



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



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

PaedDr. Jana Martinková

Efektívna práca so žiakmi s dysgrafiou

Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe

Trenčín

2015

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

Autor OPS/OSO: PaedDr. Jana Martinková

Kontakt na autora: Pracovisko: ZŠ J. A. Komenského, Komenského 50, 020 01 Púchov
e-mailova adresa: j.martinkova4@gmail.com

Názov OPS/OSO: Efektívna práca so žiakmi s dysgrafiou.

Rok vytvorenia OPS/OSO: 2015
XVI. kolo výzvy

Odborné stanovisko vypracoval: Mgr. Iveta Hidvégiová

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 špecifické poruchy učenia. Dyslexia. Dysgrafia. Dysortografia. Dyskalkúlia. Dyspinxia. Dismúzia. Dyspraxia. Individuálny prístup. Intervencia. Diagnostika. Edukácia a reedukácia. Pedagóg.

Anotácia

Na základe vlastnej špeciálno-pedagogickej skúsenosti autorka predkladá možnosti efektívnej diagnostiky a edukačnej pôsobnosti na žiakov s vývinovými špecifickými poruchami, konkrétne s VPU - dysgrafiou. Práca uvádza charakteristiku špecifických porúch učenia, vymedzuje pojmy, základné prejavy porúch učenia v škole. Uvádza tiež vznik špecifických porúch a všeobecné zásady práce so žiakmi s poruchami učenia. Opisuje špeciálne poruchu písania – dysgrafiou, uvádza jej príčiny vzniku, klasifikáciu, symptomatológiu, diagnostiku, reedukáciu dysgrafie, zásady pri cvičeniach, opíše tiež psychologické a špeciálno-pedagogické vyšetrenie. Práca popisuje i osvedčené skúsenosti zo špeciálno-pedagogickej praxe, konkrétne metódu Dr. Sindelar a uvádza cvičenia a odporúčania pri reedukácii dysgrafie. Ponúka tiež cvičenia na rozvoj hrubej a jemnej motoriky, uvádza správne držanie písacieho prostriedku i správne sedenie. V prílohách sú uvedené pracovné listy pre prácu s deťmi s vývinovou špecifickou poruchou učenia - dysgrafiou.

Akreditované programy kontinuálneho vzdelávania

Integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej škole
106/2010 KV

OBSAH

ÚVOD	5
1. ŠPECIFICKÉ PORUCHY UČENIA	6
1.1 Základné vymedzenie pojmov	6
1.2 Špecifické poruchy učenia a ich prejavy	7
1.3 Vznik špecifických porúch učenia	8
1.4 Všeobecné zásady práce so žiakmi s poruchami učenia	8
2. DYSGRAFIA	11
2.1 Príčiny vzniku dysgrafie	12
2.2 Klasifikácia dysgrafie	12
2.3 Symptomatológia dysgrafie	12
2.4 Diagnostiga dysgrafie	14
2.5 Reedukácia dysgrafie	16
2.6 Zásady pri cvičeniach	16
2.7 Psychologické vyšetrenie	17
2.8 Špeciálno – pedagogické vyšetrenie	17
3. METÓDA Dr. SINDELAR	19
3.1 Metóda zachytenia deficitov čiastkových funkcií Dr. Sindelar	19
3.2 Deficity čiastkových funkcií	20
3.3 Čiastkové funkcie vnímania a spracovávanía informácií	21
3.4 Oblasti deficitov čiastkových funkcií podľa Dr. Sindelar	21
3.5 Deficity čiastkových funkcií a poruchy učenia	23
3.6 Diagnostika deficitov čiastkových funkcií	24
3.7 Náprava deficitov čiastkových funkcií	24
4. OSVEDČENÁ PEDAGIGICKÁ SKÚSENOŠŤ	27
4.1 Cvičenie zamerané na reedukáciu dysgrafie	28
4.2 Hrubá motorika – precvičovanie, podporné cvičenia.....	29
4.3 Jemná motorika – precvičovanie	31
4.4 Správne držanie písacieho prostriedku	32
4.5 Správne sedenie	35
ZÁVER	36
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ZDROJOV	36
Zoznam príloh	37

ÚVOD

Problematika špecifických porúch učenia je stále problémové miesto nášho školstva. Pre samotných žiakov so ŠPU je však nezvratné, že existujú a výrazne nepriaznivo ovplyvňujú osobnostný i vzdelávací rozvoj v školskom veku a majú tiež vplyv na ich celoživotnú orientáciu a adaptáciu v spoločnosti. Dodnes sú predmetom výskumov nielen príčiny, ale aj mechanizmy ŠPU.

Pokiaľ ide ich etiológiu, teda pôvod a príčiny vzniku, majú rozličnú etiológiu mimo intelektového charakteru, ktorá negatívne ovplyvňuje i rozvoj kognitívnych i intelektových funkcií. Je preto dôležité, aby sme tieto funkcie rozvíjali. Dnes je už dokázané, že náprava špecifických porúch a problémov sa musí naprávať i špecifickými metódami. Rovnako dôležitá je i správna diagnostika porúch učenia, aby sa náprava zameriavala na to, čo poruchy vyvolalo a netrápili sme deti s neúčelnými cvikmi.

Predkladaná práca je určená všetkým pedagógom ktorí prichádzajú do styku a vzdelávajú žiakov s poruchami učenia. Mala by poslúžiť ako zhrnutie najzákladnejších informácií z problematiky porúch učenia, špeciálne sa zameriava na poruchu písania – dysgrafiou.

V úvodnej kapitole sú charakterizované špecifické poruchy učenia, ich základné prejavy, uvedený je tu vznik špecifických porúch a tiež všeobecné zásady pre prácu so žiakmi s poruchami učenia. Druhá kapitola podrobnejšie opisuje jednu z viacerých špecifických porúch učenia – dysgrafiou, uvádza jej príčiny vzniku, klasifikáciu, symptomatológiu, odborné vyšetrenia.

Tretia a štvrtá kapitola je venovaná osvedčenej pedagogickej skúsenosti. Tretia kapitola sa venuje jedinečnej metodike Dr. Sindelar. Štvrtá kapitola opisuje cvičenia zamerané na reedukáciu dysgrafie. V prílohách práca ponúka i pracovné listy na prácu s deťmi s dysgrafiou.

Cieľom autorky bolo poskytnúť stručný prehľad v problematike špecifických porúch učenia a podať základné informácie z tejto oblasti špeciálnej pedagogiky, ktorá je v školskej praxi čoraz viac aktuálnejšou, ale stále nedostatočne pokrytou odborníkmi, špeciálnymi pedagógmi na našich školách.

1 ŠPECIFICKÉ PORUCHY UČENIA – CHARAKTERISTIKA

Z historických prameňov sa dozvedáme, že poruchy učenia existovali už dávno v minulosti a stále sú veľkým problémom nášho školstva. Poruchy učenia sa dotýkajú vysokého percenta detskej populácie. Autorka (Harčaríková, 2010), uvádza, že špecifickou poruchou učenia trpí asi 11% - 25% ľudí, pričom až tri krát častejšie sa táto porucha vyskytuje u chlapcov

Pomoc jedincovi so ŠPU znamená predovšetkým pochopiť jeho nie priaznivú situáciu, ale rovnako mať aspoň základnú vedomosť o jeho poruche...

Vedomosť a pochopenie jeho problému je prvým a veľmi dôležitým krokom k pomoci.

Včasná správna diagnostika a zabezpečenie správnej korekcie poruchy a podpory jednotlivca je veľmi dôležitá. Problém porúch učenia nadobúda interdisciplinárny charakter a má vplyv na osobnosť človeka, na jeho prostredie v ktorom žije.

V odbornej špeciálno-pedagogickej i psychologickej literatúre sa stretávame s pojmami špecifické vývinové poruchy učenia alebo správania, špecifické poruchy učenia a vývinové poruchy učenia. Autorka (Harčaríková, 2010), uvádza, že tieto termíny sú nadradené termínom ako sú: dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia, dyspinxia, dyspraxia.

Pri správnej diagnostike je dôležité vedieť odlišiť vždy špecifické poruchy učenia od porúch nešpecifických, ktoré sa vo všeobecnosti vyskytujú, tieto môžu byť spôsobené napríklad i zníženou úrovňou intelektu, zmyslovým postihnutím, zníženou úrovňou motivácie ku škole, či sociálnym prostredím ktoré neposkytuje žiakovi dostatok adekvátnych podnetov.

1.1 Základné vymedzenie pojmov

Špecifické poruchy učenia sa dotýkajú detí, žiakov, adolescentov, ale i dospelých ľudí. Podstata ich problémov nie je v nedostatočnej, nepostačujúcej inteligencii. Takýto jednotlivci často vynikajú a sú úspešní v iných oblastiach, vynikajú v matematike, fyzike, chémii, pričom ich písomný prejav, pravopis, alebo čítanie nie je na dostatočnej sociálnej úrovni. Variabilnosť porúch sa pritom môže vzájomne prelínať, ich kombinácie sú rôznorodé a nečakané.

Autor Matejiček (1993) definuje špecifické vývinové poruchy učenia ako súhrnné označenie pre rôznorodú skupinu porúch, ktoré sa prejavujú výraznými problémami pri nadobúdaní a používaní takých vedomostí a zručností, ako je rozprávanie, čítanie, písanie, matematické počítanie, porozumenie hovorenej reči.

Na základe všeobecných prejavov definujeme poruchy nasledovne:

- porucha čítania – dyslexia
- porucha písania – dysgrafia
- porucha pravopisu – dysortografia
- porucha počítania - dyskalkúlia
- porucha kreslenia – dyspinxia
- porucha hudobnosti – dysmúzia
- porucha schopnosti vykonávať zložité praktické úlohy – dyspraxia

Predpona „DYS“ znamená deformáciu, rozpor, čo naznačuje, že niečo nie je úplné, alebo sa nevyvíja správne.

Prívlastok –vývinová znamená, že porucha je prítomná síce už od narodenia, ale prejaví sa až pri nástupe dieťaťa do školy.

Prívlastok špecifická nám označuje špecifické pomery organizmu dieťaťa.

1.2 Špecifické poruchy učenia a ich prejavy

Základné prejavy špecifických porúch učenia zaznamenávame už v predškolskom veku, kde na základe diagnostiky ide o tzv. riziká, ale výrazne sa prejavujú v školskom veku a dotýkajú sa života v dospelosti.

- Poruchy učenia sú originálne a špecifické v rovine diagnostiky, terapie a korekcie.
- Môžu byť spúšťačom pre ďalšie problémy, predovšetkým výchovné.
- Môžu sa objavovať súbežne s inými postihnutiami.
- Môžu sa prejaviť i vonkajšími negatívnymi vplyvmi.

Autorka Zelinková(2003) za prejavy špecifických porúch učenia považuje:

- Problémy v oblasti reči.
- Problémy zrakového vnímania.
- Problémy sluchového vnímania.
- Problémy v pravo-ľavej orientácii.
- Problémy v priestorovej orientácii.
- Poruchy orientácie v čase.
- Porucha vnímania reprodukcie rytmu.
- Poruchy procesu automatizácie
- Problémy pri rýchlom vymenovávaní.

- Poruchy vývinu jemnej motoriky.
- Poruchy pohybovej koordinácie.
- Poruchy vo vnímaní telesnej schémy.
- Poruchy sústredenia.
- Problémy v správaní.

1.3 Vznik špecifických porúch učenia

Príčina vzniku porúch učenia podľa mnohých teórií je v súčasnosti neznáma, nevysvetliteľná. Príčinu vzniku môžeme nachádzať v poruchách vnímania, poruchách reči, motoriky, nevyhranenej lateralite, nedostatočnej funkcii analyzátorov, v stavbe niektorých oblastí mozgu, chybnom spracovaní informácii v mozgu.

Niekedy môže byť príčinou aj dvojjazyčná výchova dieťaťa v rodine, precvičený ľavák, alebo poškodenie mozgu v perinatálnom období.

Autor Kučera (in Zelinková, 2003) delí príčiny vzniku špecifických porúch učenia nasledovne:

- príčiny encefalopatické – ľahká mozgová dysfunkcia, postihuje až 50 % prípadov
- príčiny hereditárne – dedičnosť, 20 % prípadov
- príčiny hereditárno-encefalopatické – kombinácia LMD a dedičnosti, 15 % prípadov.

1.4 Všeobecné zásady práce so žiakmi so špecifickými poruchami učenia

Špecifické poruchy učenia sa nevzťahujú len na písanie, čítanie, preto je vhodné dodržiavať nasledovné zásady na všetkých vyučovacích hodinách.

- používať efektívne stratégie učenia pre porozumenie a osvojenie preberaného učiva
- pracovať s námetom v takom rozsahu, ktorý je primeraný veku a mysleniu žiaka
- vždy keď je to potrebné, konzultovať rozsah učiva so špeciálnym pedagógom alebo 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 k zložitejšiemu
- systematicky sa venovať žiakovi individuálne, aby žiak postupne preberal celé učivo

- poskytovať 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 takú formu, ktorú v aktuálnom čase, prípadne aj pre konkrétny druh úloh odporúča školské poradenské zariadenie
- otázky a úlohy zadávať tak, aby žiak mohol odpovedať jednoznačne
- pri skúšaní a hodnotení žiaka overovať, či žiak porozumel zadanej úlohe
- umožniť, aby školský špeciálny pedagóg mohol pracovať na vyučovacej hodine individuálne so žiakom, paralelne s vyučujúcim učiteľom

V praxi sa stretávame s **nesprávnymi postojmi učiteľov, ktorých je vhodné sa vyvarovať:**

1. Učitelia, ktorí špecifické poruchy učenia vôbec neuznávajú a dieťa tým poškodzujú / poškodzujú tým jeho práva v zmysle antidiskriminačného zákona.

2. Učitelia, 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. Učitelia, ktorí špecifické poruchy učenia uznávajú, ale v dôsledku toho hodnotia dieťa nekriticky, 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).

Vždy **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. Špecializovaný, premyslený, odborný, taktný a individualizovaný prístup k dieťaťu sa vždy vyplatí a prinesie výsledky.

Poruchy učenia – čo pri nich robiť a nerobiť

Predkladám zopár určite už známych poznatkov, ktoré je vhodné pri efektívnej práci s dieťaťom so špecifickou poruchou učenia dodržiavať a naopak, čoho je sa potrebné sa vyvarovať:

1. Dieťaťu nikdy nenúťte robiť činnosť, v ktorej nie je dobré.
2. Podporujte dieťa v činnostiach, v ktorých má predpoklady na úspech a vytvárajte priestor na chválenie čo najčastejšie.
3. Aby ste zdvihli jeho sebavedomie, zdôrazňujte pred ostatnými deťmi jeho klady.
4. Pred dieťaťom predkladajte iba reálne ciele.

5. Hodnoťte vždy iba to, čo dieťa stačí vypracovať, nie to, čo nevypracovalo.
6. Dieťa pochváľte za každý, aj keď len malý úspech pri čítaní a pravopise, písaní..
7. Za neúspech ho nekarhajte. Hodnotenie a klasifikácia majú pôsobiť povzbudivo.
8. K nácviku dieťa nikdy nenúťte násilím.
9. Zachovajte zásadu „radšej menej a častejšie“.
10. Sami sa nesmiete vzdať, ak nechcete, aby sa vzdalo dieťa.

2 DYSGRAFIA

Termínom špecifické poruchy učenia označujeme skupinu diagnóz, ktorú Medzinárodná klasifikácia chorôb (vo svojej 10. revízií) vymedzuje ako špecifické poruchy školských zručností pod označením (F 80-89), pričom rozlišuje:

- F 81.0 špecifickú poruchu čítania (u nás označovanú termínom dyslexia),
- F 81.1 špecifickú poruchu hláskovania (doslovný preklad z angl. spelling disorder, u nás ju nazývame dysortografia),
- F 81.2 špecifickú poruchu aritmetických schopností (dyskalkúlia),
- F 81.3 zmiešanú poruchu školských zručností (súčasný výskyt dyskalkúlie s dyslexiou alebo dysortografiou),
- F 81.8 iné vývinové poruchy školských zručností (uvádza sa dysgrafia)
- F 81.9 nešpecifikovanú vývinovú poruchu školských zručností (neschopnosť učiť sa).

Dysgrafia je špecifická porucha písania ako grafomotorickej činnosti, pričom dieťa netrpí žiadnym závažným zmyslovým ani pohybovým hendikepom, napriek tomu je preňho problém napodobniť tvary písmen, číslíc, nepamätá si ich, niekedy ich zrkadlovo obracia, zamieňa. Spravidla píše neúhladne a křčovito – písmo má špecifický ráz.

Medzi najčastejšie prejavy dysgrafie Michalová (2004), Swierkoszová (2006) uvádzajú vo všeobecnosti nečitateľné písmo, aj napriek postačujúcemu času a pozornosti, ktorá je venovaná úlohe, tendencia k miešaniu písaného a tlačeného tvaru písmen, nepravidelná, rôzna veľkosť písma, rozličnosť tvarov jednotlivých písmen, nedodržanie liniatúry pri písaní, nerovnomerný sklon písmen, nerovnosť línií, nedopísané slová, písmená, vynechávanie slov v súvislom texte, nepravidelné umiestnenie písaného textu vzhľadom k riadkom a okrajom (najčastejšie uprostred stránky), nepravidelná hustota medzi slovami a písmenami, často atypické držanie písadla, špecifické držanie tela pri písaní, diktovanie si polohlasom pri písaní, výrazné pomalé tempo pri písaní, vynaložené obrovské úsilie pri akomkoľvek písanom prejave, obsah nekorešponduje so skutočnými jazykovými vedomosťami žiaka, študenta s dysgrafiou.

Všetky špecifické poruchy učenia majú individuálny charakter a vznikajú na podklade dysfunkcií centrálnej nervovej sústavy. V klinickom obraze špecifických porúch učenia sa okrem špecifických ťažkostí v osvojovaní si čítania, písania, pravopisu a matematických schopností vyskytujú aj ďalšie poruchy a dysfunkcie (všetky sa súčasne nevyskytujú):

- deficit v poznávacích schopnostiach,
- deficit v jazykových schopnostiach,
- deficit v exekutívnych funkciách (pozornosti, plánovaní a monitorovaní aktivity),
- percepčno-motorické deficity,
- deficit v jemnej motorike a koordinácii,
- ťažkosti s orientáciou v čase a priestore,
- hyperaktivita, impulzivita.

2.1 Príčiny vzniku dysgrafie

Medzi etiologické faktory vzniku dysgrafie radíme už vyššie spomínané príčiny vzniku špecifických porúch učenia, medzi ktoré patria i dedičné faktory, drobné poškodenie mozgu alebo neurotické faktory. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že teórií etiológie vzniku porúch učenia je mnoho, nie vždy však vystihujú rozmanitosť symptomatológie porúch učenia.

Autorka Pokorná (2001), uvádza, že sa na nich podieľajú nepriamo aj zmyslové poškodenia, poškodenia mozgu, netypická dominancia hemisfér, nepriaznivo môže pôsobiť aj vplyv rodinného prostredia, i podmienky školského prostredia (všeobecné, voľba vyučovacích metód, osobnosť učiteľa).

Priamymi príčinami bývajú najčastejšie rôzne deficity pamäťové, deficity funkcie myslenia, deficity vo vnímaní, rečové deficity, nedostatok motivácie, koncentrácia pozornosti, ale aj emocionálne faktory, poruchy správania a pod.

Každé zistenie, ktoré získame pri vyšetrení dieťaťa/žiaka s poruchou učenia, je nutné vnímať v súvislostiach s inými okolnosťami. Systémový prístup berie do úvahy vždy celého človeka aj s okolnosťami, v ktorých žije, s celým jeho kontextom (Pokorná, 2001).

2.2 Klasifikácia dysgrafie

Klasifikácia dysgrafie je pomerne jednoznačná, má 2 formy. Vyskytuje sa ako:

1. Izolovaná chyba
2. V spojitosti s dyslexiou a dysortografiou (Lechta, 1990)

V praxi sa častejšie vyskytujú kombinované prípady. Dysgrafia môže byť primárnou príčinou dysortografie, a to vtedy, keď grafická zložka písomného prejavu odčerpá toľko pozornosti, že pravopisná zložka zostáva nezvládnuteľná. Aplikovať pravopisné pravidlá a robiť sebakontrolu potom už nie je v silách žiaka.

2.3 Symptomatológia dysgrafie

Symptómy sú príznaky, prejavy, poruchy, v našom prípade prejavy dysgrafie. Dysgrafické písmo je ťažkopádne, neobratné, neusporiadané, neúhladné, meravé a kľčovité, celkovo ťažko čitateľné až nečitateľné.

Typickým prejavom je nedodržiavanie veľkostí a tvaru písmen, neistota ťahov, tlak na podložku, nedodržiavanie smeru, sklonu písma, pretáhovanie alebo nedotáhovanie liniek. Do popredia obrazu vystupujú i tvarové zámery (napr. n – u, n – m), vynechávanie písmen, slabík, slov, takže výsledkom je deformovanie slov, zrkadlové písanie (písmen, číslíc, celkovo sprava doľava).

Žiak s dysgrafiou si často nepamätá tvar písmena, dlho si ho vybavuje. Písmo je neúhladné, neusporiadané, býva málo čitateľné až nečitateľné.

Autorka Harčaríková (2010) triedi chyby do týchto skupín:

1. Tvarové zámeny:

- zámeny písmen, žiak píše napr. a ako o, n ako u, z ako r, m má o oblúček viac alebo menej a pod. Komolí nielen písmená, ale i slabiky, ba i celé slová, prípadne vynecháva časti slov. Z písaného textu vypadávajú rôzne drobné slovíčka, najviac spojky a predložky.

Príčina: obmedzená schopnosť napodobňovať a produkovať presné alebo približné tvary písma.

2. Smerové zámeny:

- týkajú sa smeru. Žiak si zamieňa pravo-ľavý smer písmen alebo horný a dolný ťah. To sa ukazuje zvlášť pri skladaní písmen z tyčiniek, kde žiaci skladajú tlačene písmená obrátene alebo v obrátenom smere. V začiatkových pokusoch robia žiaci čiary v obrátenom smere alebo rôzne vychýlené. V písme sa to prejavuje tak, že žiak píše obrátene napr. číslice 1, 3, 6, 9.

Príčinou sú vývinové nedostatky smerovej diferenciácie, časté zámeny pravo-ľavého a horno-dolného smeru na ploche.

3. Písanie zrkadlové:

- žiak píše celý text sprava doľava z písmen zrkadlového tvaru. Žiak zamieňa písmená a väčšie celky za útvary zrkadlovo podobné. Zaraďuje sa sem prehadzovanie, predbiehanie písmen a slabík. Niektorí žiaci píšu zrkadlovo celkom spontánne, už keď začínajú písať. Iní túto schopnosť u seba objavia až neskôr. Zrkadlové písmo sa vyskytuje u pravákov i u ľavákov. Existujú ľudia, ktorí dokážu písať súčasne pravou rukou doprava a ľavou zrkadlovo doľava, alebo písať zrkadlovo ako pravou, tak i ľavou. Niektorí si to pestujú ako osobnú záľubu, iní to u seba objavia náhodne.

3. Vynechávanie:

- písmen, častí slov, celých slov, predpôň, prípon

Príčina: nedostatky v analyticko-syntetickej činnosti pri realizácii grafém.

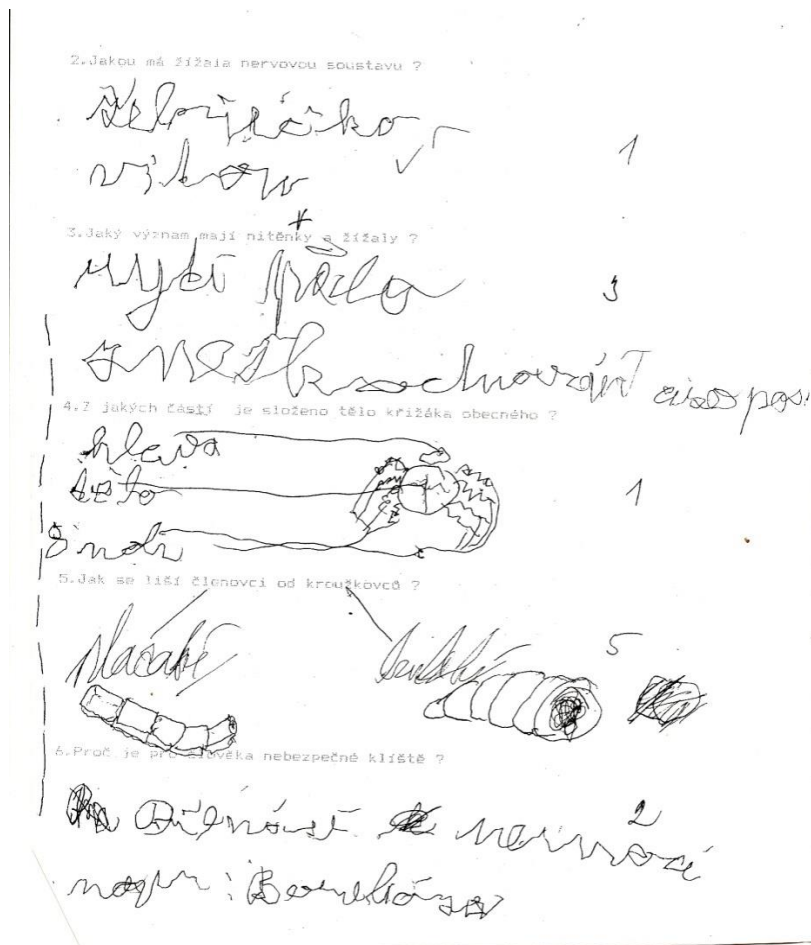
5. Deformácie:

- grafémy sú deformované písmená, slová, slovné spojenia sú nesprávne napísané. Písmo je i napriek úsiliu žiaka neobratné, nečitateľné, neúhladné.

Príčina: celková vývinová neobratnosť, prvky dyspraxie, kľčovitosť písania, ambidextria.

Uvedené triedenia sa prelínajú a navzájom dopĺňajú. Môžu sa vyskytovať samostatne, alebo v rôznych kombináciách. (Bajo, 1988).

Ukážka písma dysgrafika:



Zdroj: internet

2.4 Diagnostika dysgrafie

Správná diagnostika dysgrafie je podmienená štúdiom akéhokoľvek písomného prejavu dieťaťa. Podľa Pokornej (2001) by sme mali sledovať, podobne ako pri čítaní, nasledujúce problémy:

- Žiak slová komolí, nerozlišuje spoluhláskové zhluky, prehadzuje písmená, poradie písmen je obrátené (sprava doľava), vynecháva časti slova, alebo jednotlivé písmená, opakovane zamieňa niektoré písmená za iné, je potrebné sledovať aj ktoré sú to písmená a v akom sú vzájomnom vzťahu – či sú to písmená podobné tvarom, napr. h, k alebo písmená, ktoré je ťažko rozlíšiť sluchom, ako napr. p a b. Žiak nedodržiava diakritické znamienka.

- Žiak vynecháva čiarky, mäkké, bodky alebo ich umiestni na nesprávnom mieste. Aj tu môže ísť o nedostatočné sluchové rozlišovanie, napr. š a s; c a č. Dieťa nerozlišuje mäkké slabiky di, ti, ni, li od tvrdých dy, ty, ny, ly.

- Niektorí žiaci mäkké a tvrdé i, y v slabikách používajú náhodne – preto je v takomto prípade diagnostika zložitejšia a vyžaduje si ďalšie vyšetrenia. Iní žiaci píšu zásadne len mäkké alebo tvrdé i, y (vo väčšine prípadov je to mäkké i).

Diagnostika i pomocou matematických zošitov

Ku správnej diagnostike nám môžu napomôcť i matematické zošity, ktoré nás môžu tiež o mnohom poučiť a naviesť. Vhodné je sledovať, či žiak nepíše niektoré číslice zrkadlovo, nezamieňa číslice, nezamieňa poradie čísel pri písaní dvoj- a viacmiestnych čísel; ako dodržiava stĺpce pri sčítaní a odčítaní, či je schopný sledovať a správne zapisovať jednotky, desiatky, stovky a pod. Pozorujeme umiestnenie desatinnej čiarky, či bez problémov prevádza jednotlivé operácie, ktoré nasledujú za sebou alebo si musí stále diktovať, ktorý ďalší krok nasleduje (napr. pri písomnom odčítaní).

V diagnostike je potrebné si všimnúť i využívanie a dodržiavanie gramatických pravidiel, ale táto porucha sa prejavuje ako iná, je to dysortografia a preto sa jej v tejto práci nebudeme venovať.

Účelom diagnostiky je stanoviť diagnózu. Znamená to rozpoznať druh, príčinu, patogenézu, priebeh poruchy. Na základe celkovej diagnózy stanovíme terapiu - spôsob následného ošetrovania a prognózu – predpoveď pravdepodobného priebehu, trvania a výsledku terapie (Lechta, 1990).

Cieľom diagnostiky dysgrafie je pripraviť podmienky pre cieľavedomú reedukačnú nápravnú pomoc žiakovi. Pri diagnostike dysgrafie je dôležité zistiť či u vyšetrovaného žiaka ide skutočne o vývojovú dysgrafiю alebo pseudodysgrafiю.

Autor (Lechta, 2002), uvádza, že ak ide o pravú dysgrafiю, je potrebný podrobný rozbor prípadu s cieľom zistiť, akého pôvodu a typu je porucha (napr. aké chyby pri písaní žiak robí, ako sme uviedli vyššie), všetky podmienky a okolnosti, ktoré majú význam pre budúcu starostlivosť o žiaka, napr. informácie o jeho osobnosti, záujmoch, rodinnom zázemí.

Diagnostika dysgrafie si vyžaduje interdisciplinárny prístup. Prvý podnet na samotné vyšetrenie prichádza väčšinou zo strany učiteľa, rodiča (prípadne v spolupráci so školským špeciálnym pedagógom), ktorý vypisuje prihlášku na psychologické a následne špeciálno-pedagogické vyšetrenie.

Pri vypisovaní prihlášok je dôležité, aby učiteľ konkrétne popísal a hodnotil:

- zvládnutie učiva predpísaného osnovami v písaní,
- či prevažujú nedostatky v grafickej alebo pravopisnej zložke písomného prejavu,

- časový priebeh školských ťažkostí (či sa jedná o stav trvalý, kedy problémy začali, či sú v súvislosti s časovým sledom vyučovacích hodín, popíše sa analýza chýb v písomnom prejave)
- názor učiteľa na rodinné prostredie, spoluprácu rodiny,
- doteraz navrhované a realizované opatrenia vrátane efektivity týchto zásahov.

2.5 Reedukácia dysgrafie

Reedukácia dysgrafie by mala byť zameraná na celú osobnosť žiaka. Vždy je potrebné odborné špeciálno-pedagogické vyšetrenie, ktorým sa mu diagnostikuje stupeň poruchy a určí sa vhodná terapia. Žiaka je treba dostatočne motivovať na prácu a následne vykonávať cvičenia zamerané na tie zručnosti, ktoré písanie podmieňujú.

Pri reedukácii dysgrafie sa nikdy nemôžeme obmedziť na odpisovanie cvičení či prepisovanie zošitov.

Dôležité je začať samotným rozvojom motoriky. Pri rozvíjaní grafomotoriky sa zameriavame na:

- hrubú motoriku,
- jemnú motoriku,
- správne sedenie a držanie tela,
- správne držanie písacieho náčinia,
- uvoľňovacie – korekčné cviky.

Hrubá motorika - je rozvíjanie pohybov trupu, končatín a hlavy.

Jemnú motoriku - rozvíjame pri pohyboch ruky a prstov.

Do písania je zapájaných veľa svalov. Nadmerné zaťažovanie svalových skupín spôsobuje ich únavu, ktorá sa prenáša na celý organizmus, preto je dôležité správne držanie tela pri písaní, poloha dolných končatín, vzdialenosť hlavy od papiera a držanie písacieho náčinia. Pri písaní by mala byť uvoľnená nielen ruka, ale aj celá paža. Preto precvičujeme najprv pohyby, ktoré vychádzajú z ramena.

2.6 Zásady pri cvičeniach

Skôr než sa začneme zaoberať jednotlivými cvičeniami, je potrebné vysvetliť zásady vhodné na ich realizáciu. Pri realizácii jednotlivých cvičení je dôležité, aby učiteľ bol oboznámený so zdravotným stavom žiaka. Ak by sme pokračovali vo vyučovaní žiaka, ktorý nepochopil, a preto aj nezvládol jednoduchšie javy, bude naše úsilie pri práci narastať, a pritom sa nemusíme dočkať primeraných výsledkov. U samotného žiaka bude narastať neistota, či zadanú úlohu dobre pochopil a splnil a táto neistota sa neskôr

môže zmeniť v bezradnosť a presvedčenie, že v niektorom predmete nebude nikdy úspešný (Pokorná, 2001).

Anamnéza - vlastnej diagnostike predchádza zber dostupných anamnestických údajov:

Začíname anamnézou rodovou. Zisťujeme, či sa v priamom alebo vzdialenejšom príbuzenstve nevyskytli nápadné problémy v písaní, stupeň vzdelania jednotlivých členov rodiny, aké je povolanie rodičov, či sa vyskytli v rodine poruchy reči, údaje o lateralite, nervové, duševné choroby, zmyslové deficity.

Ďalej je to anamnéza vývinová. Zisťujeme postoje rodičov k tehotenstvu, ako prebiehalo tehotenstvo a pôrod, popôrodnú váhu, výšku dieťaťa, Apgárovej skóre, asfyxiu, psychomotorický vývin dieťaťa, jeho adaptáciu na materskú školu, aké detské ochorenia prekonalo, údaje o pohybovom, sociálnom vývine a vývine reči, objektívne údaje o lateralite, povahové črty dieťaťa v porovnaní s inými deťmi, súrodencom a pod.

Pokračujeme anamnézou výchovnou. Zisťujeme, ako a kde je dieťa vychovávané a či sa objavujú nejaké problémy. Poslednou časťou je anamnéza, ktorá sa dotýka jeho ťažkostí pri písaní - aké sú to ťažkosti, či sa objavujú stále, v čom vidia rodičia príčinu ťažkostí a pod.

Ďalšou dôležitou časťou vyšetrenia je štúdium dokumentácie školy a správ o žiakovi.

2.7 Psychologické vyšetrenie

Cieľom psychologického vyšetrenia je zistiť úroveň verbálnej a neverbálnej zložky inteligencie žiaka a stupeň jeho zrelosti.

Toto vyšetrenie realizuje psychológ v Centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPP), alebo psychológ v Centre špeciálno-pedagogického poradenstva na žiadosť rodiča alebo školy.

Počas vyšetrenia je dôležité nadviazať dobrý pracovný kontakt s dieťaťom/žiakom a celý štandardný postup viesť s prihliadnutím na jeho individualitu takým spôsobom, aby sme správne posúdili jeho reálny výkon.

Pri tomto vyšetrení musíme prihliadať na informácie o rodinnom prostredí, výchove, ktoré vyplývajú z anamnézy.

2.8. Špeciálno - pedagogické vyšetrenie

Špeciálno-pedagogické vyšetrenie vedené špeciálnym pedagógom pozostáva z diktátu, opisu, prepisu, ktoré sa dopĺňajú spontánnym písaním krátkeho textu a kresbou. Pri vyšetrovaní musí špeciálny pedagóg rešpektovať vek dieťaťa a učebné osnovy príslušného ročníka. Je vhodné vyberať texty, ktoré majú možnosť zaznamenať čo najpočetnejšie nedostatky pri písaní. Rovnako je potrebné analyzovať grafickú stránku

všetkých uvedených skúšok, hodnotí sa rýchlosť, spôsob automatizácie písania, zaznamenávame sprievodné prejavy.

U žiakov s dysgrafiou sa môžu vyskytovať i bežné poruchy reči. Najčastejšie ide o rôzne dyslálie, ale vyskytuje sa aj zajakavosť, oneskorený vývin reči a pod.

Žlab (1983, In: Zelinková, 1994) so svojimi spolupracovníkmi poukázal na vzťah artikulačnej neobratnosti a špecifických asimilácií ku skúškam rytmickej reprodukcie, sluchovej analýzy a syntézy a sluchovej diferenciácie. Artikulačná neobratnosť je taká porucha reči, kde dieťa vie správne tvoriť jednotlivé hlásky a celé slová, artikulácia je však namáhavá, ťažkopádna, nápadne neobratná, a preto je niekedy i ťažko zrozumiteľná (Lechta, 1990).

Pri každej poruche učenia je vždy potrebné správne urobiť odbornú diagnostiku a následne nastaviť terapiu, reedukácie na jej nápravu.

3 METÓDA Dr. SINDELAR

Na Slovensku sa už postupne dostáva do povedomia odborníkov - špeciálnych pedagógov a psychológov **metodika Dr. Sindelar: Deficity čiastkových funkcií ako príčina porúch učenia, koncentrácie a správania** ktorá je určená i odborníkom z pomáhajúcich profesií a učiteľom, ktorí pracujú s deťmi s poruchami učenia, správania, s poruchami koncentrácie a hyperaktivity.

Diagnostika vychádza z poznatkov kognitívnej psychológie a vývinovej neuropsychológie. Zisťuje sa ňou včasné oslabenie vývinových deficitov v spracovaní informácií. Oslabenie vývinových deficitov = problémy s učením, s koncentráciou, s poruchami správania detí a mládeže.

Daná metóda je známa už niekoľko rokov aj u nás na Slovensku. Niektoré centrá špeciálno-pedagogického poradenstva s danou metódou pracujú a aplikujú ju u detí s poruchou učenia, či správania.

Avšak len zopár špeciálnych pedagógov a psychológov zatiaľ na Slovensku bolo certifikovaných ako terapeut oslabenia čiastkového výkonu.

Osvedčená pedagogická skúsenosť autorky s komplexnou metodikou Dr. Sindelar je veľmi prínosná a efektívna, navyše autorka OPS pred časom absolvovala kompletne 5-modulové vzdelávanie, preto ju v nasledujúcej kapitole bližšie popíše.

3.1 Metóda zachytenia deficitov čiastkových funkcií Dr. Sindelar

Kompletnú batériu pre vyšetrenie a nápravu porúch učenia zostavila Brigitte Sindelar pod názvom Teilleistungsschwächen.

Na diagnostiku a nápravu slúži 32 zošitov s materiálom (Pokorná, 2010).

Brigitte Sindelar pracuje ako klinická psychologička a psychoterapeutka na detskej neuropsychiatrii vo Viedni, kde má i súkromnú poradňu. Vo svojej metodológii vychádza z vývinovej a kognitívnej psychológie a teoreticky sa opiera o závery Affolterovej v oblasti vývinu vnímania. (Pokorná, 2001).

Na Slovensko sa daná metóda dostala a je známou aj vďaka školskej psychologičke Petre Šinkovej, ktorá je prvá u nás s certifikátom „Terapeut oslabenia čiastkového výkonu“, založila Centrum dr. Sindelar v Bratislave, kde aj pôsobí.

Cieľom tejto metódy, ako hovorí Pokorná (2001), je detailne ovplyvniť úroveň perцепčných a kognitívnych funkcií dieťaťa školského veku, aby sa pre neho mohol stanoviť individualizovaný špecifický plán nápravy. Oblasť použitia je definovaná: ak vzniká podozrenie, že by poruchy učenia alebo správania dieťaťa mohli byť spôsobené deficitom v čiastkových funkciách, slúži táto metóda k tomu, aby bol diagnostikovaný druh deficitu v čiastkových funkciách a stanová účinná pomoc dieťaťu špecifickými nápravnými programami.

Cielovou skupinou sú deti od polovice prvej triedy a smerom nahor nie sú určené žiadne hranice. Existuje však aj metóda pre deti od 3 rokov do prvého polroku prvej triedy, ktorá sa nazýva Screening na včasné zachytenie oslabenia čiastkového výkonu „Mačka Mňau“. (Pokorná, 2001, Sindelar, 2000, 2011).

3.2 Deficity čiastkových funkcií

Na základe neuropsychologického konceptu funkčného systému definuje Graichen (1973, cit. podľa Pokornej, 2001, s. 122) deficity čiastkových funkcií ako zníženie výkonu jednotlivých faktorov alebo prvkov v rámci väčšieho funkčného systému, ktorý je nevyhnutný k zvládnutiu určitých komplexných procesov adaptácie. Ďalej hovorí Pokorná (2001), že nejde o súhrn výkonov, ktoré sú charakterizované nejakou oblasťou ľudskej činnosti, napríklad určitým športom alebo výkonom povolania, a nie sú to ani školské výkony. Ide o komplex psychických funkcií, ktoré sa rozvíjajú v interakcii vyvíjajúceho sa organizmu s jeho okolím.

Sindelar (2000) vysvetľuje termín čiastkové funkcie a deficit v čiastkových funkciách na príklade dieťaťa ako stromu. Ak vychádzame z tohto obrazu, potom všetko to, čo v okamžiku stretnutia s dieťaťom vtedy, tu a teraz v prítomnosti môžeme pozorovať, je v korune stromu. V korune stromu si predstavujeme aktuálny stav vývinu dieťaťa – všetky jeho schopnosti, obratnosť, spôsoby správania, ktoré v okamžiku stretnutia s dieťaťom môžeme pozorovať.

Podľa toho, v ktorom životnom období sa s dieťaťom stretávame, môžeme v korune stromu pozorovať jeho porozumenie reči, schopnosť rečového vyjadrovania, jeho grafomotorické výkony, schopnosť integrovať sa do spoločnosti vrstovníkov, atď. Ak sa stretáme s dieťaťom školského veku, potom sa v korune stromu odrážajú jeho schopnosti naučiť sa čítať a písať, počítať, sústrediť sa, správať sa primerane k situácii, vypracovať domáce úlohy, atď.

Ako sa táto koruna rozvíja, záleží na tom, ako sa rozvíli korene a kmeň. V oblasti kmeňa a koreňov ležia jednotlivé čiastkové funkcie alebo čiastkové výkony, ktoré potom zrejú behom vývinu dieťaťa, vstupujú do vzájomných spojitostí, aby strom harmonicky košatel. Pod pojmom čiastkové funkcie si teda môžeme predstaviť napríklad tie, ktoré potrebujeme pri napísaní diktátu, a to: načúvať, zachytiť slovo, analyzovať sluchom hlásky, hlásky rozlíšiť, vybaviť si písmená, hlásku spojiť s písmenom, koordinovať ruku a oko, postihnúť sled hlások a písmen, usporiadanie v priestore. Tieto čiastkové funkcie sa u väčšiny ľudí rozvíjajú rovnomerne. Môžu byť rozvinuté rovnomerne priemerne, alebo rovnomerne nadpriemerne, alebo rovnomerne podpriemerne. (Sindelar, 2000).

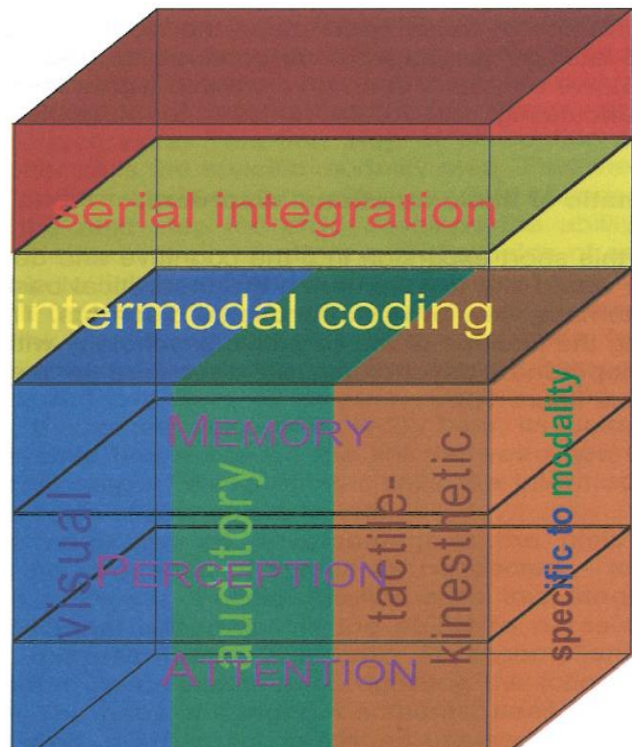
Koncepcia deficitov čiastkových funkcií celostného funkčného systému rieši i otázku heterogénneho obrazu špecifických porúch učenia. Mnohotvárnosť funkčného systému, umožňuje, aby sme si mohli predstaviť aj pomerne mnoho rozličných príčin, ktoré v rovne inputu, outputu a aj systému aktivácie a vedomia môžu nepriaznivo ovplyvniť akúkoľvek psychickú činnosť, a teda aj vývin schopností, ktoré sú predpokladom nácviku čítania, písania a matematiky. (Pokorná, 2001, s. 102)

Deficity v čiastkových funkciách teda vyjadrujú oslabenie základných schopností, ktoré potom vedú k problémom v učení a správaní. Pokiaľ si pripomenieme obraz stromu,

potom sa deficity v čiastkových funkciách v tejto predstave prejavujú ako nedostatočný alebo chybný vývin jednej alebo viacerých hlavných vetiev, ktoré potom samozrejme ovplyvňujú celú stavbu a rozloženie koruny stromu. (Sindelar, 2007)

3.3 Čiastkové funkcie vnímania a spracovávania informácií

Vychádzajúc z kognitívnej a vývinovej psychológie hovorí Sindelar (2000) o jednom systematickom prehľade deficitov čiastkových funkcií (viď Obrázok č. 1). Na najnižšej rovine kognície je pozornosť (attention), vnímanie (perception) a pamäť (memory). Na tej istej rovine je špecifické modálne delenie (specific to modality) podľa jednotlivých zmyslových oblastí vnímania: Vizuálne (vizual), auditívne (auditory) a taktilno-kinestetické (tactile-kinesthetic). Nasledujúci vývinový stupeň poukazuje na schopnosti intermodálneho kódovania (intermodal coding), teda spojovanie vnímaných obsahov s rôznymi zmyslovými oblasťami. Tretí stupeň výkonov zodpovedá seriálovej integrácii (serial integration), vnímanie časového sledu, teda schopnosti vnímané obsahy prijímať, spracovať, uchovať a znovu vyvolať v určitom poradí. Toto je systematický prehľad deficitov čiastkových funkcií. Každý kváder tejto figúry zodpovedá jednej čiastkovej funkcii.



Obrázok 1 Prehľad deficitov čiastkových funkcií

3.4 Oblasti deficitov čiastkových funkcií podľa Sindelar

(2000, 2008a,c):

1. Vizuálna diferenciácia figúry a pozadia – schopnosť vydeliť jednotlivé písmená z celkového obrazu napísaného textu.
2. Vizuálna diferenciácia – schopnosť vnímať rozdiely vo videných informáciách, teda schopnosť vidieť a zapamätať si jemné rozdiely. Jednotlivé písmená z celkového obrazu napísaného textu vedieť odlíšiť od podobne vyzerajúcich písmen. Ak dieťa napíše slovo papagáj ako pabagáj, je možné, že veľmi dobre počuje rozdiel medzi b a p, ale nerozlišuje dostatočne obidve písmená b, p. Oba tvary písmen sa medzi sebou

líšia len tým, že čiarka vedie raz hore, raz dole. Možno urobil chybu práve preto, že nevedel oba tvary písmen od seba správne odlišiť.

3. Vizualná pamäť – aby ste správne rozoznali písmená, ktoré čítate, musíte zapojiť svoju vizualnú pamäť.
4. Priestorová orientácia (Taktilno-kinestetické vnímanie – vnímanie telesnej schémy) – dieťa s deficitom priestorovej orientácie je, zásluhou svojej nedostatočne vnímanej schémy tela, menej šikovné než iné dieťa. Bude si nešikovne ukrajsovať krajec chleba. Čo sa týka čítania - jednotlivé písmená z celkového obrazu napísaného textu vedieť odlišiť od podobne vyzerajúcich písmen. Je však aj možné, že dieťa nemá problémy v sluchovom rozlišovaní reči, ani vo vizualnom rozlišovaní tvarov, ani pri prepojení videného a počutého, a aj tak napíše pabagáj. Možnože zamieňa písmená b a p preto, že sa odlišujú v priestorovom usporiadaní elementov čiary a kruhu a dieťa tento priestorový rozdiel dostatočne nevníma.
5. Auditívna diferenciácia figúry a pozadia – schopnosť vydeliť jednotlivé elementy zo všetkého, čo súčasne počujeme, teda rozčleniť počuté podnety. Napríklad pred čítaním textu si musíte vopred vypočúť hlásky, z ktorých sa skladajú slová.
6. Auditívna diferenciácia (rozlišovanie reči sluchom) – vypočúť si hlásky, z ktorých sa skladajú slová a vzájomne ich rozlíšiť. Miesto napísania slova papagáj, ktorý dieťaťu nadiktujeme, chlapec napísal pabagáj. Možno správne nepočul vyslovené slovo, či je uprostred slova b alebo p, pretože tieto dve hlásky, ktoré znejú podobne, neviem rozlíšiť. Potom urobil chybu, pretože nepočul jemný rozdiel medzi b a p. Schopnosť diferenciácie je zručnosť poznať a zapamätať si jemné rozdiely vo vnímaní, umožňuje nám to vnímať kriticky.
7. Auditívna pamäť – musíte si spomenúť na zvuk hlásky (fonému), ktorú máte prečítať.
8. Intermodálne vzťahy (intermodálne kódovanie) – schopnosti prepojiť informácie z rôznych zmyslových oblastí dohromady. Existujú deti, ktoré dokážu výborne diferencovať hlásky, teda napríklad počujú jemný rozdiel medzi b a p, a výborne diferencujú tvary písmen, vnímajú jemné rozdiely vo videných tvaroch, aj tak však robia chyby. Tieto deti chybujú zrejme preto, že nevedia, či vyslovené b patrí ku tvaru písmena b, alebo ku tvaru písmena p. Majú problémy spojiť informácie medzi dvoma zmyslovými oblasťami.
9. Vnímanie časového sledu (Serialita) – schopnosť vnímať, spracovať a vybaviť si poradie. Vnímanie postupnosti diktovaného textu. Aby bolo napríklad slovo správne napísané, je nutné zostaviť písmená v správnom poradí, aby neboli zamenené a aby ani žiadne písmeno nechýbalo. Ak má dieťa dispozície k deficitom čiastkových funkcií, potom sa taká záťažová situácia prejaví predovšetkým v jeho vnímaní časového sledu v procese prispôbovania.
10. Auditívne vnímanie – ide o trvalú analýzu vstupného signálu, tvorenia hypotézy a zrovnávania hypotézy so vstupným signálom. Môže sa však stať, že hypotéza a vstupný signál sú prežívané ako súhlasné, aj keď doteraz spolu nesúhlasia. Potom sa vnímanie bude odlišovať od vstupného signálu.
11. Vizualné vnímanie – súvisí s vizualnou diferenciáciou figúry a pozadia (členenie) a s vizualnou diferenciáciou.

3.5 Deficity čiastkových funkcií a poruchy učenia

Ak hovoríme o dieťati s deficitom čiastkových funkcií (DČF), ide o dieťa, ktorého vývinová úroveň nie je v týchto čiastkových funkciách harmonicky rozvinutá. Dieťa vykazuje nepravidelný vývin v oblasti týchto funkcií, čo znamená, že najmenšie stavebné kamene vyšších procesov myslenia sú u týchto detí nezrelé, sú omnoho menej rozvinuté, ako ostatné stavebné kamene.

Najčastejšie sa deficity čiastkových funkcií prejavia v školskom veku, teda v životnom období, v ktorom sa pôsobenie DČF uplatní ako symptóm porúch učenia. Poruchy učenia sú nepravidelnosťami, nerovnomerným dozrievaním v korune stromu, ktoré môžu byť podmienené parciálnou nezrelosťou v čiastkových funkciách.

U dieťaťa v školskom veku môžeme pozorovať ako symptóm napr. dyslexiu alebo oneskorenie v čítaní, problémy s pravopisom alebo s počítaním, poruchy koncentrácie pozornosti alebo aj problémy v správaní. Aký symptóm sa objaví, záleží na tom, ktorá čiastková funkcia je nezrelá. Symptóm, ktorý môžeme sledovať v korune stromu, teda nie je deficitom čiastkovej funkcie, ale môže len byť spôsobený DČF. (Sindelar, 2000).

Sindelar (tamtiež) poukazuje na súvislosť medzi symptómom a príčinou. Diagnóza, že dieťa trpí deficitom čiastkovej funkcie v matematike alebo v slovenčine, či angličtine, problémy však nie sú nikdy deficitmi čiastkových funkcií. Problémy v slovenčine môžu byť spôsobené DČF, nie sú však nikdy DČF, ale možno symptómom deficitu čiastkovej funkcie. Preto „možno“, pretože DČF sú len jednou z mnohých možných príčin týchto problémov.

Dieťa môže mať problémy v učení i z celkom iných dôvodov. Napr. duševné príčiny sa môžu prejavíť rovnakou symptomatikou.

3.6 Diagnostika deficitov čiastkových funkcií

Diagnostika deficitov čiastkových funkcií (DČF) znamená rozpoznať, v ktorom z týchto základných kameňov spracovania informácií dieťa vykazuje vývinový deficit. Táto diagnostika má oprávnenie v tom, aby bolo možné stanoviť efektívny terapeutický (tréningový) plán.

Náprava DČF je dôležitá preto, pretože jednotlivec trpí pôsobením týchto deficitov, nie samotnými deficitmi čiastkových funkcií. Cieľom diagnostiky je zistenie, v ktorej oblasti, v ktorej základnej funkcii vykazuje dieťa vývinový deficit, teda ktorý základný stavebný kamienok nie je rozvinutý tak, ako by to zodpovedalo veku dieťaťa. To znamená, že tréningový program musí byť bezpodmienečne nasadený na úrovni, v ktorej dieťa ešte dokáže pomocou tréningu trénovať krok za krokom neúplne vyzretú čiastkovú funkciu, ktorej tréning pomáha. Diagnostika má za úlohu preskúmať základné funkcie v ich vyzrievaní. K tomu je pripravená batéria testov. Základným predpokladom je, že taká testovacia batéria skutočne vyšetrí jednotlivé funkcie a nereflektuje súčasne viac funkcií. Daná batéria k diagnostike deficitov čiastkových funkcií musí, pokiaľ je to možné, čo najlepšie izolovať vývinovú úroveň jednotlivých bazálnych funkcií. Preto nikdy nemôže diagnostika, ktorá pracuje len s písmenami a číslami, izolovať DČF. Diagnostika musí jednotlivo uchopiť základné funkcie. Jej prednosťou je, ak je tak koncipovaná, že môže byť aj východiskom k odhaleniu už rozvinutých kompenzačných stratégií. Odhliadnuc od

diagnostiky základných funkcií vnímania a spracovania informácií, je nutné sledovať aj emocionálnu a sociálnu situáciu dieťaťa. (Sindelar, 2008a).

Diagnostika DČF je vždy diagnostika intraindividuálna, nie interindividuálna. Vykonáva sa u detí od prvého ročníka základnej školy a nemala by trvať dlhšie ako 60 – 90 minút. (tamtiež).

Diagnostika pozostáva z týchto konkrétnych úloh, ktoré má dieťa splniť (Sindelar, 2008a,b):

1. Taktilno-kinestetické vnímanie: Dieťaťu ponúkneme látkové batôžky (2 z froté látky, 2 z hodvábu a 2 z bavlny), na základe hmatu so zatvorenými očami robíme diagnostickú úlohu
2. Auditívne členenie (diferenciácia figúry a pozadia): skladá sa z viacerých častí, kde hovoríme dieťaťu slová. Pozorne nás počúva a hovorí, či počuje dané hlásky.
3. Priestorová orientácia – schéma tela: Sedíme vedľa dieťaťa po jeho ľavej ruke. Od dieťaťa chceme, aby opakovala pohyby, ktoré vykonávame.
4. Intermodalita: auditívne-vizuálna/**slová**: dieťaťu povieme slová, ktoré chceme, aby si ich pokúsilo zapamätať. Následne mu ukážeme obrázkové karity a dieťaťa nám má povedať, či sme ich menovali, alebo nie.
5. auditívne-vizuálna/**písmená**: podobne ako v predchádzajúcej úlohe, avšak miesto obrázkov, hovoríme dieťaťu hlásky a dieťa sa má pokúsiť si ich zapamätať. Následne mu predkladáme niekoľko kartičiek s písmenami.
6. Vizualna diferenciácia/obrázky: dieťaťu ukazujeme vždy kartičku, na ktorej sú dva obrázky. Dieťa nám má povedať, či sú tieto obrázky rovnaké alebo rôzne.
7. Serialita (vnímanie časového sledu)/vizualna: Používame kocky rovnakého tvaru, farby aj veľkosti. Budeme na kocky postupne klopať v smere písma, najlepšie ukazovák, v danom poradí.

3.7 Náprava deficitov čiastkových funkcií

Pokiaľ bolo prostredníctvom vstupnej diagnostiky zistené, že ťažkosti dieťaťa sú podmienené DČF a bolo vyšetrené, v ktorej oblasti sa deficit nachádza, potom platí, ako hovorí Sindelar (2000), že je nutné stanoviť tréningový program. Predkladané cvičné programy musia byť terapeutom preskúšané tak, aby mohli byť použité skutočne na tej úrovni na ktorej sa čiastkové funkcie dieťaťa nachádzajú.

Existuje napríklad celý rad cvičení pre priestorovú orientáciu, ktoré spočíva v tom, že sú dieťaťu predkladané pracovné listy. Na týchto listoch má dieťa predmety, ktoré smerujú napravo alebo naľavo, usporiadať vľavo, či vpravo, hore a dole a namaľovať ich v rôznych farbách. Stále znovu sú mu predkladané i cvičné programy, v ktorých dieťa cvičí „ľavý“ a „pravý“ smer.

Ak dieťa, ktorému sme vykonali diagnostiku, skutočne trpí deficitom v priestorovej orientácii, ktorý začína už na úrovni rozvoja schémy tela, bude však len málo profitovať na tomto cvičenom programe. Pretože pre dieťa, u ktorého je oslabená priestorová orientácia už na úrovni rozvoja schémy tela, sú listy, ktoré od neho vyžadujú, aby maľoval doprava a doľava, alebo úlohy, v ktorých ono musí usporiadať slová „ľavý“ a

„pravý“ do správneho smeru, príliš náročné. Nanajvýš potom umožňujú dieťaťu, aby používalo kompenzačné stratégie. Tie môžu viesť k tomu, že predkladané úlohy vyrieši, nezlepší sa však základná problematika DČF v priestorovej orientácii. (Sindelar, 2000, 2008a).

Jednotlivé subtesty určené k diagnóze deficitov čiastkových funkcií sú zostavené vo vzťahu k princípom poznania.

Napríklad subtesty vizuálnych funkcií: sleduje sa vizuálna diferenciacia figúry a pozadia, v ďalšom subteste triedenie vizuálnych podnetov ako funkcie analýzy pozornosti a vnímania. Tretí vizuálny subtest sa orientuje na vizuálnu pamäť. Podobne sú zostavené aj subtesty auditívnych funkcií. Ďalšie subtesty sledujú seriálnu integráciu a intermodálnu pamäť v oboch oblastiach (vizuálnej aj auditívnej). Hodnotí sa aj orientácia v priestore a vnímanie schémy vlastného tela. (Pokorná, 2001).

Cvičné programy nemajú žiadny časový plán. Nesledujú žiadnu vopred danú časovú jednotku, no sledujú vývinový plán dieťaťa. Je dôležité cvičiť na zodpovedajúcom vývinovom stupni tak dlho, až kým výkon, ktorý súvisí s týmto vývinovým stupňom, neprebíha bez akýchkoľvek ťažkostí. (Sindelar, 2008a)

Ak hovoríme o frekvenciách nápravy a osobnosti terapeuta je dôležité, aby mal stále na mysli, že cvičí práve nedostatočne rozvinutú funkciu dieťaťa. Preto má dieťa často na začiatku nápravy ťažkosti s tým, aby skutočne vydržalo cvičiť toľko koľko sa má. Desať minút denne je optimálny variant frekvencie nácviku. Aby mohlo dieťa cvičiť denne v spomínanom rozsahu, musí ten, kto s ním cvičí, byť v jeho bezprostrednej blízkosti. Dôležité je, aby ten, kto vykonáva tréning, bol úplne a presne inštruovaný a bol zoznámený s možnými chybami, ktoré sa pri cvičení vyskytujú. Pri výbere cvičiteľa je síce podstatné myslieť na to, aby organizačná stránka bola riešená pokiaľ možno ekonomiky, avšak emočná stránka, vzťah medzi cvičiteľom a dieťaťom, je nakoniec rozhodujúci pre to, kto bude nápravu s dieťaťom robiť a mala by stáť v popredí pri výbere cvičiteľa.

Pokiaľ s dieťaťom cvičí laik, je účinnosť cvičného programu kontrolovaná odborníkom. Táto kontrola slúži na to, aby bolo na jednej strane preskúšané, či sa cvičný plán robí správne.

Tréningový plán je rozdelený do troch stupňov, v tzv. tréningovom dome (tri poschodia, ako sme to videli na obr. 1). Pokorná (2001) to popisuje tak, že schopnosti dieťaťa sa analyzujú nie len na kvalitatívnej vývinovej rovine integrácie čiastkových funkcií, ale aj vzhľadom na kognitívny vývin. Preto sa diagnostika a predovšetkým terapia vykonáva najskôr na konkrétnych obrazcoch, v druhom stupni na obrazcoch, ktoré nenesú žiaden význam, a v najvyššom stupni na symboloch.

O tom, ako dlho potrvá náprava deficitov čiastkových funkcií hovorí Sindelar (2008a) o priemere asi dva roky. To však neznamená, že sú zmetené z cesty všetky ťažkosti dieťaťa.

Emočné ťažkosti dieťaťa a následná duševná záťaž spomaľujú často úspech a predlžujú nápravu.

Náprava DČF sa realizuje pomocou cvičných zošitov, ktorých je spolu 27. Každý zošit obsahuje niekoľko úloh (cca 40 – 60), ktoré sú radené podľa obťažnosti a zložitosti.

U všetkých cvičných programov je spoločné (Sindelar, 2000):

- neponúkajú všeobecné doučovanie alebo pomoc pri zvládaní učiva. Zamierajú sa na špecificky izolovaný deficit čiastkovej funkcie, ktorý sa zistil pri diagnostike. Cvičí sa teda taký program, ktorý dieťa potrebuje. Je teda nemožné precvičovať všetky funkcie.
- cvičenia na nižšej úrovni sú postavené na hre, aby boli deti k práci motivované a samé boli schopné svoje výkony hodnotiť.
- od výučbových hier sa odlišujú tým, že sú zostavené hierarchicky, aby tak systematicky rozvíjali čiastkovú funkciu.
- každý cvičný program je zostavený z troch častí: v prvej z nich sa pracuje s konkrétnym materiálom, v druhom s obrazcami a v treťom s písmenami a číslami.
- nezávisle na veku dieťaťa, ktoré je v starostlivosti terapeuta, sa musí začať s prvým dielom. U starších klientov sa jednotlivé cvičenia obvykle preberajú rýchlejšie. Ak sa s terapiou začína včas, v prvej triede, alebo dokonca v predškolskom veku, býva väčšinou zbytočné vykonávať cvičenia tretej roviny.

Taktiež je u všetkých cvičných programoch zásadné, pre trénera (terapeuta, rodiča alebo iného zvoleného zástupcu), zachovávať pravidlá (Sindelar, 2008c):

- k ďalšiemu cvičeniu je možné prejsť len vtedy, keď sa predchádzajúce cvičenie darí dieťaťu splniť bezchybne a bez pomoci,
- cvičiť pravidelne, pokiaľ možno denne,
- cvičiť denne desať minút, nikdy nie viac,
- nikdy sa na dieťa nehnevať, nestrácať odvahu a trpezlivosť, stále udržiavať dôveru dieťaťa v úspech a pracovať s radosťou.

Pri dodržiavaní daných pravidiel prinesie cvičenie úspech, ktorý sa samozrejme nedostaví zo dňa na deň, ale až po určitej dobe.

Jedná sa jediný ucelený systém na Slovensku, ktorý rieši danú problematiku od diagnostiky až po nápravu a pomocou metodiky Dr. Sindelar, kde je možné deficity čiastkových funkcií zachytiť a pomocou tréningu až úplne odstrániť.

Včasným zachytením deficitov čiastkových funkcií sa dá zistiť, či dieťa má predispozíciu na poruchy učenia akými sú dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia, poruchy koncentrácie, alebo správania.

3 OSVEDČENÁ PEDAGOGICKÁ SKÚSENOŠŤ

Na základe vlastnej pedagogickej skúsenosti autorka predkladá ďalšie možnosti edukačnej pôsobnosti v procese korekcie dysgrafie.

Pedagóg hrá významnú úlohu v tomto procese. Je pritom dôležité, aby spolupracoval s odborníkom v ktorého starostlivosti je dieťa evidované. **Prvoradým cieľom pedagóga je motivovať žiaka k učeniu. Veľmi dôležitým prostriedkom je chápaný prístup, povzbudenie, porozumenie jeho problému, nepodceňovanie žiaka.**

Medzi efektívne overené opatrenia pedagóga by malo patriť:

- tolerovanie menej čitateľného písomného prejavu detí s dysgafiou, ktoré sú zaradené v starostlivosti zariadenia a práve prechádzajú procesom nápravy v technike písania
- nedávame dieťaťu prepisovať a opisovať dlhé texty, ale dávame mu opisovať len texty primerané jeho oslabeniu, teda kratšie úseky, zamerať sa skôr na nápravu v spolupráci s poradenským zariadením...
- vhodné je naučiť rovnakou metódou naučiť pracovať i rodičov doma
- nikdy netrestáme dieťa za menej čitateľné, neúhl'adné písmo v texte
- berieme do úvahy, že žiak s dysgafiou nemôže stačiť tempu bežného čitateľa
- na domácu úlohu zadávame len primeranú časť textu ktorú môže žiak zvládnuť
- žiakovi umožníme alternatívny spôsob prípravy na vyučovanie, napr. príprava projektu, textu napísaného na počítači
- necháme dieťaťu k dispozícii potrebné pomôcky ako sú záložky, diktafón, prípadne PC

Každú aktivitu dieťaťa oceníme, chválime a stále ho povzbudzujeme.

V škole je dôležité vypracovať a dodržiavať individuálny vzdelávací program, ktorý v prípade ťažšej dysgrafie môže byť doplnený i o úpravy učebných osnov zo slovenského jazyka a literatúry.

Na hodinách je samozrejmosťou individuálny prístup pedagóga, ktorý by mal dodržiavať i nasledovné praxou overené prístupy:

- žiaka posadíme na také miesto, aby bol čo najbližšie k nám a mohli sme sledovať a pomáhať mu pri práci na hodine
- vždy doprajeme žiakovi dostatok času na prepísanie textu
- chválime a oceňujeme i tie najmenšie pokroky žiaka
- nikdy nezosmiešňujeme žiaka za jeho slabší, alebo neúspešný výkon
- vždy zvolíme najvýhodnejšiu formu preverovania vedomostí, skúšania
- vhodné je postupy konzultovať s odborníkmi ktorí poskytujú žiakom odbornú špeciálno-pedagogickú starostlivosť
- zložitejšie postupy, kľúčové slová, môžeme napísať v bodoch na tabuľu a tým znižujeme stres u žiaka
- používame názorné pomôcky, farebné kriedy, perá ktoré žiakovi spestria výklad a urobia mu učivo pútavejšie a zaujímavejšie
- vždy hľadáme metódy ktoré vyhovujú a pomáhajú konkrétnemu žiakovi s oslabením alebo poruchou s cieľom motivovať žiaka k učeniu

4.1 Cvičenia zamerané na reedukáciu

Autorka ponúka overené postupy, formy práce, činnosti a aktivity, ktoré sú vhodné pri reedukácii dysgrafie (reedukácia znamená uplatňovanie takých spôsobov, metód, ktorými sa zlepšuje, zdokonaľuje výkonnosť v oblasti poškodenej funkcie).

Zlepšovanie potom spätne pozitívne pôsobí na psychiku nositeľa poruchy. U osoby, ktorá má danú poruchu sa zameriavame na nasledovné oblasti, pričom je nevyhnutné dodržiavať ich uvedenú postupnosť

Náprava dysgrafie:

- precvičujú sa najmä väzby medzi hláskou a písmenom
- vytváranie vizuálno akustických spojov sa podporuje grafomotorickou činnosťou dieťa pri písaní hovorí hlásky, zároveň počúva seba, konfrontuje ich s výslovnosťou dospelého, vybavuje si k hláskam písmená a píše ich v správnom poradí náprava dysgrafie by mala pozostávať z precvičovania hrubej motoriky (odkresľovania veľkých tvarov písmen pohybom celej paže) a jemnej motoriky (navliekanie korálikov, zapojenie jemných pohybov prstov). do písania zapojiť čo najviac zmyslov.

Nap. dieťa píše text a nahlas si ho hovorí, takže má zrakovú i sluchovú kontrolu. Rovnako je vhodné dať dieťaťu prečítať to, čo už predtým napísalo, aby si samo vyhládalo a opravilo prípadné chyby, respektíve nečitateľný text.

Dysgrafické chyby sa obyčajne darí potláčať už v priebehu školskej dochádzky a dieťa sa môže naučiť používať správne tvary písmen.

Nápravné cvičenia je vhodné vyberať s ohľadom na druh reedukácie a s tým súvisí aj príprava na samotné cvičenie. Každé cvičenie je potrebné dôkladne premyslieť a pripraviť pomôcky súvisiace s cvičením (papier, písacie potreby, hudba...).

- Pred začiatkom reedukácie je dôležitá aj vhodná motivácia, ktorá pripraví žiaka na prácu.
 - Na začiatku oboznámime žiakov s cvičením a s používaním pomôcok.
 - Pri realizácii cvičení postupujeme od jednoduchšieho po zložitejšie.
 - Pre názornosť a zjednodušenie realizácie cvičenia je vhodné, ak učiteľ precvičuje daný cvik so žiakom.
 - Z hľadiska efektivity cvičenia uprednostňujeme častejšie a kratšie cviky pred nárazovými a dlhšími cvičeniami.
 - Pohyby pri jednotlivých cvičeniach sú pomalé, plynulé, v pravidelných intervaloch.
 - Učiteľ nesmie zabúdať na pochvalu a povzbudenie aj pri malých úspechoch.
 - Na záver vyhodnotíme priebeh cvičenia a formulujeme odporúčania na ďalšie precvičovanie.
- Cvičenia je možné zaradiť aj počas vyučovacieho procesu ako relaxačné chvíľky.

4.2 Hrubá motorika – precvičovanie, podporné cvičenia.

Hrubá motorika zahŕňa pohyby končatín i celého tela.

V prípade dysgrafie sa zameriavame na uvoľňovanie hlavy, krku, ramenného, laktového kĺbu a zápästia. Ak nie je svalstvo dostatočne uvoľnené, pohyb je krčovitý, v stálom napätí. Následne nato žiak tlačí na písacie náčinie, krčovito ho drží. Písmo nie je plynulé, veľmi skoro začne bolesť ruky, žiak je unavený, stráca záujem o prácu. Precvičovanie ramena, svalov krku a trupu môže byť zaradené aj v priebehu písania.

Príklady cvičenia:

Dieťa alebo žiak obťahuje väčšie tvary, ktoré má predkreslené, koncom ukazováka, predloha leží na stolíku, na lavici, pri ktorej žiak stojí. Pohyb by mal byť uvoľnený a plynulý. Ak žiak takýto pohyb zvládne, obťahuje predlohu obráteným koncom ceruzky.

Ak i tento pohyb zvláda, obťahuje predlohu hrotom ceruzky a nakoniec aj perom.

Cieľom cvičení hrubej motoriky je rozcvičiť a uvoľniť svalstvo hlavy, krku, ramenného a laktového kĺbu, zápästia, zároveň zlepšiť ich celkovú pohyblivosť, rozšíriť pohybovú škálu, zdokonaľiť naučené pohyby. Dochádza i k uvoľneniu telesného napätia, k relaxácii tela, ktorá navodzuje aj psychickú relaxáciu.

Vek:

cvičenia sú určené pre deti predškolského veku a žiakov mladšieho školského veku.

Priebeh cvičení: robíme ich v stoji, v sede, v kľaku a v ľahu.

V nasledujúcom texte uvádzame rôzne druhy cvičení s praktickou ukážkou, ktoré môžu žiakovi pomôcť rozcvičiť všetky svalové skupiny potrebné na uvoľnenie telesného napätia.

Pohyby hlavy a trupu

K pohybom hlavy zaradíme krúženie hlavou striedavo smerom doprava alebo doľava, striedavo ukláňanie hlavy do strán. Môžeme využívať aj detskú jogu, napríklad cvičenia Mačka, Motýľ, Žaba a rôzne telové chovné chvíľky z telesnej výchovy (Tančila myšička, Varíme kašičku).

Praktická ukážka č. 1

Základná poloha:

Sed skrčmo krížny, dlane voľne položené na kolenách, hlavu ukláňame do strán.

Pokyny:

Pri ukláňaní hlavy do strán – vdych, pri návrate do centrálnej polohy výdych.

Pohyby ramena

K pohybom ramena zaradíme mávanie rúk do rôznych smerov, krúženie rukami a predlaktia smerom dopredu alebo dozadu.

Môžeme napodobňovať let vtáka, kosenie trávy, namotávanie kľbka, prehrávanie platne, plávanie kraulu

Praktická ukážka č. 2

Základná poloha:

Sedenie v lavici

Pokyny:

Striedavé pohyby rúk v päst', ktoré udierajú na seba.

Zaradíme tu uvoľňovacie pohyby rúk a grafický záznam rytmu, melódie, výšky tónov.

Praktická ukážka č. 3

Základná poloha:

Stoj spojny, dlane položené na temene hlavy. Pohyb pažami realizujeme skrčmo, dlane na plecía. Pohyb realizujeme aj v opačnom poradí.

Pokyny:

Pri polohách rúk hore – vdych, pri spúšťaní rúk – výdych.

Pohyby dlaní

K pohybovým dlaní zaradujeme krúženie dlaní (mávanie na pozdrav, napodobňovanie motýľích krídel), tlačenie dlaní proti sebe a uvoľnenie, zatváranie dlaní v päst'.

4.3 Jemná motorika - precvičovanie

K jemnej motorike zaradujeme pohyby prstov, tváre, jej mimiku, pohyby rečových orgánov a jazyka (oromotorika).

Z hľadiska reedukácie sa zameriavame na pohyby prstov a ich vzájomnú koordináciu.

Cieľom cvičení jemnej motoriky je rozcvičiť a stimulovať jemné detailné pohyby prstov, zlepšiť manuálnu zručnosť, odstrániť napätie a kŕčovitosť prstov a zlepšiť celkovú koordináciu ruky. Tieto cvičenia sú vhodné pre deti pred školského a žiakov mladšieho školského veku.

Môžeme ich realizovať v rámci bežných vyučovacích hodín a používame pri nich aj rôzne materiály (koráliky, prírodné materiály, terakota, plastelína...).

Strihanie, trhanie- vystrihovačky

Vhodnou formou reedukácie sú rôzne druhy vystrihovačiek. Žiak dostane vytlačenú predlohu, ktorú si vymaľuje a vystrihne – jabĺčka, listy stromov a pod.

Praktická ukážka č. 4

Pomôcky:

nožnice, ceruza, farebné pastelky, predloha jabĺčka a hrušky, namaľované stromy, magnetická tabuľa, magnetky

Realizácia:

Žiak dostane predlohu (jabĺčka, hrušky), ktorú vyfarbí. Jednotlivé druhy ovocia vystrihne a triedi na stromy (magnetkami pripevňuje na stromy na magnetickej tabuli).

•Strihanie:

V tomto cvičení sa zameriavame na presnosť strihania. Žiak strihá ľubovoľne široké prúžky papiera, ktoré využije na prepletanie.

Neskôr môže vystrihuje zložené predkreslené obrazce (domček, strom, kvetinu, postavu...) a predkreslené geometrické obrazce (štvorec, trojuholník, kruh).

Z vystrihnutých geometrických obrazcov zostavuje na ďalší list papiera obrázky, napr. slniečko, domček...

Môžeme zostavovať na väčšej ploche papiera -bieleho alebo farebného obrázky z farebných prúžkov papiera (môžeme použiť aj špajle, zápalky) a neskôr obrázok dokresliť.

Alebo naopak, najprv predkresliť obrázok a kontúry dokončiť nastrihanými prúžkami podľa vlastnej fantázie.

•Trhanie papiera

Trhanie papiera je obľúbená činnosť u detí. Pre posilnenie jemnej motoriky môžu napr. vytrhávať časti papiera tak dlho, až papier roztrhajú na malé kúsky. Žiaci si precvičujú silu a koordináciu pohybov rúk a prstov trhaním papiera rôznych vlastností – tenký, hrubší, mokrý.

Do vytrhávania sa zapájajú dvojice prstov oboch rúk, a to ukazovák a palec, medzi ktorými deti stláčajú pevne papier. Odtrhávame prerušovanými krátkymi trhnutiami.

•Písanie a kreslenie

Kreslenie a čmáranie je vhodným prostriedkom na uvoľnenie ruky a na následné písanie. Cvičenia začíname realizovať v stoji a neskôr v sede. Začíname od jednoduchých čmáraníc, ktoré sú deťom i žiakom veľmi blízke.

Čmáranie na voľný papier

Takéto cvičenia je vhodné realizovať pri tabuli alebo na upevnený baliaci papier, prípadne výkres A1. Žiak čmára rukou po celej ploche a napodobňuje krútiace sa kolesá.

Iná možnosť: čmáranie hrubou kriedou alebo mokrou špongiou namočenou vo farbe. Obľúbenou činnosťou je aj napodobňovanie zobkania kohútika, sliepočky. Žiak cvičí dotyk ceruzky na veľký baliaci papier.

•Obťahovanie podľa predlohy

Následne po ukončení týchto cvičení realizujeme cvičenia v lavici v sede.

Žiak dostane papier s pripravenou šablónou na: Cvičenie priamych čiar písaných smerom zhora nadol, zľava do strany zhora. Ukazovák by mal prečnievať nad palcom a smerovať k hrotu. Prostredník ho pri držiava sprava prvým článkom. Posledné dva prsty (prstenník a malíček) sú mierne ohnuté dovnútra dlane a mierne sa dotýkajú. Celá pravá ruka leží ľahko na prvých dvoch článkoch malíčka, aby sa pri písaní mohla voľne posúvať.

Pero držíme ľahko 2 – 3 cm nad hrotom tak, aby jeho os zvierala s plochou papiera uhol približne 45 stupňov.

4.4 Správne držanie písacieho prostriedku

Grafický prejav tiež ovplyvňuje aj držanie písacieho prostriedku v ruke. Na prvom stupni ZŠ sa dosť často stretávame s nesprávnym držaním pera či ceruzky.

Často môžeme vidieť, že ukazovák sa takmer nedotýka rúčky, je dokonca prehnutý, ale nedvihnutý. Je to dôsledok toho, že svaly prstov, naťahovače a ohýbače, nie sú dosť vyvinuté. Nesprávne, křčovité držanie písacieho prostriedku vzniká i v dôsledku reflexného pohybu. To znamená, že druhé a tretie články prstov sa ohýbajú súčasne.

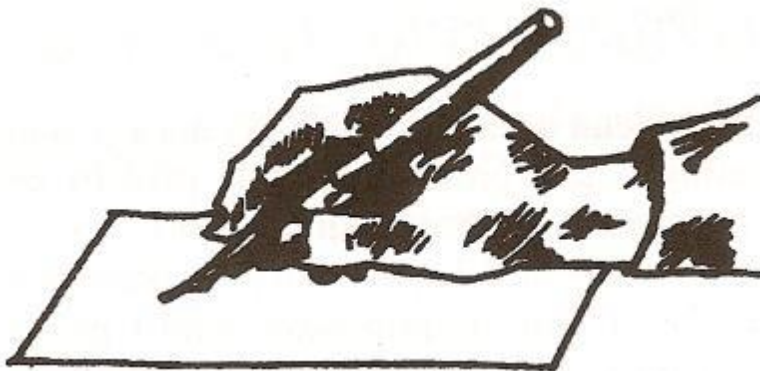
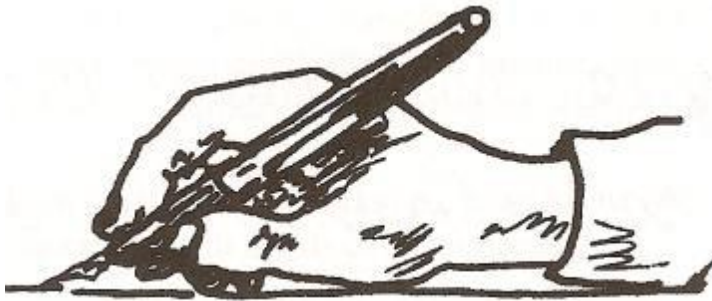
Písací prostriedok sa teda vytáča k pravej strane a váha tela spočíva na rukách. Nesprávny tlak na pero alebo ceruzku môže spôsobiť až „pisársky kŕč“.

Ten vzniká presilením slabších svalov na chrbte ruky a ochabnutím svalstva

na spodku ruky. Vzniká i vtedy, ak žiak pre celkovú napätosť svalstva sťahuje ukazovák od hrotu pera, prehýba kĺb medzi jeho prvým a druhým článkom a vyvíja tak veľký tlak na rúčku pera.

Správne držanie ceruzky či pera

Základom správneho držania ceruzky či pera je úplná voľnosť svalov hornej končatiny. Písací prostriedok držia prvé tri prsty pravej ruky: palec, ukazovák, prostredník. Palec je mierne ohnutý a pridržiava písací prostriedok z pravej strany zhora. Ukazovák by mal prečnievať nad palcom a smerovať k hrotu. Prostredník ho pridržiava sprava prvým článkom. Posledné dva prsty (prstenník a malíček) sú mierne ohnuté dovnútra dlane a mierne sa dotýkajú. Celá pravá ruka leží ľahko na prvých dvoch článkoch malíčka, aby sa pri písaní mohla voľne posúvať. Pero držíme ľahko 2 – 3 cm nad hrotom tak, aby jeho os zvierala s plochou papiera uhol približne 45 stupňov (Bednarčíková a kol. 2010).



Obrázok: Správne držanie písacieho prostriedku
zdroj: internet

4.5 Správne sedenie

Odporúča sa sedieť na celom sedadle, nie na jeho okraji, pričom nohy celou svojou plochou má žiak na podlahe. Táto poloha mu totiž zaručuje dostatočnú stabilitu. Sedenie nesmie byť strnulé ani násilné, pretože žiak svalové napätie zvyčajne dlho nevydrží



Obrázok č. 1 Správne sedenie pri písaní

Podporné cvičenia pri dysgrafii

Podporné cvičenia sú zamerané na reedukáciu dysgrafie. Napomáhajú odstraňovať jednotlivé symptómy. Je vhodné ich zaradzovať aj v období nácviku písania.

Cieľom podporných cvičení je uvoľnenie ruky pred písaním a rozvíjanie kvality písania.

Žiak si takto uvedomuje veľkosť, sklon a tvar písma. Podporné cvičenia je vhodné realizovať s ňou v spolupráci s poradenským zariadením.

ZÁVER

Táto práca by mala priniesť stručný pohľad a súhrn základných poznatkov z oblasti špecifických porúch učenia, špeciálne je však zameraná na dysgrafiú.

Cieľom práce bolo pomôcť pedagógom, ale i rodičom zorientovať sa v problematike porúch učenia, aby s takýmto dieťaťom vedeli efektívne pracovať a pomôcť mu. Vždy je však vhodné a potrebné požiadať o pomoc poradenské zariadenie, v ktorom pracujú vyštudovaní odborníci s praxou.

Práca je zameraná na základné vymedzenie problematiky vo všeobecnosti, uvádza konkrétne druhy porúch učenia ako sú dyslexia, dysgrafia, dysortografia, dyskalkúlia, dysmúzia, dyspraxia, dyspinxia. Uvádza viaceré zásady pri vzdelávaní overené praxou. Keďže je dôležité vždy správne diagnostikovať a následne vhodnými reedukačnými cvičeniami poruchu naprávať, zameriava sa i na jedinečnú metódu Dr. Sindelar.

Vývinové špecifické poruchy učenia sa premietajú do celého vyučovacieho procesu a učenia sa jednotlivca. Poruchy žiaka sprevádzajú celým jeho školským životom a sú všadeprítomné i v jeho osobnom, neskôr i profesionálnom živote. Jednotlivci s takýmito poruchami si zaslúžia, napriek mnohým úskaliam a problémom, aby v škole zažívali pocit úspechu, ktorý ich povzbudí, posunie ďalej a dodá motiváciu do učenia.

Takýto prístup by mali ku žiakom mať všetci pedagógovia, mali by sa snažiť pochopiť a vcítiť sa do psychiky žiaka s poruchou učenia. Verím, že i táto práca im v tom môže pomôcť.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ZDROJOV

1. BEDNARČÍKOVÁ, L. a kol. 2010. Reeducácia špecifických porúch učenia pomocou rozvíjania grafomotoriky. Vydalo: MPC. Bratislava. 2010. ISBN 978-80-8052-8
2. HARČARÍKOVÁ, T. 2010. Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia. Prvé vydanie. Vydavateľstvo IRIS. Bratislava. 2010. ISBN 978-80-89238-31-6
3. POKORNÁ, V. 1998. Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. Praha, Portál. ISBN 978-80-7367-931-6
4. POKORNÁ, V. 2001. Teorie a náprava vývojových porúch učení a chování. Praha, Portál. ISBN 978-80-89238-31-6
5. SINDELAR, B. 1996. Předcházíme poruchám učení. Soubor cvičení. Praha, Portál.
6. VAŠEK, Š. 2011. Základy špeciálnej pedagogiky. Piate doplnkové vydanie. Iris Vydavateľstvo a tlač, s.r.o., Bratislava 2011. ISBN: 978-80-89229-21-5
7. ZELINKOVÁ, O.: 2003. Poruchy učení. Praha, Portál. 2003. ISBN 80-7178-800-7.
8. ZELINKOVÁ, O.: 2001. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. poruchy učení. Praha, Portál. 2001. ISBN 80-7178-544-x

Internetové zdroje

9. <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/VP-pre-deti-a-ziakov-so-zdravotnym-znevyhodnenim/VP-pre-ziakov-s-vyvinovymi-poruchami-ucenia.a>
10. <http://www.sindelar.sk>
11. http://www.mpc-edu.sk/library/files/bednarcikova_reeducacia.pdf

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha 1 Tvary písmen

Príloha 2 Sluchová analýza a syntéza slova

Príloha 3 Sluchová analýza a syntéza slova

Príloha 4 Práca s hláskami

Príloha 5 Úlohy na rozvoj slovnej zásoby

Príloha 1 Tvary písmen

Dieťaťu predložíme papier s inštrukciou: „ Pospájaj veľké tlačené slová s malými tlačеныmi slovami“. Cvičenie je zamerané na utvrdzovanie tvarov písmen a spojení medzi nimi.

tabuľa

ZOŠIT

kreslí

ČAJ

Zuzka

KNIŽKA

čaj

TABUĽA

peračník

KRESLÍ

zošit

ZUZKA

knižka

PERAČNÍK

V malom tlačennom texte podčiarkni farebne slabiky ka - ľa - li

Vyber si 4 slová a utvor z nich pekné vety. Farebne vyznač začiatok a koniec každej vety.

Vety napíš do nasledujúcich riadkov:

Príloha 2 Sluchová analýza a syntéza slova

Inštrukcie pre dieťa: Oddel' zvislou čiarou slová vo vete. Do zátvorky napíš počet slov. Vety napíš správne.

Mačičkapijemliečko. ()

.....

Sýkorkasedínastrome. ()

.....

Rybaplávavovoderýchlo. ()

.....

Maléhúsatkábehajúpodvore. ()

.....

Koníkysapasúnalúke. ()

.....

Úloha : vytlieskaj každé slovo, rozdel' ho na slabiky

Vety z predchádzajúcich cvičení dieťaťu zakryjeme a dieťa vyzveme, aby napísalo všetky zvieratká, ktoré si z viet zapamätal:

.....

.....

.....

Príloha 3 Sluchová analýza a syntéza slova

Dieťaťu dáme doplniť správne chýbajúce písmená:

mate....atika

krie....a

m...re

ta...uľa

oce....n

ak...ovka

poli...a

ceru...ka

p...lica

športove...

op...ca

vre...úško

fyz...ka

g...uma

riadi...eľka

sve...er

ško...ník

ja...ero

gi....ara

mo....il

et...ka

po...asie

sto....ička

zm...ja

Vypíš slová v ktorých sa nachádzajú písmenká: š, u, r, y, m

.....

.....

.....

Príloha 4 Práca s hláskami

Úloha pre dieťa: zmeň slová pridaním, ubratím alebo zámenou hlásky!

Napr: trieda – krieda

trieda,

hodina,

sada,

rada,

ulica,

rada,

Praha,

poník,

Úloha pre dieťa:

Vyber si štyri ľubovoľné slová ktoré si vytvoril a vymysli na ne vety. Vety napíš najkrajšie ako vieš:

.....

.....

.....

.....

Príloha 5 Úlohy na rozvoj slovnej zásoby

Úloha: Rad slov

Dieťa si vyberie slovo, povie ďalšie slovo, ktoré začína na poslednú hlásku vysloveného slova. Napr: peračnik, kôpka, auto, okno....
(Dieťa necháme vymenovať niekoľko slov)

Úloha: napíš čo najviac slov, ktoré si práve vymenoval:

.....

.....

.....

.....

.....

Úloha: Reťaz viet

Dieťa tvorí rozličné vety, ale tak, aby sa v každej nasledujúcej vete opakovalo niektoré slovo z predchádzajúcej vety. Môže sa opakovať ktorékoľvek slovo. Príklad: Ráno vychádza Slnko. Slnko zobudí vtáky. Vtáky lietajú. Lietajú aj lietadlá..

Vetu ktorá sa Ti najviac páčila napíš:

.....

.....

.....