- 10-13]. Dostupné na http://www.statpedu.sk/documents//16/vzdelavacie_programy/statny_vzdelavaci_program/isced1_jun30.pdf.