

prof. PhDr. Viktor Lechta, PhD.

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Komunikácia, komunikačná schopnosť, narušená komunikačná schopnosť

V každodennom živote sme fascinovaní mnohými fenoménmi, počnúc očividnými fyzikálnymi lákadlami, ako sú napríklad krásy prírody, končiac bohatstvom ľudského ducha a výsledkami jeho tvorivosti, ktoré nemusia byť vždy také evidentné ako tie hmotné lákadlá.

Medziľudská komunikácia bezpochyby patrí medzi tieto fascinujúce fenomény; zvykli sme si však už na ňu do takej miery, že v každodennom živote si jej nesmierny význam len sotva uvedomujeme. Pritom medziľudská komunikácia **je permanentná aktivita každého človeka, ale najmä je to jedna z najzákladnejších potrieb každého z nás.**

Medziľudská komunikácia

Komunikácia je prvá aktivita, ktorou sa človek hlási na tento svet, je to aktivita, ktorou sa potom celý život nepretržite prejavuje (aj keď si to nemusí vždy uvedomovať), a je to vlastne aj posledná aktivita, ktorou sa človek z tohto sveta „odhlasuje“. **Človek jednoducho nemôže nekomunikovať: každé jeho správanie je súčasne aj určitou informáciou, ktorú vysieľa do okolitého sveta.**

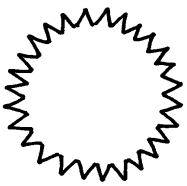
Komunikácia = prvá aktivita

Aj keď žiak v triede odmieta komunikovať s učiteľom alebo so spolužiakmi, komunikuje (vysiela učiteľovi a spolužiakom informáciu) práve tým, že s nimi nechce komunikovať...



Komunikácia je však nielen takáto permanentná ľudská aktivita; je to súčasne aj jedna spomedzi najzákladnejších ľudských potrieb. V pedagogickom procese je dôležité mať túto potrebu žiakov na zreteli.

Komunikácia ako potreba



Jednou z najťažších frustrácií našich žiakov je práve situácia, keď túto svoju základnú potrebu nemôžu, nedokážu alebo niekedy dokonca nesmú uspokojiť. Stačí, ak si predstavíme žiaka, ktorý po úraze stratil reč, žiaka s ťažkým postihnutím, ktorý nedokáže presne vyjadriť svoje akútne pocity, alebo žiaka z málo podnetného prostredia, ktorý doma nemá s kým komunikovať, a teda nemá nikoho, kto by mu túto jeho základnú potrebu pomohol saturovať. Takýto žiak môže ľahko upadnúť do apatie alebo, práve naopak, sa u neho prejaví agresívne správanie.

Definícia Veľmi stručná charakteristika komunikačnej schopnosti hovorí, že **ide o schopnosť človeka vedome a podľa patričných noriem používať jazyk ako systém znakov a symbolov v celej jeho komplexnosti a vo všetkých jeho formách, a to za účelom realizovania určitého komunikačného zámeru.**

Komplexnosť a formy **Pokiaľ ide o komplexnosť, táto schopnosť zahŕňa všetky jazykové roviny** (napríklad foneticko-fonologickú, lexikálno-sémantickú, morfológicko-syntaktickú, pragmatickú); **pokiaľ ide o formy, zahŕňa všetky spôsoby komunikovania** (napríklad hovorený, grafický, neverbálny spôsob komunikácie).

Komunikačná schopnosť človeka je zložitým priesečníkom troch skupín komponentov — vzájomne sa v nej prelínajú **biologické, psychické a sociálne súčasti.**



Tento priesečník je u každého žiaka individuálne odlišný — je špecifický práve pre jeho osobnosť, **jeho špecifická komunikačná schopnosť je pre neho rovnako príznačná, ako napríklad spôsob jeho chôdze.**

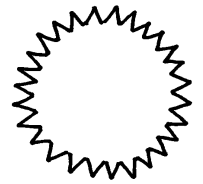
Veľký význam komunikácie a komunikačnej schopnosti je teda evidentný; no rovnako evidentné sú zvyčajne aj dôsledky **narušenej komunikačnej schopnosti.**



Často práve narušená komunikačná schopnosť rozhodujúcim spôsobom ovplyvňuje nielen školskú úspešnosť či neúspešnosť žiaka, ale aj jeho budúce pracovné uplatnenie, jeho sociálnu adaptáciu.



Preto je dôležité vedieť, aké sú najčastejšie prejavy narušenej komunikačnej schopnosti v školskom prostredí a aké sú kritériá na ich hodnotenie.



prof. PhDr. Viktor Lechta, PhD.

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Prejavy a diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti

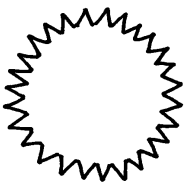
Rôznorodosť medziľudskej komunikácie sa odráža aj pokiaľ ide o spôsob hodnotenia prejavov narušenej komunikačnej schopnosti. **Prejavy, ktoré niekto hodnotí ako evidentné narušenie komunikačnej schopnosti, si iný človek ani nemusí všimnúť.** Je to spôsobené najmä skutočnosťou, že pásmo „normality“ je pri hodnotení komunikácie a jej odchýlok oveľa širšie a jeho hranice sú často oveľa nejasnejšie ako hranice noriem v iných oblastiach nášho života.

Oveľa ľahšie, ako je možné vymedziť nejaké všeobecne platné, normálne alebo od normy odchýlné prejavy komunikačnej schopnosti, sa dá určiť napríklad „normálna“ (priemerná) výška žiakov ZŠ alebo norma vedomostí z nejakého predmetu.



Prečo je to tak? Je to spôsobené viacerými faktormi:

- ⊙ **Ľudia s vyšším vzdelaním** (najmä v oblasti tzv. humanitných vedných disciplín) **majú tendenciu hodnotiť kvalitu rečových prejavov iných ľudí prísnejšie**, a teda zvyčajne aj určovať svoje hranice „normy“ vyššie;
- ⊙ **u niektorých tzv. rečových profesionálov** (napríklad učitelia, herci, hlásatelia v rozhlase a televízii atď.) **sú požiadavky na normu oprávnene striktnejšie** ako u iných profesií;
- ⊙ **keď sme príliš unavení, môže sa stať, že si ľahké odchýlky od normy** (napríklad ľahšie, menej nápadné chyby vo výslovnosti), menej očividné prejavy narušenej komunikačnej schopnosti nášho komunikačného partnera, v dôsledku únavy a zníženej schopnosti koncentrácie **nevšimneme**;
- ⊙ **záleží aj od jazykového prostredia, z ktorého pochádza posudzovateľ narušenia komunikačnej schopnosti**: napríklad iné „ucho“ na diferencovanie správnej či nesprávnej výslovnosti mäkkého *t*, *ď*, *ň* u žiakov na hodine čítania môže mať človek, ktorý vyrastal v trnavskom regióne a bol ovplyvnený „tvrdým“ trnavským nárečím a iné „ucho“ môže mať rodený Martinčan, ktorého od útleho veku ovplyvňovala ľubozvučná stredoslovenčina.



Existujú však určité konkrétne vodidlá na hodnotenie — východiská, ktoré pedagógovi pomôžu určiť, aké prejavy jeho žiakov treba jednoznačne pokladať za symptómy narušenej komunikačnej schopnosti. **Dobrou pomôckou pre učiteľa je pritom hľadanie odpovedí na úplne konkrétne otázky, ktoré súvisia vždy s určitým špecifickým východiskovým kritériom.**

Východiskové kritériá a otázky

- ⊙ **Vývinové kritérium:** zodpovedajú prejavy komunikačnej schopnosti daného žiaka vývinovým normám alebo nie?

Napríklad: „Je rozsah slovnej zásoby žiaka, ktorý prichádza do 1. ročníka ZŠ primeraný vývinovej norme pre 6—7-ročné deti?“

- ⊙ **Fyziologické kritérium:** možno pokladať spôsob rečového prehovoru u žiaka za fyziologicky korektný alebo nie?

Napríklad: „Je nosovosť (nazalita) z hľadiska zvuku reči nášho žiaka správna alebo sa odlišuje od normy?“

- ⊙ **Terapeutické kritérium:** je v danom prípade žiaduci terapeutický zá-
krok alebo nie?

Napríklad: „Je nevyhnutné, aby sa žiak s určitou odchýlkou v artikulácii podrobil logopedickej terapii alebo nie?“

- ⊙ **Lingvistické kritérium:** zodpovedá daný prejav kodifikovaným nor-
mám alebo nezodpovedá?

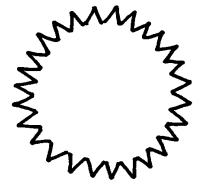
Napríklad: „Sú bežné rečové prejavy nášho žiaka gramaticky správne?“

- ⊙ **Kritérium komunikačného zámeru:** dokáže žiak realizovať svoj ko-
munikačný zámer a dokáže učiteľ komunikačný zámer žiaka pochopiť
bez nejakých rušivých momentov?

Napríklad: „Dokážeme bez prekážok dekódovať komunikačný zámer žia-
ka, ktorý má ťažkú chybu vo výslovnosti a dokáže on svoj komunikačný
zámer bez prekážok prezentovať?“



Posledné kritérium, t. j. kritérium komunikačného zámeru, má spomedzi uvedených kritérií najmenej obmedzení. Umožňuje totiž v každodennej škol-
skej praxi najvšeobecnejšiu aplikáciu. V tomto zmysle teda **o narušenej ko-
munikačnej schopnosti (NKS) žiaka hovoríme vtedy, ak niektorá
rovina jeho jazykových prejavov interferuje s jeho komunikačným
zámerom.**



V najťažších prípadoch (napr. pri ťažkej hatlavosti) dokonca nedokážeme dekódovať, interpretovať komunikačný zámer žiaka, lebo mu neporozumieme. Inokedy sa zasa sám žiak ani nepokúsi realizovať svoj pôvodný komunikačný zámer, napríklad sa na hodine neprihlási, hoci vie správnu odpoveď — v poslednej chvíli sa totiž i zľakne, že sa zakokce a spolužiaci sa mu budú vysmievajúť.



Pri diagnostikovaní — identifikovaní narušenej komunikačnej schopnosti sa zvyčajne vychádza z viacerých zorných uhlov. **Môžeme vychádzať z viacerých hľadísk:**

Diagnostikovanie NKS

- ⊙ **Zo spôsobu/formy komunikovania:** zisťujeme, či sa narušená komunikačná schopnosť týka verbálnej alebo neverbálnej formy komunikovania, resp. jej hovorenej alebo grafickej podoby.

Pri fufnavosti sa narušenie týka rečového prejavu — zvuku reči, pri dyslexii a dysgrafii sa týka grafickej podoby komunikovania.

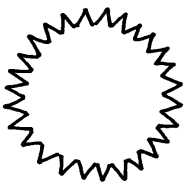


- ⊙ **Z priebehu komunikačného procesu:** zisťujeme, či sa narušená komunikačná schopnosť týka produkovania (vysielania informácií) alebo percipovania (prijímania informácií). Aj keď je narušený „iba“ proces prijímania informácií, môže sa to vzápätí prejaviť aj na vysielaní informácií — t. j. na rečovom prejave.

Žiaci trpiaci perцепčnou nedoslýchavosťou (t. j. narušením v oblasti percipovania, prijímania informácií) zvyknú mať v dôsledku svojho postihnutia aj problémy so správnym vyslovovaním sykaviek (t. j. v oblasti vysielania informácií).



- ⊙ **Z časového hľadiska:** zisťujeme, či je narušená komunikačná schopnosť trvalá alebo prechodná. **Našťastie je vo väčšine prípadov narušenie komunikačnej schopnosti našich žiakov prechodné**, t. j. reparable (ak sa napr. včas a správnymi metódami uskutoční logopedická terapia, rodinné a školské prostredie primerane spolupracujú atď.) alebo je aspoň potenciálne reparable (t. j. jestvuje tu šanca na odstránenie narušenej komunikačnej schopnosti a záleží na vonkajších i vnútorných podmienkach, či sa aj realizuje).



- ☉ Z časového hľadiska **sa pri diagnostike zisťuje aj to, či je narušená komunikačná schopnosť vrodená** (napríklad pri vrodených rázštepoch podnebia) **alebo získaná v priebehu života** (napríklad po úrazoch, vážnych ochoreniach, ťažkých psychických traumách).
- ☉ **Z hľadiska klinického obrazu:** diagnostika sa zameriava na to, či narušená komunikačná schopnosť v celkovom klinickom obraze dominuje alebo je diagnostikovaná narušená komunikačná schopnosť symptómom nejakého dominujúceho postihnutia, narušenia, ochorenia.



Môže ísť napríklad o detskú mozgovú obrnu, epilepsiu, sluchové postihnutie atď. V takom prípade ide o symptomatickú poruchu reči, ktorej komplexná diagnostika si vyžaduje špecifický prístup viacerých odborníkov.

- ☉ **Z hľadiska rozsahu:** zisťujeme, či je narušenie komunikačnej schopnosti úplné alebo čiastočné.



Úplné narušenie komunikačnej schopnosti, napríklad úplná strata schopnosti prehovoriť, je našťastie u našich žiakov zriedkavé. Čiastočné narušenie môže mať rôzne stupne: od ľahkej dyslálie — chybnnej výslovnosti, až po ťažkú dyzartriu — vážne narušený celkový proces artikulácie.

- ☉ **Z hľadiska uvedomenia:** žiak si svoju narušenú komunikačnú schopnosť môže uvedomovať, ale sú aj prípady, kedy si ju vlastne ani neuvedomí.

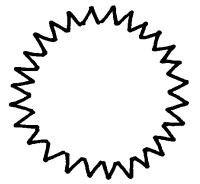


V najľahších prípadoch (napr. pri ľahkej šušlavosti) niekedy ani sami rodičia netušia, že ich dieťa má narušenú komunikačnú schopnosť a dozvedia sa to až pri logopedickej diagnostike.

- ☉ **Z hľadiska príčin:** zisťujeme, či sú príčiny funkčné, alebo narušenú komunikačnú schopnosť spôsobilo nejaké orgánové poškodenie.



Pomerne častou funkčnou príčinou narušenej komunikačnej schopnosti zvykne byť u niektorých žiakov napodobňovanie nesprávneho rečového vzoru alebo zanedbávanie dieťaťa zo strany rodinného prostredia. Orgánových poškodení, ktoré môžu spôsobiť narušenie komunikačnej schopnosti, môže byť celý rad: od relatívne ľahšej chyby zhryzu až po ťažké ochorenia, napr. obrny.



Konkrétna diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti sa môže realizovať na troch úrovniach:

- ☉ **orientačná diagnostika** (odpovedá na otázku, či sa u žiaka vôbec vyskytuje narušená komunikačná schopnosť alebo nie),
- ☉ **základná diagnostika** (je zacielená na zisťovanie toho, o aký druh narušenej komunikačnej schopnosti u vyšetrovaného žiaka ide),
- ☉ **špeciálna diagnostika** (zisťuje špecifiká danej narušenej komunikačnej schopnosti z kvalitatívneho i kvantitatívneho hľadiska, zisťovanie príčin, určovanie prognózy atď.).

Je zrejmé, že základná a špeciálna diagnostika spadá do kompetencie odborníkov. **Pri orientačnej diagnostike však môže byť učiteľ veľmi vítaným pomocníkom logopéda, psychológa, lekára či iného odborníka.**

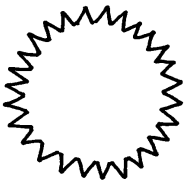


Použitá literatúra:

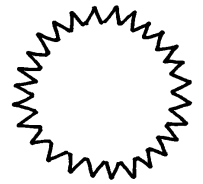
LECHTA, V. a kol.: Terapia narušenej komunikačnej schopnosti. Martin: Osveta 2002.

LECHTA, V. a kol.: Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti. Martin: Osveta 2002.





A large rectangular area with rounded corners, containing 18 horizontal lines for writing.



prof. PhDr. Viktor Lechta, PhD.

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Príčiny a terapia narušenej komunikačnej schopnosti

Existencia narušenej komunikačnej schopnosti sa spomína už v tých najstarších historických prameňoch (napr. egyptské hieroglyfy, Starý aj Nový zákon v Biblii). **Tak ako sú rôznorodé prejavy narušenej komunikačnej schopnosti, zákonite sú rôznorodé aj jej príčiny.**

Rôznorodosť príčin

Niekedy možno príčiny iba ťažko identifikovať, napríklad diskkrétne, sotva zistiteľné poruchy inervácie (poruchy prenosu nervových podráždení pri poškodení nervových vlákien), inokedy sú nápadné už na prvý pohľad, napríklad vrodené ťažké postihnutia.



Spomedzi veľkého množstva príčin vyberáme (veľmi tézovite) iba tie, s ktorými sa pedagógovia na našich školách najčastejšie stretávajú.

1. Prostredie

- ☉ Tzv. **málo podnetné** sociálne prostredie — **ak žiak prichádza do školy z prostredia, ktoré jeho celkový rozvoj zanedbáva**, spravidla sa to prejaví negatívne aj na jeho komunikačnej schopnosti.

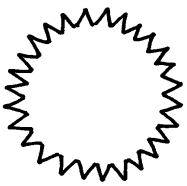
Môže ísť o relatívne ľahšie odchýlky vo výslovnosti, ako aj o ťažké obmedzenie v oblasti osvojovania materinského jazyka (narušený vývin reči), ohrozujúce celý proces zaškoľovania žiaka.



- ☉ **Neurotizujúce** — **nevhodnými podnetmi vplývajúce sociálne prostredie.**

Žiaka môže neurotizovať napríklad perfekcionizmus rodičov — ak ho stresujú nadhraničnými nárokmi (napr. pri osvojovaní cudzieho jazyka), „bombardujú“ ho príliš veľkým množstvom verbálnych podnetov, násilne precvičujú ľaváka na používanie pravej ruky atď.





Nevhodné je aj príliš rušné, hektické alebo konfliktné rodinné prostredie, neustály časový tlak na žiaka doma i v škole (napríklad skúšanie detí s hodinkami v rukách...), nedostatočné citová väzba preukazovaná zo strany rodičov atď.

To všetko sa negatívne, spravidla sekundárne, prejavuje aj na komunikačnej schopnosti žiaka.

2. Percepcia

Príčinou narušenej komunikačnej schopnosti zvykne byť niekedy zrakové, ale najmä sluchové postihnutie. V súčasnosti sa v rámci silnejšieho trendu inkluzívnej pedagogiky dostávajú žiaci s týmito postihnutiami čoraz častejšie do bežných škôl. **Moderná technika** (zosilňovacie aparáty, kochleárne implantáty, komputerizácia) **výrazne zlepšila šance týchto žiakov na úspešné zaškolenie.**



Napriek tomu však poruchy percepcie u týchto detí často spôsobia narušenie komunikačnej schopnosti, a preto musí učiteľ veľmi intenzívne spolupracovať s logopédom.

3. Motorika

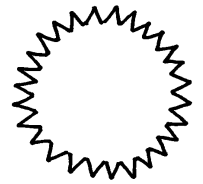


kapitola F

Do škôl sa v rámci spomínaného inkluzívneho trendu dostávajú aj žiaci s ťažkým postihnutím hybnosti, detskou mozgovou obrnou (s následným vážnym narušením komunikačnej schopnosti — dyzartriou), ale aj žiaci, ktorí sú motoricky neobratní, **hyperaktívni — žiaci so syndrómom ADHD** (poruchy pozornosti kombinované s hyperaktivitou žiakov) atď. **Aj u týchto žiakov často evidujeme narušenú komunikačnú schopnosť.**

4. Intelekt

Nedá sa síce povedať, že výskyt narušenej komunikačnej schopnosti musí zákonite súvisieť s úrovňou IQ (napríklad sú medzi nami mnohí ľudia s mimoriadne vysokým IQ, ktorí majú chybnú výslovnosť niektorých hlások), ale **je faktom, že medzi mentálne retardovanými žiakmi evidujeme častý výskyt narušenej komunikačnej schopnosti.** To isté platí o žiakoch v tzv. hraničnom pásme, ktorí si zvyčajne vyžadujú dlhodobú logopedickú terapiu.



Treba však, keď hovoríme o príčinách narušenej komunikačnej schopnosti, zdôrazniť, že tu ide iba zdanlivo o jednoduchý vzťah príčina → následok (tzv. lineárna kauzalita). **V skutočnosti existujú veľmi zložitú vzájomnú súvislosť medzi jednotlivými príčinami a ich následkami.** Ide skôr o akýsi spätnoväzbový okruh než o jednoduchý vzťah nejakej príčiny a vzápätí jej následku.



V našich podmienkach sa terapiou narušenej komunikačnej schopnosti najčastejšie zaoberajú špecialisti — logopédi. Logopedická starostlivosť sa u nás poskytuje v rezorte zdravotníctva, rezorte práce a sociálnych vecí a v rezorte školstva.

Terapia

Učiteľ je bezpodmienečným spoluterapeutom odborníka, ale čoraz častejšie sa stáva, že v tejto úlohe supluje aj zaneprázdneného, zanedbávajúceho rodiča.

Terapia narušenej komunikačnej schopnosti u žiakov má, prirodzene, za cieľ **odstrániť toto narušenie.** Stáva sa však, že u niektorých, napríklad starších žiakov s chronickým narušením komunikačnej schopnosti alebo u detí s nejakým vážnym postihnutím, je takýto cieľ nereálny a narušená komunikačná schopnosť bude zrejme pretrvávať i naďalej. V takýchto prípadoch je cieľom terapie aspoň to, aby sme **narušenie komunikačnej schopnosti do maximálne možnej miery zredukovali.** Súčasne však treba dosiahnuť, **aby títo žiaci, napriek svojej dlhodobu pretrvávajúcej narušenej komunikačnej schopnosti, nemali bariéru v komunikovaní.**

Cieľ terapie

Aby sluchovo postihnutí žiaci, ktorí nemusia mať vždy precíznu výslovnosť, nemali napriek chybnosti výslovnosti komunikačné zábrany, nebáli sa komunikovať so spolužiakmi i učiteľmi.

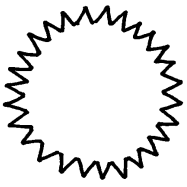


Prirodzene, ak je to len trochu možné, prioritu pred terapiou má prevencia — predchádzanie narušenej komunikačnej schopnosti. Aj v tejto oblasti má učiteľ nezastupiteľnú rolu: **často práve v školskom prostredí je prevencia narušenej komunikačnej schopnosti najefektívnejšia.**

Prevencia

Úloha prevencie sa dnes dostáva do popredia v takej miere, že v niektorých koncepciách starostlivosti o deti s narušenou komunikačnou schopnosťou sa paradoxne hovorí o „preventívnej terapii“. V rámci preventívnych postupov vlastne **dochádza k prelínaniu prevencie s niektorými terapeutickými technikami.**

„Preventívna terapia“



U detí, ktoré sú ohrozené zajakavosťou, možno už v rámci prevencie aplikovať v spolupráci s rodičmi a učiteľmi určité prvky, princípy terapie, takže výsledkom je zvyčajne ich veľmi efektívny prienik — „preventívna terapia“.

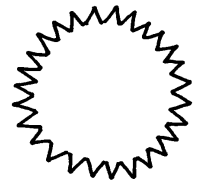
Použitá literatúra:

LECHTA, V. a kol.: Terapia narušenej komunikačnej schopnosti. Martin: Osveta 2002.

LECHTA, V. a kol.: Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti. Martin: Osveta 2002.



A large rectangular area with rounded corners, containing ten horizontal lines for writing.



prof. PhDr. Viktor Lechta, PhD.

Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave

Poruchy učenia v kontexte narušenej komunikačnej schopnosti

Učiteľ sa vo svojej praxi môže stretnúť s viacerými druhmi narušenej komunikačnej schopnosti. Každodenná prax potvrdzuje, že v súvislosti s trendom inkluzívnej pedagogiky (čo najviac detí s NKS integrovať v bežnej škole), ale aj z ďalších dôvodov (vplyvy modernej civilizácie, zanedbávanie detí atď.) sa s nimi učitelia stretávajú čoraz častejšie.

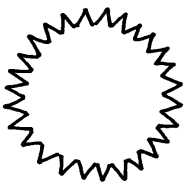
Jednotlivé druhy narušenej komunikačnej schopnosti možno analyzovať v rozličných koncepciách, v rámci rozličných teórií a v rozličných kontextoch. Pre naše potreby bude najjednoduchšie uplatniť tzv. fenomenologické hľadisko.

Fenomenologické hľadisko

Z tohto aspektu možno hovoriť o desiatich základných kategóriách narušenej komunikačnej schopnosti:

10 kategórii NKS

1. vývinová bezrečnosť — narušený vývin reči,
2. získaná orgánová bezrečnosť (pri poškodení mozgu) — afázia,
3. získaná psychogénna bezrečnosť — mutizmus, elektívny mutizmus,
4. narušenie zvuku reči — fufnavosť,
5. narušenie plynulosti — zajakavosť, brblavosť,
6. narušenie článkovania — dyslália, dyzartria,
7. poruchy hlasu — dysfónia, afónia,
8. kombinované chyby a poruchy reči — súčasný výskyt viacerých druhov narušenej komunikačnej schopnosti,
9. symptomatické poruchy reči: narušená komunikačná schopnosť pri iných postihnutiach, ochoreniach, narušeniach, napr. pri sluchovom postihnutí, detskej mozgovej obrne, **poruchách pozornosti s hyperaktivitou**,
10. narušenie grafickej stránky reči: agrafia, alexia, akalkúlia, dyslexia, dysgrafia, dyskalkúlia — **špecifické poruchy učenia.**



Ako vidno, špecifické poruchy učenia, poruchy pozornosti s hyperaktivitou, ktoré sú predmetom tejto publikácie, majú svoje charakteristické miesto medzi jednotlivými kategóriami narušenej komunikačnej schopnosti.



Aj keď na prvý pohľad hovorí zaužívaný termín „špecifické poruchy učenia“, že ide o špecifické poruchy UČENIA, naša každodenná pedagogická prax dokazuje, že ide o špecifické poruchy učenia sa KOMUNIKOVAŤ v grafických dimenziách komunikácie.



Ak si všimneme iba jednu z nich — dyslexiu (špecifickú poruchu čítania), zistíme, že osvojenie schopnosti čítať patrí nielen medzi najdôležitejšie úlohy edukačného procesu vôbec, že dyslexia nielenže obmedzuje komunikačnú schopnosť žiaka vo výučbe väčšiny predmetov, ale, keďže sa často spája s dysgrafiou (špecifickou poruchou písania), obmedzuje komunikáciu takmer v každej oblasti života našich žiakov.



Osvojenie grafickej formy komunikácie je preto nielen jednou z najväčších výziev pre žiakov, ale najmä pre pedagógov. Pri jej neúspešnosti sa totiž obmedzená možnosť komunikovať v grafickej komunikačnej dimenzii stáva u absolventov našich škôl strastiplným celoživotným hendikepom.



Dospelí dyslektici vo svojich výpovediach referujú o problémoch pri výbere povolania, problémoch pri pracovnom uplatnení, problémoch pri nakupovaní, pri pochopení orientačných tabuliek, ale aj o problémoch pri obyčajnom „smskovaní“, komunikácii pomocou internetu atď.



Je známe, že pomerne veľká časť detí so špecifickými poruchami učenia trpí poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou (ADHD), o to ťažšia je potom úloha pedagóga v každodennej práci s týmito deťmi.

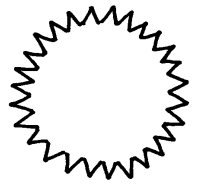
kapitola F

V žiadnom prípade s takýmito deťmi nerealizujeme čítanie na čas. Je to neurotizujúci činiteľ, ktorý u mnohých žiakov s dyslexiou v konečnom dôsledku môže spôsobiť ďalšie vážne sekundárne poruchy.

Použitá literatúra:

LECHTA, V. a kol.: Terapia narušenej komunikačnej schopnosti. Martin: Osveta 2002.

LECHTA, V. a kol.: Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti. Martin: Osveta 2002.



Mgr. Hana Laciková, PhD.

Súkromná ŠPP Inštitút detskej reči, Bratislava

Čo je potrebné vedieť o dyslexii

Dyslexia je slovo utvorené gréckou predponou „dys-“, čo znamená nedokonalosť, narušenie, a slovom „lexis“, čo znamená reč, jazyk. Je to **špecifická neschopnosť osvojiť si čítanie pri bežných výučbových podmienkach, primeranom potenciáli dieťaťa a normálnej sociokultúrnej príležitosti** (Matejček, 1998). **Dyslexia sa prejavuje v ťažkosti osvojiť si čítanie. Môže sa vyskytovať v rôzne silných formách.**

Definícia

Ortonovská dyslektická spoločnosť v USA v roku 1994 (Matejček, 1995) definuje dyslexiu ako **neurologicky podmienenú poruchu, ktorá vychádza z rodovej dispozície, sťažuje získavanie a spracovanie jazykových informácií.**

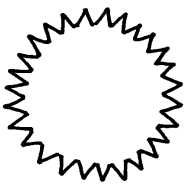
Aj keď je dyslexia celoživotný hendikep, včasný a správny zásah pri- náša u jedincov s dyslexiou dobré výsledky a umožňuje im úspešné zaradenie do spoločnosti. Pre dobré výsledky v terapii je potrebné včasné odhalenie tejto poruchy, ktorej súčasťou je aj kvalitná tímová spolupráca odborníkov (rodiča, učiteľa, psychológa, logopéda, špeciálneho pedagóga a pod.).



Predpoklady pre úspešné zvládnutie čítania sa dajú cielene odhaliť pomocou kvalitnej psychologickkej a špeciálno-pedagogickej diagnostiky **už v predškolskom veku.**

O príčinach dyslexie sa napísalo veľmi veľa a ešte dnes sú predmetom výskumov nielen príčiny, ale i mechanizmy tejto poruchy (Matejček, 1995; Pokorná, 1997). Súčasná definícia uvádza spojitosť dyslexie s dysfunkciou centrálného nervového systému a najmä s oblasťou ľahkých mozgových dysfunkcií (LMD). **LMD sú drobné poškodenia mozgu, ktoré vznikajú pred pôrodom, počas pôrodu alebo tesne po pôrode. Nie každá mozgová dysfunkcia je však automaticky dyslexiou či inou špecifickou poruchou učenia.**

Spojitosť
dyslexie s LMD



Ďalšie príčiny dyslexie

Mozgová dysfunkcia sa môže prejavovať i ako iný vývinový symptóm, napr. instabilita (pohyblivosť), hyperaktivita (pozri článok F 1.1). Niektorí autori (Pokorná, 1997) hovoria aj **o možných príčinách podmienených genetickými faktormi, deficitmi v oblasti očných pohybov, netypickej dominancii mozgových hemisfér a nedostatkoch v poznávacích funkciách podieľajúcich sa na procese osvojovania si čitateľskej zručnosti.**



Dyslexia — neschopnosť osvojiť si čítanie — nepriaznivo ovplyvňuje osvojovanie poznatkov vo všetkých vyučovacích predmetoch a často sa objavuje v spojení s osvojovaním pravopisu (dysortografiou). Ich mechanizmy sú v niektorých bodoch podobné, a preto môžeme na stimuláciu zrakového a sluchového vnímania využívať pracovné listy a námety z dysortografie.

Typy dyslexie

Pre zjednodušenie uvádzame typy dyslexie podľa príznakov, ktoré môže pedagóg registrovať:

- ⊙ **deti s pomerne dobrou technikou čítania, ale so slabým porozumením prečítaného textu,**
- ⊙ **deti so slabou technikou čítania a pomerne dobrým porozumením prečítaného textu,**
- ⊙ **deti so slabou technikou a slabým porozumením prečítaného textu.**



Pre pochopenie dyslexie a jej prejavov je dôležité uvedomiť si, že čítanie sa skladá z techniky čítania a z porozumenia prečítaného textu. To znamená, že dieťa s dyslexiou môže mať ťažkosti v jednej oblasti alebo súčasne v porozumení aj v technike čítania. **Porozumenie pri čítaní považujeme za cieľ a základný spôsob učenia.**

Dyslexia a školská úspešnosť

Pedagogická i psychologická prax oddávna ukazujú, že poruchy čítania negatívne ovplyvňujú úspešnosť dieťaťa v škole, sú vážnou prekážkou efektívneho učenia sa, a tak v mnohých prípadoch i zdrojom emocionálnych porúch a neuróz (Adamíková, 1997).

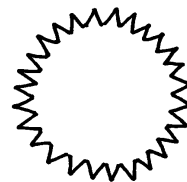
Použitá literatúra:

ADAMIKOVÁ, M.: Pokus o identifikáciu mechanizmu čítania. Diplomová práca. Bratislava: PdF UK 1997.

MATĚJČEK, Z.: Diagnostika špecifických porúch učenia. In: Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti. Martin: Osveta 1995.

MATĚJČEK, Z.: Dyslexie — špecifické poruchy čtení. Praha: 1998.

POKORNÁ, V.: Teorie, diagnostika a náprava špecifických poruch učení. Praha: Portál 1997.



Mgr. Hana Laciková, PhD.

Súkromná ŠPP Inštitút detskej reči, Bratislava

Rečové predpoklady na úspešné čítanie

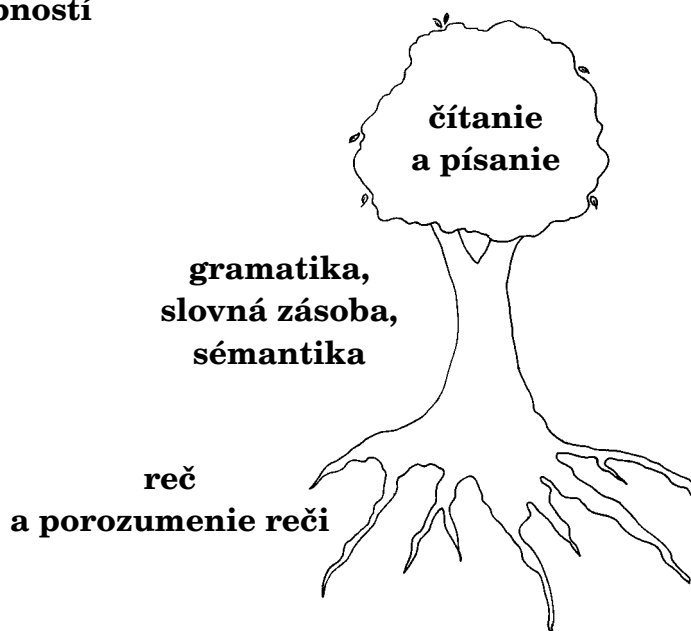
Trend v posudzovaní školskej zrelosti — pripravenosť detí na školu sa v posledných rokoch posunul vpred. Okrem schopnosti zrakovej a sluchovej percepcie, zrakovej a sluchovej pamäte, intelektového potenciálu, kognície, vizuomotorickej koordinácie sa upriamuje veľká pozornosť na rečové a jazykové schopnosti detí.

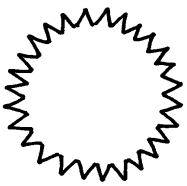
Školská zrelosť a jazykové schopnosti

Veku primeraná komunikácia a reč sú jedným z predpokladov pre úspešné osvojenie čítania.

Najlepšie tento vzťah reči, jazykových schopností a čítania vystihuje „strom“ (pozri obrázok). **„Koreňom“ pre čítanie je porozumenie reči.** Až keď je „koreň“ pevný, potom môže vyrásť **„kmeň“, ktorý predstavuje správna hovorená reč** (zahŕňa gramatiku, sémantiku spolu so slovnou zásobou). Až potom sa **„koruna stromu“ rozkošatí** a v podobe **čítania a písania** dotvára integritu jazykových schopností človeka vyjadrovať sa a prijímať informácie v podobe písaného slova (inšpirované Mikulajová, 2001).

Vzťah reči, jazykových schopností a čítania ako „strom“





Reč Reč dieťaťa v predškolskom veku, **pred vstupom do školy, by mala byť zrozumiteľná, čistá, bez chýb vo výslovnosti.** Okrem toho potrebuje dieťa ďalšie rečové a jazykové schopnosti.

Ak sa chceme zjednodušene vyjadriť o dyslexii z logopedického pohľadu, môžeme hovoriť o deficitoch v oblasti **jazykového citu (syntaktické uvedomovanie), fonologického uvedomovania a pracovnej pamäti.** Preto je dôležité všimnúť si u detí aj jazykové schopnosti ako predpoklad na úspešné osvojenie čítania.

Jazyková citlivosť Jednou z podmienok na úspešné zvládnutie čítania je teda jazyková citlivosť a gramaticky správna reč s primeranou dĺžkou viet (viacslovné vety so spojkami).



V tomto veku by sa u detí nemali vyskytovať gramaticky nesprávne tvary slov, napríklad: *dva okuliare, videl troch mravci, ona prišiel domov.*



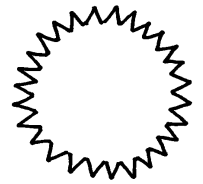
Dieťa vo veku pred nástupom do školy by malo zvládnuť prerozprávanie príbehu či prežitej udalosti. Rozprávanie príbehu má byť u šesťročných detí jasné, v správnej následnosti udalostí, výstižné, plynulé a s použitím súvetí.

Fonologické uvedomovanie

Ďalšou dôležitou schopnosťou pre čítanie je fonologické uvedomovanie, **ide najmä o uvedomovanie si zloženia slov zo slabík a hlások** (Brežná, 2000).



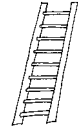
Pred vstupom do prvého ročníka by malo byť dieťa schopné identifikovať prvú a poslednú hlásku v slove, prípadne rozložiť slovo na hlásky, napr. slovo les na l-e-s.



Schopnosť fonologického uvedomovania si dieťa osvojuje v nasledujúcej postupnosti (Laciková, 2007):

1. rýmovanie slov (nos — kos),
2. delenie slov na slabiky (to-pán-ky),
3. identifikovanie prvej hlásky v slove (slovo pec sa začína na P),
4. identifikovanie poslednej hlásky v slove (slovo pec sa končí na C),
5. identifikovanie hlások v slove typu CVC (napr. pes), CCVC (napr. slon) a iné dlhšie slová, zložiť slová z hlások (krava, nohavice, nosorožec a pod.),
6. hra s hláskami v slovách a zámenny hlások (vynechaním N v slove „okno“ vznikne „oko“).

Vysvetlivka: C — konsonant, t. j. spoluhláska, V — vokál, t. j. samohláska.



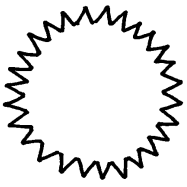
- ☉ **Prvá sa vyvíja schopnosť vnímať rým.** Jednoduché rýmovanie je napríklad v riekankách.
- ☉ **Neskôr si dieťa uvedomuje napr. fakt, že slovo pes sa rýmuje so slovom les.**
- ☉ **Po rýmovaní sa rozvíja schopnosť rozdeliť slovo na slabiky** (napr. vytlieskať slovo bubon na slabiky ako bu-bon).
- ☉ **Ďalej je dieťa schopné určiť prvú hlásku v slove** (v slove pes je to „P“), **poslednú hlásku** (nos je posledná hláska „S“), **rozdeliť slová na hlásky** (pes sa skladá z p-e-s) a postupne nasledujú ťažšie a zložitejšie slová.
- ☉ **Na vyššej úrovni ide o schopnosť zložiť slovo z hlások** (napr. k-o-s-a je kosa) a **manipulovať s hláskami** (napr. keď v slove okno vynechám hlásku „K“, vznikne ono).

Fonologické uvedomovanie sa trénuje hrou na robota, ktorý slabikuje slová. Hrou na vytlieskavanie mien predmetov, ktoré vidíme pri ceste autom (au-tá, kve-ty, pa-ne-lá-ky). Úspešná je hra, v ktorej máme za úlohu vymyslieť čo najviac slov na rovnakú hlásku (L: lata, Laco, lyžica).



V oblasti kognitívnych schopností je pre dieťa nevyhnutná pamäť, ktorá sa prejavuje v schopnosti osvojiť si krátke básničky, piesne či riekanky. **Pamäť je schopnosť, ktorú dieťa potrebuje na zapamätanie písmen, slov, ich významu a tiež na zapamätanie prečítaného textu.** Trénovať ju môžeme pri učení sa básničiek, pesničiek a riekaniek.

Pamäť

**Pracovná
pamäť**

Pracovná pamäť je vlastne „dočasná“ záložňa pre informácie, ktoré momentálne nepotrebujeme. Informácie tam odložíme (robíme tak počas čítania), no o chvíľu ich aktivujeme a použijeme ich pri reprodukcii prečítaného textu. Táto kognitívna funkcia je **dôležitá pre úspešné reprodukovanie textu.**



Účinná je hra, v ktorej má dieťa za úlohu zapamätať si 4 až 5 slov. Pedagóg povie niekoľko slov (napr. pes, mačka, sliepka, hus, myš) a dieťa ich má zopakovať v presnom poradí. Obmenou je úloha s tréningom aj zrakovej pamäte (zapamätanie obrázkov). Dieťa si má zapamätať 4—6 vyložených pexesových kariet, tie sa potom otočia a dieťa ich má v presnom poradí vymenovať.

Do praktickej časti (pracovné listy) sme zaradili ciele úlohy na rozvoj jazykových schopností detí a tiež úlohy fonologického uvedomovania, aby sme posilnili predpoklady pre dobré čítanie.

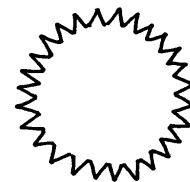
Použitá literatúra:

BREŽNÁ, A.: Vypracovanie metodiky na diagnostiku fonologického uvedomovania u predškolákov. Diplomová práca, ved. DP. M. Mikulajová. Bratislava: Pdf UK 2000.

MIKULAJOVÁ, M.: Teoretické východiská. In: Mikulajová, M., — Laciková, H.: Kurz špecifickej poruchy učenia. 2001. Nепublikované.

LACIKOVÁ, H.: Predpoklady pre čítanie. www.detskarec.sk, 2007.





Mgr. Hana Laciková, PhD.

Súkromná ŠPP Inštitút detskej reči, Bratislava

Prejavy dyslexie v škole

Väčšina prváčikov nastupuje do školy s nadšením. Tešia sa na knihy, pani učiteľku a na to, že už budú čítať, písať. Tešia sa na nové veci, pochvaly od pani učiteľky. **Dieťa so špecifickou vývinovou poruchou čítania musí vynaložiť oveľa viac námahy na osvojenie čítania ako rodičia a pedagógovia očakávajú.**

U detí, ktoré boli pred vstupom do základnej školy diagnostikované, sa predpokladá špecifická vývinová porucha učenia, sú zaradené do špeciálnych tried alebo sú individuálne integrované v bežných triedach. Pre tieto deti sú vypracované **individuálne programy, ktoré rešpektujú aktuálne schopnosti dieťaťa** pre čítanie a všetci sú pripravení na možné ťažkosti.

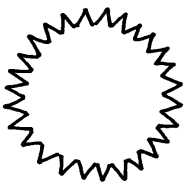
Ak dieťa nie je odborníkmi podchytené pred vstupom do školy ako rizikové, môžu sa **už po prvých mesiacoch školskej dochádzky vyskytnúť prvé problémy v zaškolení a pri osvojovaní čítania** (Laciková, 2006).

Existujú rôzne typy a stupne dyslexie, stáva sa, že sa v praxi stretávame s odhalením dyslexie v rôznom veku detí. **V niektorých prípadoch je dyslexia identifikovaná na začiatku školskej dochádzky, u iných v treťom ročníku a v niektorých prípadoch oveľa neskôr, napr. v piatom ročníku. Prečo je to tak?**

**Identifikovanie
dyslexie**

Niektoré deti s dyslexiou si vybudujú vďaka dobrej inteligencii pomerne efektívne kompenzačné mechanizmy, ktoré im do istého veku vystačia, a okolie ani nezaregistruje ťažkosti dieťaťa v čítaní. Avšak niekedy tieto spôsoby „maskovania“ dyslexie **začínajú u dieťaťa zlyhávať pri zmene podmienok, napríklad pri väčšom nápore učiva v spomínanom 3. a 5. ročníku, pri zmene pedagóga, pri zvýšení náročnosti učebnej látky.**

**„Maskovanie“
dyslexie**



Označiť slabé čítanie za dyslektické môžeme vtedy, ak vylúčime nasledovné znaky — tzv. negatívne znaky dyslexie.

Ak dieťa:

- ☉ nemá poruchy zraku a sluchu,
- ☉ nemá podpriemernú inteligenčnú schopnosť,
- ☉ nevyskytujú sa primárne citové problémy,
- ☉ nemá závažné ťažkosti v procese zaškolenia,
- ☉ nevyskytujú sa somatické problémy, ktoré môžu zabrániť osvojeniu čítania a písania,
- ☉ nevyskytuje sa hrubé poškodenie mozgu,
- ☉ nie je sociálne a kultúrne deprimované,
- ☉ nemá negatívne skúsenosti pri osvojovaní trívia a aj napriek tomu je neschopné osvojiť si čítanie, môžeme hovoriť o možnej dyslexii (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Odlíšiť dyslexiu od slabého čítania je náročné aj pre odborníkov a vyžaduje si to dôslednú diagnostiku.

Nenápadné prejavy dyslexie

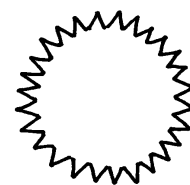
Dyslexia sa v počiatkoch školskej dochádzky môže prejavovať nenápadne. K prvým príznakom patrí najmä **neschopnosť dieťaťa zapamätať si názvy jednotlivých písmen alebo mu osvojenie jednotlivých písmen trvá oveľa dlhšie ako spolužiakom**. Keď už je písmen viac, **dieťa si často zamieňa tvarovo podobné písmená**. Pomerne často je pre dyslektické deti charakteristický **problém pri spájaní slabík do slov**, čo sa často prejaví pri čítaní už v prvom ročníku.



Ak tieto ťažkosti pretrvávajú i napriek dennej príprave dieťaťa aj na konci prvého alebo na začiatku druhého ročníka, je lepšie kontaktovať sa s rodičom a odporučiť mu odborné vyšetrenie.

U detí s dyslexiou sa objavuje pomerne veľká chybovosť pri čítaní:

- ☉ **zamieňanie graficky podobných písmen** b/d, m/n, e/a a pod.,
- ☉ **zamieňanie zvukovo podobných hlások** č/c, š/s, s/z a pod.,
- ☉ **vynechávanie a vsúvanie grafém/slabík do slov** (napr. namiesto slova obchod prečítajú obchodík),
- ☉ **sémantické zámény** (napríklad stôl prečítajú ako stolička),



- ☉ **pomalé tempo čítania,**
- ☉ **nedodržiavania interpunkcie (bodky, čiarky) a monotónnosť čítania,**
- ☉ **veku neprimeraná technika čítania** (neplynulé slabikovanie na konci druhého ročníka).

Pri snahe zrýchliť tempo čítania si deti často zvolia stratégiu nesprávnej techniky čítania, a to dvojité čítanie. Dvojité čítanie znamená, že **dieťa si prečíta slovo najskôr potichu** (po hláskach, slabikách, prípadne celé slovo) **a potom ho prečíta ešte raz nahlas.**

Dvojité čítanie

Tento spôsob čítania narušuje plynulosť a samozrejme aj porozumenie prečítaného textu. Kvôli nesprávnej technike čítania a pomalosti, veľkej chybovosti pri čítaní **nedokáže potom žiak presne zreprodukovať, o čom čítal.** Vtedy hovoríme o ťažkosti s reprodukováním textu, prípadne môže ísť aj o problém s porozumením prečítaného textu.

Orientačne by sme mohli povedať, že **hranica sociálnej únosnosti pri hodnotení rýchlosti čítania je približne 60 správne prečítaných slov za minútu na konci 2. ročníka.** Ide však o veľmi orientačné hodnotenie, ktoré uvádzame len pre informáciu.

Neodporúčame cielené hodnotenie čítania na čas, nakoľko to stresuje deti a nie je to vždy zárukou dobrého porozumenia prečítaného textu.



Počas prvých dvoch rokov školskej dochádzky si dieťa osvojuje techniku čítania. **Po druhom ročníku hovoríme už o zdokonaľovaní techniky čítania, zvýšení porozumenia a skvalitnenia schopnosti reprodukcie prečítaného textu.** Vyplýva to z cieľa čítania, ktorým je porozumenie prečítanému textu a schopnosť vedieť o prečítanom hovoriť. Teda čítanie s porozumením je základný spôsob učenia sa.

Čítanie s porozumením

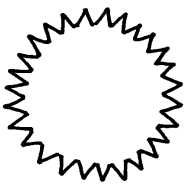
Z tohto dôvodu uvádzame v praktickej časti námety na tréning techniky čítania a osobitne námety na nácvik porozumenia prečítaného textu.



B 2.4

Neporozumenie prečítaného textu výrazne zasahuje do úspešnosti aj v ostatných predmetoch, nakoľko čítaním sa dieťa učí a nadobúda nové vedomosti a poznatky. Napríklad pri porozumení zadaní úloh vo vyšších ročníkoch z predmetov, ako sú matematika, zemepis a pod. **Pomalé čítanie ovplyvňuje rýchlosť vypracovania zadania pri samostatnej práci a tiež pri písomných prácach,** to ovplyvňuje výsledok práce a následne hodnotenie žiaka pedagógom.





Nechuť k učeniu U detí s dyslexiou sa vytvorí „začarovaný kruh“. **Neschopnosť čítať spôsobuje zhoršenie známok, kvalitu sústredenia a znižuje snahu dieťaťa.** Neúspech v škole zvyšuje nechuť dieťaťa k učeniu.

Napätie v rodine Stupňuje sa napätie v rodine aj v škole a **dieťa začína byť označované za lenivca, neporiadneho, nepozorného a niekedy i za „hlúpeho“** žiaka. Vynaložená námaha sa neodráža na výsledkoch v škole. **Pri strate trpezlivosti dostane od rodičov i tresty za zhoršenie prospechu v slovenskom jazyku i v iných predmetoch.** Učenie a škola sa stávajú najväčším nepriateľom. Samotné dieťa rezignuje: „Načo sa budem učiť, keď aj tak to potom neviem a mám zlé známky?“

Menejcennosť a poruchy správania Nechuť do učenia sa stupňuje a veľakrát nastupuje u samotného dieťaťa pocit menejcennosti, zníženie sebavedomia a často aj poruchy správania. **V škole je dieťa buď utiahnuté, smutné alebo, naopak, začína vyrušovať, odmieta pracovať na hodine, písať úlohy, zamestnáva sa nevhodnými činnosťami a nechce doma čítať.**

Úsilie o únik Niekedy je sprievodným znakom i somatizácia (zdravotné ťažkosti na báze psychickej záťaže) a iné zdravotné ťažkosti ako spôsob kompenzácie či úniku od školských povinností.



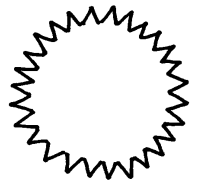
Najmä ráno pri odchode do školy sa dieťa sťažuje na bolesť brucha a pod. Môžu sa pridružiť i neurózy či záškoláctvo.



Nič sa nenapráva tak ťažko ako nezáujem dieťaťa o učenie a jeho frustrácia z neúspechu. Najťažšie sa ošetruje detská duša zranená dlhodobým neúspechom (Laciková, 2006).

Čítanie ako hrozba Každému je zrejmé, aké negatívne následky má trvalý neúspech v čítaní na vývin a budúcnosť dieťaťa. **Ak si uvedomíme, že po 3. ročníku ZŠ sa dieťa čítaním učí, je prirodzené, že pri neúspechu v učení sa napätie a nechuť k učeniu u dieťaťa zvyšuje.** Čítanie sa stáva pre dieťa s dyslexiou najväčšou hrozbou.

Nevieme si ani predstaviť, čo pre žiaka s dyslexiou znamená učiť sa prírodu, vlastivedu, dejepis či cudzí jazyk.



Predstavte si dospelávajúceho dyslektika na testoch na vodičský preukaz a pochopíte dôsledky dyslexie na osobný život ľudí s dyslexiou. I napriek dobrému intelektu nestihnú dopísať test a prídu o príležitosť.



Učiteľ je prvý, kto si všimne ťažkosti s čítaním, nakoľko vie porovnať jednotlivé deti v triede a vie kompetentne posúdiť vážnosť zaostávania či stagnácie dieťaťa oproti rovesníkom. Stačí sa poradiť s odborníkmi, pohovoriť si s rodičmi a v prípade potreby poslať dieťa na odborné vyšetrenie.

**Učiteľ
a dyslektické
dieťa**

Orientačným predpokladom dyslexie u dieťaťa na prvom stupni môže byť **nezáujem o učenie, ale tiež skutočnosť, že dieťa dosahuje v slovenskom jazyku o dva stupne horšie výsledky (známky) ako napríklad z predmetu matematika.**

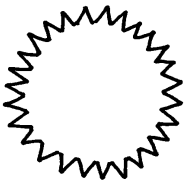


Použitá literatúra:

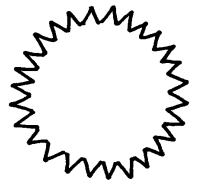
LACIKOVÁ, H.: Máte žiaka so špecifickými poruchami učenia? In: Pán učiteľ — časopis pre učiteľov, rodičov a žiakov. Bratislava: AG MUSICA LITURGICA 2006.

MIKULAJOVÁ, M. — RAFAJDUSOVÁ, I.: Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči. Bratislava: 1993.





A large rectangular area with rounded corners, containing 15 horizontal lines for writing.

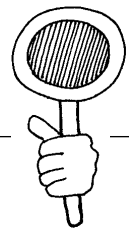


Mgr. Hana Laciková, PhD.

Súkromná ŠPP Inštitút detskej reči, Bratislava

Ako zistím, že mám v triede dieťa s dyslexiou?

Pri dyslexii musíme vylúčiť negatívne znaky dyslexie. Potom si overíme uvedené skutočnosti.



Dieťa s dyslexiou

Má rizikové faktory pre poruchu čítania:

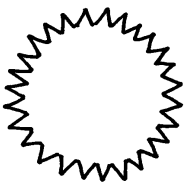
- výskyt porúch reči a učenia v rodine,
- navštevovanie logopéda v predškolskom veku (fonologická porucha, výslovnosť),
- porucha reči (narušený vývin reči, vývinová dysfázia, nesprávna výslovnosť).

Má ťažkosti vo fonologickom uvedomovaní, pracovnej pamäti a jazykovom cite:

- neschopnosť dieťaťa identifikovať hlásky v slove ani spojiť hlásky do slov,
- komolenie slov a výskyt zámény hlások v reči, napr. kolomotíva/lokomotíva, čvičí/cvičí,
- ťažkosti so zapamätaním dní v týždni, básničky, príbehy, neschopnosť pohotovo pomenovať písmená,
- gramaticky nesprávne hovorenie (nesprávne skloňuje, nehovorí správne v súvečiach),
- problém s porozumením dlhších výpovedí iných ľudí, prípadne s porozumením dlhších inštrukcií zadaných pedagógom.

Zmenil sa postoj dieťaťa k škole a učeniu:

- menej aktivity na hodinách čítania,
- zvyšovanie nechuti do učenia,
- nastáva problém s domácou prípravou na vyučovanie,
- zmeny v správaní (nepozornosť, vzdor, odmietanie, plačlivosť, agresia).

 **Ako pracuje pri čítaní:**

- pracuje pomaly a nestíha vypracovať zadania úloh kvôli pomalému čítaniu,
- pracuje pomaly, nestíha vypracovať zadania kvôli horšiemu porozumeniu textu,
- pracuje rýchlo, s veľkou chybovosťou a zlým porozumením prečítaného textu.

 Aké typy chýb robí pri čítaní a orientácii v texte:

- problém s orientáciou v texte (často nevie, kde čítame; problém v pravo-ľavej orientácii),
- problém s identifikovaním, pomenovaním grafém,
- deficity so zapamätaním si názvov písmen,
- časté zámenny tvarovo podobných písmen: m—n, a—e, b—d, p—b—d,
- vynechávanie a vsúvanie grafém do slov.

 Aká je technika čítania:

- hláskovanie,
- slabikovanie,
- čítanie slov,
- dvojité čítanie.

 Má problém s porozumením a reprodukciou prečítaného textu:

- príčinou je narušený jazykový cit, ťažkosti v pracovnej pamäti.

 Má problém s osvojovaním pravopisu.

V tomto dotazníku nejde o odbornú diagnostiku. **Ide o orientačné hodnotenie oblastí, ktoré sú charakteristické pre deti s dyslexiou.** Čím viac odpovedí je označených, tým viac sa u dieťaťa zvyšuje riziko pravdepodobnosti výskytu dyslexie.

Chceme upozorniť, že pri hodnotení techniky čítania v tomto dotazníku považujeme za nevhodné, ak dieťa používa techniku dvojitého čítania, a tiež považujeme za vývinovo neprimerané (až dyslektické), ak napr. na konci druhého ročníka stále slabikuje.