



**mpc**  
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM

PROFESIJNÝ A KARIÉROVÝ RAST  
**pkrmpc**  
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



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

**Mgr. Andrea Chalupová**

## **PRACOVNÉ LISTY NA SLOVENSKÝ JAZYK PRE 1. ROČNÍK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL**

Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe

Osvedčená skúsenosť odbornej praxe

Prešov 2012

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

**Autor OPS/OSO:** Mgr. Andrea Chalupová

**Kontakt na autora:** Spojená škola Matice slovenskej 11, Prešov, ada30.k@centrum.sk

**Názov OPS/OSO:** Pracovné listy na slovenský jazyk pre 1. ročník špeciálnych základných škôl

**Rok vytvorenia OPS/OSO:** 2012

**Odborné stanovisko vypracoval:** PaedDr. Helena Gaľová

Táto osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe/osvedčená skúsenosť odbornej praxe bola vytvorená z prostriedkov projektu Profesionálny a kariérový rast pedagogických zamestnancov. Projekt je financovaný zo zdrojov Európskej únie.

**Kľúčové slová:**

Mentálne postihnutie, klasifikácia mentálneho postihnutia, školský vzdelávací program zo SJ, diagnostika čítania, chyby v čítaní, poruchy čítania, metódy edukácie v predmete SJ, pracovné listy na vyvodenie písmen.

**Anotácia:**

Zámerom práce bolo vytvoriť súbor pracovných listov na vyvodenie jednotlivých písmen a rozvoj čitateľských schopností. Pracovné listy boli vytvorené pre žiakov 1. ročníka s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia špeciálnej základnej školy. Cieľom bolo zvýšiť vedomostnú úroveň žiakov a prehĺbenie už získaných vedomostí. Práca v sebe zahŕňa charakteristiku základných pojmov, školský vzdelávací program pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia zo slovenského jazyka pre 1. ročník. Ďalej sa venujeme diagnostikovaniu čítania, chybám v čítaní a metódam edukácie v predmete slovenský jazyk. Osobitnú kapitolu tvoria pracovné listy, ich charakteristika a metodika práce s nimi, pretože si myslíme, že môžu byť pomocnou rukou pre rozvoj čitateľských, grafomotorických a komunikačných schopností detí s mentálnym postihnutím.

# OBSAH

## Úvod

1 Vymedzenie základných pojmov.....	5
1.1 Charakteristika dieťaťa s mentálnym postihnutím.....	5
1.2 Klasifikácia podľa stupňa mentálneho postihnutia.....	5
1.3 Osobitosti psychických a somatických procesov detí s mentálnym postihnutím.....	7
1.3.1 Osobitosti psychických procesov detí s mentálnym postihnutím.....	7
1.3.2 Somatické osobitosti detí s mentálnym postihnutím.....	9
2 Slovenský jazyk a literatúra v 1. ročníku na špeciálnej základnej škole.....	11
2.1 Školský vzdelávací program pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.....	11
2.2 Diagnostikovanie čítania.....	14
2.2.1 Metódy diagnostikovania čítania.....	15
2.2.2 Chyby v čítaní.....	16
2.2.3 Poruchy čítania.....	17
2.3 Metódy edukácie v predmete slovenský jazyk.....	17
3 Pracovné listy na slovenský jazyk pre 1. ročník špeciálnych základných škôl....	19
3.1 Charakteristika pracovných listov.....	19
3.2 Pracovný list na vyvodenie písmena „O“.....	21
3.3 Pracovný list na vyvodenie písmena „M“.....	26
3.4 Pracovný list na vyvodenie písmena „U“.....	31
3.5 Pracovný list na vyvodenie písmena „L“.....	36
3.6 Pracovný list na vyvodenie písmena „A“.....	41
3.7 Pracovný list na vyvodenie písmena „I“.....	46
3.8 Pracovný list na vyvodenie písmena „E“.....	51
Záver.....	56
Zoznam bibliografických zdrojov.....	57

# ÚVOD

*„Tým, že našimi prostými službami pomôžeme vyvíjajúcemu sa životu dosiahnuť najvyššiu hodnotu, rastie bohatstvo dobra.“*

A. Schweitzer

V súvislosti s povolaním špeciálneho pedagóga nás zaujal citát od A. Schweitzera o dobre a pravde, ktorý hovorí o obetovaní sa človeka pre život iných, pre všetko živé, čo stvorila príroda. F. Klein (2004) upozorňuje na dva dôležité aspekty tohto princípu: dobro a pravda, ktoré znamenajú život zachraňovať, podporovať a sprevádzať ho, vyvíjať sa počas života na najvyššiu možnú úroveň; zlo a nepravda, ktoré znamenajú život ničiť, poškodzovať ho a stáť v ceste vyvíjajúcemu sa životu. Práve v kontexte rozvíjania jazykovej a rečovej kompetencie detí s mentálnym postihnutím v období ich prípravy pre budúci plnohodnotný život v spoločnosti nás tento princíp musí oslovit' a nemôže ponechať ľahostajnými.

Súčasný trendy na výchovu a vzdelávanie detí a mládeže s mentálnym postihnutím na špeciálnej základnej škole vychádzajú z dlhodobej Koncepcie výchovy a vzdelávania detí so zdravotným postihnutím (2000), zameranej na akceptovanie zmien v spoločenskom systéme a aplikovanie poznatkov súčasného vedeckého vývoja, psychológie, medicíny, techniky i ďalších vedných odborov v oblasti pedagogiky.

Cieľom ponúkanej práce je poskytnúť pedagogickým pracovníkom v systéme špeciálneho školstva prostredníctvom pracovných listov základy rozvíjania jazykovej, komunikačnej a čitateľskej kompetencie detí s mentálnym postihnutím v nadväznosti na učebné plány a obsah vyučovania slovenského jazyka a literatúry v 1. ročníku vo variante A na ŠZŠ.

Koncepcne je práca rozdelená do troch kapitol. Prvá kapitola v sebe zahŕňa charakteristiku základných pojmov ako sú mentálne postihnutie, klasifikácia podľa stupňa mentálneho postihnutia a osobitosti psychických a somatických procesov dieťaťa s mentálnym postihnutím. V druhej kapitole sa venujeme školskému vzdelávaciemu programu zo slovenského jazyka pre 1. ročník špeciálnych základných škôl variant A, diagnostikovaníu čítania, rozoberáme tu najčastejšie chyby v čítaní a zaoberáme sa aj metódami edukácie v predmete slovenský jazyk. Nosnou časťou práce je tretia kapitola, ktorá v sebe zahŕňa pracovné listy, ich charakteristiku a metodiku práce s nimi, pretože si myslíme, že môžu byť pomocnou rukou pre rozvoj čitateľských, grafomotorických a komunikačných schopností detí s mentálnym postihnutím na špeciálnej základnej škole.

# 1 VYMEDZENIE ZÁKLADNÝCH POJMOV

V súvislosti s témou našej práce je potrebné uviesť teoretické východiská, ktoré sa stali základom pri koncipovaní tejto práce. Z hľadiska zamerania našej práce za podstatné považujeme pojmy *mentálna retardácia* a *mentálne postihnutie*. Vymedzenie týchto pojmov nám umožní poznať psychické a somatické problémy detí s mentálnym postihnutím, ktoré je potrebné rešpektovať pri zostavovaní aktivít pre tieto deti v školskom klube pri základnej škole, ktorých ciele sú podmienené špecifickosťou problému dieťaťa a možnosťami ich aktivizačného a terapeutického pôsobenia.

## 1.1 CHARAKTERISTIKA DIEŤAŤA S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Mentálne postihnutie či mentálna retardácia sú problémom ľudským, spoločenským, pretože sa bytostne dotýkajú príslušníkov ľudstva, spoločnosti. Mentálne postihnutie či mentálna retardácia ako jedna z postihnutí sprevádzajú ľudstvo od nepamäti (Vančová, 2005).

Deti s mentálnym postihnutím sa vyvíjajú podľa rovnakých psychických zákonitostí ako ostatné deti, ale ich vývinový proces má aj svoje osobitosti. Tieto osobitosti nemožno chápať len ako časové oneskorenie. Nejde len o rozdiely kvantitatívne, ale najmä kvalitatívne.

V odbornej literatúre sa stretávame s rôznymi definíciami mentálneho postihnutia (mentálnej retardácie).

Vojtík (1990) uvádza „*mentálnu retardáciu ako stav označujúci neúplnosť alebo nedostatočnosť psychických funkcií najmä v intelektovej oblasti, ktorý vznikol vo vývoji a je združený s poruchou sociálnej prispôsobivosti*“ (In: Bajo, Vašek, 1994, s. 38).

**Mentálne postihnutie** je najširší, najvšeobecnejší, strešný pojem, ktorý sa orientačne používa pre všetky osoby v pásme mentálnej retardácie a osoby v pásme hlbokého podpriemeru nazývaného hraničné pásmo mentálnej retardácie (Bajo, Vašek, 1994, In: Gregušová, 2000).

„*V pojme mentálna retardácia slovo retardácia znamená zdržiavanie, omeškanie, oneskorovanie, spomalenie, čo vystihuje jednak vývinový aspekt poruchy, poškodenia a tiež zvyrazňuje skutočnosť, že mentálne postihnutie nie je ustálené, definitívne, ukončené a nemenné*“ (Bajo, Vašek, 1994, s. 36).

Mentálna retardácia sa klinicky prejavuje infantilnou osobnosťou, impulzívnosťou, hyperaktivitou alebo celkovo spomalenosťou správania, primitívnosťou a konkrétnosťou úsudku, zníženou schopnosťou vyvodzovať logické vzťahy, zníženou logickou a mechanickou pamäťou. Charakterizuje ju tiež malá slovná zásoba, neobratnosť vo vyjadrovaní, poruchy senzomotoriky a pohybovej koordinácie (Bajo, Vašek, 1994). Vymenované znaky netvoria celistvý systém a vyskytujú sa u každého mentálne postihnutého jedinca v rôznej kombinácii, rôznom počte a v rôznom rozsahu.

„*Z psychologického aspektu, pri chápaní mentálneho postihnutia, sa osobitne zdôrazňuje znížená inteligencia a miera zníženia sa spravidla vyjadruje pomocou intelligenčného kvocientu (IQ), pričom pozornosť sa venuje aj nedostatočnej sociálnej kompetencii takto postihnutých osôb*“ (Vašek, 1996, s. 143).

Všetci vyššie uvedení autori sa zhodujú v definovaní mentálnej retardácie, ktorú označujú ako oneskorený vývin intelektu. S týmto tvrdením sa stotožňuje aj Ličko (1980), ktorý mentálnu retardáciu označuje ako stav *zastaveného, oneskoreného alebo úplného vývinu intelektu, ktorý charakterizuje predovšetkým podpriemerná inteligencia*“ (In: Vančová, 2005, s. 51).

## 1.2 KLASIFIKÁCIA PODĽA STUPŇA MENTÁLNEHO POSTIHNUTIA

Pri klasifikácii mentálneho postihnutia sa používajú viaceré kritériá. Najčastejšie to býva hľadisko etiologické, symptomatologické, závažnosti (stupňa) mentálneho postihnutia, schopnosti učenia a vzdelávania. Mentálne postihnutého jedinca môžeme na základe merateľných, zrovnateľných údajov (napr. IQ) zaradiť do určitého klasifikačného systému. No treba povedať, že každý z nich sa líši od druhého, je jedinečný a neopakovateľný (Bajo I., Vašek, 1994).

Zo psychopedického hľadiska je v podstate najdôležitejšia klasifikácia MR z hľadiska závažnosti, t. j. stupňa mentálneho postihnutia. Jednotlivé stupne sa ohraničujú IQ a MR je zvyčajne charakterizovaná ako disproporcionalita chronologického a mentálneho veku.

Švarcová (2000) uvádza klasifikáciu MR tak, ako je uvedená v 10. revízii *Medzinárodnej klasifikácii chorôb*, spracovaná Svetovou zdravotníckou organizáciou v Ženeve. Podľa novej klasifikácie sa mentálna retardácia rozdeľuje do 6 základných kategórií:

F70 Ľahká mentálna retardácia IQ 69-50

F71 Stredne ťažká mentálna retardácia IQ 49-35

F72 Ťažká mentálna retardácia IQ 34- 20

F73 Hlboká mentálna retardácia IQ 19 a nižšie

F 78 Iná mentálna retardácia

F 79 Nešpecifikovaná mentálna retardácia (Pipeková, 2006).

Uvedená klasifikácia neobsahuje kategóriu „*mierna MR*“, podľa ktorej ide o také zníženie rozumových schopností, ktoré nesúvisí s organickým poškodením mozgu, v ktorého dôsledku by sa psychika MP jedincov nemohla normálne vyvíjať, ale býva zapríčinená inými faktormi (genetickými, sociálnymi a ďalšími). Takýchto jedincov nepovažuje za mentálne postihnutých (Pipeková, 2006).

**Ľahká mentálna retardácia**- znamená, že osoby majú problémy s učením, myslením, vnímaním, pozornosťou, pamäťou, abstrakciou, dedukciou, úsudkom, logickým myslením. Ich reč je obsahovo aj rozsahovo chudobnejšia ako reč intaktných, narušená po stránke obsahovej aj formálnej. Tieto osoby sú schopné vzdelávať sa v špeciálnych základných školách pre mentálne postihnutých alebo aj v bežných školách s upraveným obsahom vzdelávania. Pri adekvátnom vedení, edukácii, výchove aj v rodine a akceptácii zo strany komunity majú predpoklady viac-menej plne sa zaradiť do spoločnosti (Vašek, 2004). „*Retardácia a obmedzenosť vývinu nemusí byť sama o sebe nápadná, v porovnaní s intaktnými deťmi, resp. osobami rovnakého veku je však zjavná*“ (Vančová, 2005, s. 156).

**Stredná mentálna retardácia** znamená už závažnejší dopad na život postihnutých. Osoby sú postihnuté vo všetkých zložkách komplexnej osobnosti. Motorický a senzorický vývin pomerne dosť zaostáva za normou a prakticky nikdy nedosiahne jej hodnoty. Deti majú veľké ťažkosti s osvojením si sedenia, státia, chôdze, koordinácie pohybov, s jemnomotorickými činnosťami. Osoby so SMP majú závažnejšie problémy a poruchy jemnej motoriky, v oblasti senzoriky, mnohí majú pridružené telesné, zmyslové či iné postihnutia, poruchy. Prítomné sú poruchy vnímania, pozornosti, sústredenosti i pamäti. Myslenie je konkrétne a primitívne. Reč je chudobná, výrazne narušená, komunikácia je možná vo forme slov či krátkych viet, ale gramaticky aj často aj obsahovo nesprávnych. Tieto osoby sú však schopné pri špecifickom vedení, edukácií osvojiť si elementárne základy trívia, poznatkov o prírode a spoločnosti (Vašek, 2004).

**Ťažká mentálna retardácia** znamená výrazne oneskorenie psychického a motorického vývinu. Vývin je vo všetkých zložkách trvale narušený, obmedzený. Závažné poruchy zasahujú hrubú aj jemnú motoriku, preto sa mnohí nenaučia stáť, chodiť, používať toaletu, samostatne jesť a byť sebaobslužní. Ich komunikácia spočíva vo významových zvukoch, slabikách, prípadne niekoľkých slovách, ktorými vyjadrujú viacero významov. Častá je aj

echolálie, ale bez porozumenia obsahu. Komunikujú aj pohybmi, mimikou, ktorú však musí okolie „dešifrovať“. Myslenie je veľmi primitívne, dokážu pochopiť význam niektorých konkrétnych predmetov, osôb či situácií súvisiacich s uspokojovaním ich potrieb. V správaní ide skôr o napodobňovanie. Mnohí z nich majú časté stavy agresie, autoagresie. Ich práceschopnosť je veľmi krátka, naopak unaviteľnosť vysoká. Vyžadujú celoživotnú trvalú starostlivosť, vedenie a usmerňovanie. Perspektívou je rozvíjanie ich veľmi obmedzených schopností do maximálnej miery, ktorá je však daná individuálne. Ide najmä o podnecovanie a rozvíjanie motoriky, zmyslov, čo najsamostatnejšej sebaobsluhy, chápania aspoň elementárnych vecí a dejov v ich okolí, veľmi jednoduchých pracovných činností, nájdenie vhodnej formy komunikácie (Vašek, 2004). „*Sú trvale závislí od starostlivosti iných či už v rodine, alebo v ústave, kde sú prakticky aj sociálne užitoční*“ (Bajo, Vašek, 1994, s. 51).

**Hlboká mentálna retardácia** znamená najťažší stupeň mentálnej retardácie. Vančová (2005, s. 147) hovorí, že „*ich motorika, senzorika, sebaobsluha, komunikácia, kognícia, sociálna adaptácia sú na rudimentárnej úrovni*“. Mnohí sú imobilní, nedokážu byť sebaobslužní, musia byť plienkovaní a prakticky úplne „obslúžení“. Potrebujú celoživotnú starostlivosť (Vančová, 2005).

Každú retardáciu treba v súčasnosti pokladať za relatívnu. Postupne sa menia názory aj na prognózu mentálnej retardácie. Značná časť mentálne retardovaných osôb sa zaraďuje do pracovného pomeru a spoločenského procesu, dosahuje stupeň sociálnej adaptácie, v niektorých oblastiach integrácie. Toto poňatie mentálnej retardácie aké odporúča aj SZO len potvrdzuje tradičný pedagogický optimizmus a entuziazmus špeciálnej pedagogiky (Bajo, Vašek, 1994).

### **1.3 OSOBITOSTI PSYCHICKÝCH A SOMATICKÝCH PROCESOV DETÍ S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM**

Ako konštatovali Jakabčic, Požár (1995) - mentálne postihnutie neznamená len oneskorenie psychického vývinu, ale ide predovšetkým o štrukturálne vývinové zmeny, ktoré sa odrážajú v špecifikách osobnosti a zároveň sa podieľajú aj na jej utváraní. Na vývin osobnosti (nielen mentálne postihnutých) vplyvajú vnútorné (biologické) a vonkajšie podmienky (sociálne faktory – výchova, kultúra, stimulácia...).

„*Osobnosť mentálne postihnutého dieťaťa chápeme ako bytosť jedinečnú, neopakovateľnú, ktorú rozvíjame všetkými možnými prostriedkami*“ (Majzlanová, 1997, s. 9).

Z hľadiska psychickej štruktúry osobnosti jedinci s MP netvoria homogénnu skupinu, ktorú by bolo možné globálne vyčerpávajúcim spôsobom charakterizovať.

Každý človek s MP je samostatný subjekt s charakteristickými osobnostnými rysmi, ale aj napriek tomu sa u väčšiny prejavujú (vo väčšej alebo menšej miere) určité spoločné znaky.

#### **1.3.1 Osobitosti psychických procesov detí s mentálnym postihnutím**

Gregušová (2004) považuje za nevyhnutné rozlišovať pri vývine psychických funkcií u MP dominantné nepriaznivé činitele, ako slabá vnímavosť pre nové, nerozvinuté potreby poznávať, nedostatočná aktivita dieťaťa. Uvedené spôsobuje zaostávanie týchto detí, čo ďalej ovplyvňuje ich pozíciu v kolektíve detí a rozvíjajú sa sekundárne znaky.

#### **Vnímanie**

Proces vnímania (bezprostredný odraz súhrnu vlastností predmetov a javov v našom vedomí) ako píše Jakabčic a Požár (1995) vykazuje u jedincov s MP oproti normálu niektoré osobitosti. Ich príčiny môžeme zhrnúť do dvoch kategórií:

- fyziologické - špecifiká činnosti CNS,



- psychologické - malá miera skúsenosti alebo ich nedostatočné využitie v procese vnímania.

Medzi vnímaním detí s mentálnym postihnutím a zdravých detí rovnakého veku uvádzajú Bajo a Vašek (1994) tieto rozdiely:

- Rozdiely v rýchlosti vnímania - vnímanie je pomalšie ako u intaktnej populácie a charakterizuje ho pomalšie vytváranie podmienených spojení.
- Rozdiely vo výberovosti vnímania sa prejavujú ťažkosťami pri výbere náležitého predmetu z viacerých. Súvisí to s evidentným narušením vyčleňovania predmetu - figúry z pozadia, najmä ak sa predmet od pozadia málo odlišuje.
- Rozdiely v zameranosti vnímania - krátka výdrž pri vnímaní jedného predmetu alebo javu, pozornosť prebieha, prenáša sa na iné objekty. Pri zameraní sa na určitý jav alebo vec unikajú ostatné.
- Rozdiely v rozsahu a celistvosti vnímania - vnímanie je zjednodušené, obmedzená schopnosť vnímať viac predmetov, javov. Narušená schopnosť vnímané časti spájať do celku.
- Rozdiely v diferenciacii a v koordinácii vnímania - narušenú schopnosť dostatočne diferencovať vnemy, nedostatočnosť uvedomovania si jednotlivých častí a vlastností predmetov a rozdielov medzi podobnými predmetmi.
- Rozdiely vo vnímaní priestoru, času a pohybu - narušené je vnímanie hĺbky na plošných obrázkoch, konštantnosť vnímania, vzdialenosť, perspektíva, rozľahlosť, smer, poloha, umiestnenie predmetov.

„*Oblasť hmatového vnímania mentálne retardovaných je najmenej postihnutá, výkony sa najviac približujú výkonom normálnych*“ (Jakabčic, Požár, 1995, s. 134).

### **Predstavy**

Pre deti s mentálnym postihnutím sú charakteristické fragmentárne, neúplné, nejasné a nepresné predstavy. Často sa ich predstavy spodobujú podľa náhodných vonkajších, nepodstatných znakov, splývajú, sú málo diferencované alebo sa náležite kombinujú. Častá je persevácia predstáv, ktoré potláčajú tvorbu iných predstáv. Premieta sa to do úrovne fantazijných predstáv, obrazotvornosti. Tieto sú zvyčajne chudobné. U MP je obmedzená schopnosť odpútať sa od konkrétneho, bezprostredného, od vlastnej skúsenosti (Bajo, Vašek, 1994). „*Predstavy mentálne postihnutých môžeme charakterizovať ako bezfarebné*“ (Jakabčic, Požár, 1995, s. 136).

### **Pozornosť**

Vzbudenie pozornosti, zameranie a udržanie pozornosti u MP detí je problematické a náročné. Súvisí to s rýchlejšou unaviteľnosťou. Takéto deti neudržia pozornosť dlhšiu dobu na jeden predmet, jav, opakovane preskakujú na iný resp. sa k nemu vracajú. Schopnosť cielenej, úmyselnej pozornosti, jej udržania na nevyhnutný čas učenia, jej cieleneho prenosu na iný obsah je predmetom dlhodobého nácviku, tréningu (Jakabčic, Požár, 1995).

### **Pamäť**

Pamäť mentálne postihnutých detí je na nižšej úrovni ako u intaktných a to po stránke kvalitatívnej i kvantitatívnej. Zaostávajú v logickej pamäti, mechanická pamäť je na lepšej úrovni (Jakabčic, Požár, 1995). Bajo, Vašek (1994, s. 100) tvrdia že, *pamäť je narušená vo všetkých fázach - pri zapamätaní, podržaní v pamäti a pri vybavovaní*. Tieto deti potrebujú dlhšiu dobu na zapamätanie, rýchlo zabúdajú. Nevedia poznatok uplatniť, vybrať si z vnímaného to podstatné a skôr si zapamätajú nepodstatné veci (Bajo, Vašek, 1994).

### **Myslenie**

Zo všetkých poznávacích procesov je najviac postihnuté. Veľké nedostatky sú v analýze, syntéze, indukcii, dedukcii, abstrakcii, generalizácii, analógii, porovnávaní, klasifikácii a štrukturalizácii. Myslenie zostáva väčšinou konkrétne, abstraktné myslenie je problematické, často neprítomné. Myslenie je jednoduché, neorganizované, chýba mu

logickosť. Matulay (1986, s. 65) uvádza, že: „*Nedostatočnosť abstrakcie, súdnosti a kritickosti sa prejavuje v neschopnosti pochopiť význam slova, vety, porekadiel, metafor. Chorí chápu všetko doslovne.*“ Nedostatky v myslení ovplyvňujú úroveň vnímania, predstáv, obrazotvornosti a pamäte (Vašek, 2001).

### **Reč**

Rečový prejav dieťaťa s mentálnym postihnutím je gramaticky nesprávny, vety sú krátke, neúplné, rečový vývin je obmedzený. Reč sa rozvíja pomaly, je z obsahovej i formálnej stránky narušená. Prevláda pasívna slovná zásoba pred aktívnou. Slová, ktoré poznajú, používajú často neprimerane, pretože nepoznajú význam slov, alebo tým istým slovom označujú niekoľko vlastností. V komunikácii prevládajú podstatné mená, menej slovesá. U týchto detí je zvýšený výskyt porúch reči. Úroveň reči závisí od stupňa postihnutia (Jakabčic, Požár, 1996).

### **Učenie**

Vyznačuje sa „*neschopnosťou realizovať inštrukcie ku učeniu, nevhodnou voľbou učebnej stratégie, predĺženou dobou potrebnou na učenie, neschopnosťou využívať pomôcky uľahčujúce učenie, tendenciou vytvárať stereotypné chybné reakcie pri učení, nedostatočnou motiváciou pre učenie*“ (Vančová, 2005, s. 150). Učenie mentálne postihnutých detí sa výrazne odlišuje od učenia intaktných vo výkone a priebehu.

### **Vôľa**

Osoby s mentálnym postihnutím si často volia cieľ, ktorý je nereálny. Je pre nich typické zamerať sa na niečo, čo je pre nich bezprostredne žiaduce a blízke, niečo, čo im môže priniesť okamžité uspokojenie. Tieto deti nedokážu prejaviť iniciatívu samostatne, riadiť svoje správanie, rozhodnúť sa, byť samostatné. Vôľa mentálne postihnutých sa prejavuje impulzívnosťou, úzkostlivosťou, pasivitou, labilitou a zvýšenou sugestibilitou, čo je prejavom nezrelej osoby (Jakabčic, Požár, 1995). Pociťovanie je primitívnejšie. Mentálne postihnuté dieťa pociťuje buď spokojnosť alebo nespokojnosť (Švarcová, 2000).

## **1.3.2 Somatické osobitosti detí s mentálnym postihnutím**

Pohybová schopnosť človeka zohráva významnú úlohu v jeho výchove a vzdelávaní, lebo úzko súvisí s rozvojom reči, myslenia, laterality (Vašek, 1995). Významnou mierou ovplyvňuje aj jeho pracovné a spoločenské uplatnenie.

„*Motorika (z lat. motus – pohyb) je súhrn všetkých pohybov ľudského tela, celková pohybová schopnosť (hybnosť) organizmu. Najvyšším stupňom pohybovej vyspelosti je schopnosť pohybovo riešiť situáciu*“ (Vašek, 1995, s. 102).

**Jemnou motorikou** sa vo všeobecnosti rozumie predovšetkým motorika rúk, ale aj motorika hovoridiel, mimiky a gest. Sú to v podstate pohyby malých svalových skupín (Vašek, 1995).

„*Hrubou motorikou sa označujú pohyby celého tela, pohyby veľkých svalových skupín*“ (Vašek, 1995, s. 104).

Diagnostikou úrovne motoriky sa zaoberá špeciálno-pedagogická diagnostika. Výsledok diagnostiky by mal vyjadrovať úroveň vývinu motoriky a naznačovať prognózu jedinca v motorickej oblasti, resp. v oblastiach, v ktorých treba motoriku rozvíjať (Vašek, 1995).

Úroveň motoriky mentálne postihnutých jedincov sa posudzuje z hľadiska:

- a) vývinu,
- b) kvality,
- c) výkonu,

a je determinovaná nasledovnými faktormi:

- a) druhom a stupňom postihnutia,
- b) dĺžkou pôsobenia defektu,
- c) úrovňou kompenzácie (Vašek, 1995).

Pre vytváranie pracovných a pohybových zručností mentálne postihnutých majú zásadný význam osobitosti ich motoriky. Medzi najčastejšie osobitosti motoriky MP jedincov patrí:

- a) motorická neobratnosť,
- b) motorický infantilizmus,
- c) zaostávanie v motorickom vývoji, najmä pokiaľ ide o jemnú motoriku,
- d) nesprávne držanie tela,
- e) neistá, disharmonická chôdza,
- f) pohybová chudobnosť, alebo nadmerná pohyblivosť,
- g) nadmerné množstvo neúčelných pohybov,
- h) pohybové stereotypy a ďalšie (Tkáčik, 1989).

Tkáčik (1989) ďalej uvádza, že čiastkové pohyby a úkony mentálne postihnutí ťažko skladajú do jedného komplexného pohybu, ktorý je základom pracovnej zručnosti.

*„Motorické úkony a ich kvalita u mentálne postihnutých sú determinované stupňom, druhom, formou, typom mentálnej retardácie, zdravotným stavom, somatickými predpokladmi, telesnou zdatnosťou, vôľovými vlastnosťami, motiváciou, aspiráciami a schopnosťami motorického učenia“ (Čepčianský et. al., 2005, s. 14).*

## 2 SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA V 1. ROČNÍKU NA ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Úlohou predmetu je spresňovať zmyslové vnímanie, rozvíjať ústne vyjadrovanie a kultúru reči žiakov. Pozorovaním okolitej skutočnosti a jej znázornenia na obrázkoch žiaci poznávajú a pomenúvajú predmety a činnosti. Hrou a častými cvikmi sluchového vnímania sa zlepšuje schopnosť žiakov diferencovane vnímať zvuky. Žiaci poznávajú, pomenúvajú, porovnávajú a rozlišujú veľkosť, farbu, tvar, vôňu a chuť predmetov. Učia sa zameriavať svoju pozornosť podľa inštrukcie učiteľa postrehnúť rozdiely, zmeny, vzťahy a časovú následnosť.

Nacvičuje sa vyjadrovanie a výslovnosť žiakov. Od pomenovania predmetov a javov sa prechádza k nácviku vecných formulácií, predovšetkým jednoduchých viet. Nacvičujú sa pozdravy, krátke oznámenia, vyjadrenie jednoduchej prosby, poďakovanie, ospravedlnenie.

Sústavne sa pestuje výslovnosť, dych a hlas detí. Prebúdza sa vlastné úsilie žiakov o zreteľnú, dobre počuteľnú a zrozumiteľnú reč. Na začiatkové čítanie a na postupné osvojovanie čitateľských návykov treba pripravovať žiakov hrou a špeciálnymi cvičeniami. Rozvíja sa sluchové a zrakové vnímanie. Cvičí sa sledovanie obrázkov zľava doprava, orientácia v riadku. Členenie krátkych viet na slová. Sluchová analýza a syntéza slov. Pri nácviku písania vychádzame z detských hier a motivovaných prípravných cvikov.

### 2.1 ŠKOLSKÝ VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE ŽIAKOV S ĽAHKÝM STUPŇOM MENTÁLNEHO POSTIHNUTIA

#### Učebná osnova zo SLOVENSKÉHO JAZYKA

<b>Vzdelávacia oblasť:</b>	jazyk a komunikácia
<b>Názov predmetu:</b>	<b>Slovenský jazyk a literatúra</b>
<b>Časový rozsah výučby:</b>	8 h týždenne / 264 h ročne
<b>Stupeň vzdelávania:</b>	ISCED 1 – primárne vzdelanie
<b>Ročník:</b>	<b>prvý</b>
<b>Názov ŠkVP:</b>	Školský vzdelávací program pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia
<b>Forma štúdia:</b>	denná
<b>Vyučovací jazyk:</b>	slovenský

#### 1. CHARAKTERISTIKA UČEBNÉHO PREDMETU

Vyučovanie slovenského jazyka a literatúry u žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia je základom celého vzdelávania a výchovy v špeciálnej základnej škole. Získané vedomosti zo slovenského jazyka sú základom pre plnenie úloh aj v medzipredmetových vzťahoch.

Cieľom vyučovania slovenského jazyka je naučiť žiakov zrozumiteľne sa vyjadrovať ústnou a písanou formou, zvládnuť techniku čítania a písania, utvoriť u žiakov návyk hlasného čítania, naučiť ich porozumieť prečítanému textu a vybudovať u nich kladný vzťah k literatúre.

Slovenský jazyk a literatúra zahrňuje v sebe oblasti, ktoré sa vzájomne prelínajú a tým prispievajú k plneniu cieľov výchovy a vzdelávania, rozvíjajú zmyslovú, emocionálnu, vôľovú a rozumovú stránku osobnosti dieťaťa.

## 2. CIELE UČEBNÉHO PREDMETU

Kognitívny: – postupne poznávať jednotlivé hlásky a písmená,  
– čítať jednoslabičné a viacslabičné slová,  
– vychovávať pozorného detského poslucháča a čitateľa,  
– učiť ich vyjadrovať sa v krátkych a jednoduchých hovorených prejavoch.

Afektívny: – rozvíjať zmyslovú, vôľovú, emocionálnu a rozumovú stránku osobnosti dieťaťa,  
– výchova k vlastenectvu.

Psychomotorický: – osvojiť si správne držanie tela pri čítaní a písaní,  
– zvládnuť správny uchop písacieho nástroja,  
– precvičovať správnu koordináciu oko- ruka,  
– rozvíjať jemnú motoriku využitím PC a rôznych didaktických pomôcok.

## 3. RÁMCOVÝ UČEBNÝ PLÁN VZDELÁVACEJ OBLASTI - jazyk a komunikácia

Vzdelávacia oblasť	Predmet/ročník	1.	2.	3.	4.	Spolu
Jazyk a komunikácia	Slovenský jazyk a literatúra	8	8	8	8	32 hodín

Časová dotácia predmetu Slovenský jazyk a literatúra v porovnaní so ŠVP bola navýšená v 4. ročníku o 1 vyučovaciu hodinu.

1. Čítanie a literatúra: počet hodín týždenne: 5, počet hodín ročne: 165.
2. Jazyková komunikácia: počet hodín týždenne: 2, počet hodín ročne: 66.
3. Komunikácia a sloh: počet hodín týždenne: 1, počet hodín ročne: 33.

## 4. OBSAH VZDELÁVANIA

### I. Jazyková komunikácia

Úlohou písania je rozvíjať psychomotorické schopnosti a jemnú pohybovú koordináciu. Učíme žiakov správne zaobchádzať s písacími nástrojmi a dbať na estetickú úpravu písma. Vychádza sa z detských hier a motivovaných prípravných cvikov. Cvičenia sa postupne rozvíjajú zvyšovaním nárokov na presnosť zvládnutia danej úlohy.

#### 1. Nácvik písania

- Nácvik správneho držania tela, ruky a správny uchop písacieho nástroja,
- nácvik písania nepodopretou rukou,
- dotyky, voľné čmáranie, krúženie, oblúky,
- nácvik písania v liniatúre,
- využitie týchto prvkov na nácvik písania písmen,
- písmená sa nacvičujú v poradí podľa postupu v čítaní,
- písanie slabík a krátkych slov zložených z osvojených písmen,
- prepis slabík a slov z tlačenej do písanej formy,
- diktát písmen a slabík.

## **II. Čítanie a literatúra**

Cieľom čítania je postupne poznávať predpísané hlásky, čítať jednoslabičné a dvojslabičné slová, rozvíjať sluchové a zrakové vnímanie, cvičiť sledovanie obrázkov zľava doprava, orientáciu v riadku, poznávať samohlásky krátke a dlhé, spoluhlásky a rozlišovať malé a veľké písmená, získavať zručnosti v čítaní otvorených a zatvorených slabík, precvičovať sluchovú a zrakovú analýzu a syntézu slov, cvičiť výslovnosť mäkkých slabík te, le, ti, li a členiť krátke vety na slová, čítať písaný text.

### **Technika čítania**

- Rozvíjanie a precvičovanie sluchového, zrakového a priestorového vnímania,
- rozlišovanie pojmov malý- veľký,
- orientácia v priestore, pojmy hore- dole, vpredu- vzadu- uprostred, vpravo- vľavo,
- rozvíjanie slovnej zásoby na základe rozprávok,
- vyvodenie pojmu slovo, veta, grafické znázornenie,
- poznávanie samohlások o, u, a, i, e, y,
- poznávanie spoluhlások m, l, v, p, t, j,
- čítanie mäkkých slabík te, le, ti, li,
- čítanie jednoslabičných, dvojslabičných a trojslabičných slov,
- čítanie jednoduchých viet,
- čítanie písaného písma.

### **Literatúra**

Cieľom literatúry je výchova pozorného detského poslucháča.

Žiaci sa učia sústredene počúvať časovo krátky dej, vedia ho reprodukovať, ilustrovať a dramatizovať. Učia sa memorovať básničky, riekanky a rečňovanky od autorov detskej literatúry. Tieto zručnosti žiaci získavajú pri počúvaní ukážok z literárnych diel, zvukových nahrávok, pri sledovaní bábkových hier, videoprogramov a filmov s rozprávkovými námetmi, počúvaním rozprávok zo života zvierat. Ukážky sú prispôbené mentálnej úrovni žiakov, ktoré sa ľahko memorujú, majú jednoduchý dej, sú pútavo ilustrované. Žiaci sa pokúšajú o dramatizáciu rozprávok pomocou plošných bábok a maňušiek. Vhodné je využívať najznámejšie rozprávky.

Výber ukážok je z diel autorov: Bendová, Anđel, Ďuríčková, Martáková, Gašparová, Tanská, Zelinová.

Využívajú sa aj obrázkové knižky autorov Machaj, Vlach – Novacký, Kontár, Vančurová.

Na počúvanie vhodných textov a prezeranie ilustrácií používame aj detské časopisy: Včielka, Vrabček, Macko Pusík, Zornička, Slniečko.

## **III. Komunikácia a sloh**

Komunikácia predstavuje vždy sociálnu interakciu. Rozvíjanie schopnosti komunikovať je preto jedným zo základných cieľov výchovno - vzdelávacieho procesu žiakov s mentálnym postihnutím.

Cieľom predmetu komunikácie a slohu je rozvíjanie komunikačných schopností pre vyjadrovanie potrieb žiakov, nadväzovanie vzájomných kontaktov, výmena informácií a vyjadrovanie vlastných emocionálnych vzťahov a ich spoznávanie zo správania iných ľudí.

Prvoradým cieľom vzdelávania je sociálne správanie zodpovedajúce veku žiaka, úrovni jeho schopností a rozvíjanie týchto zručností. Tieto komunikačné schopnosti sa rozvíjajú vo všetkých vyučovacích predmetoch.

Ciele: - Rozvíjanie komunikačných zručností,  
- rozvoj sociálnej komunikácie,  
- výmena informácií,

- nadväzovanie kontaktov,
- vyjadrovanie vlastných potrieb a emocionálnych pocitov,
- zapájanie žiakov do skupinových aktivít,
- dokázať sústrediť sa v nerecipročných situáciách,
- adekvátne reagovať na položené otázky,
- učiť žiakov tvoriť rozvité vety,
- rozvíjať ich slovnú zásobu,
- v komunikácii využívať synonymá.

## 5. PROCES

Rozvíjanie komunikačných zručností sa deje u detí neustále, v priebehu celého vyučovacieho procesu, realizuje sa na každej vyučovacej hodine. Podnecuje rozvoj pamäti, pozornosti a obrazotvornosti, spresňuje zmyslové vnímanie, rozvíja ústne vyjadrovanie a kultúru reči. Žiaci sa učia sústreďovať svoju pozornosť na okolie, predmety a činnosti a medzi nimi postrehnúť rozdiely, zmeny, vzťahy a časovú následnosť.

### 2.2 DIAGNOSTIKOVANIE ČÍTANIA

Keď chceme naučiť niekoho čítať, musíme poznať psychologické základy procesu čítania. Výskyt niektorých chýb a porúch môže byť totiž zapríčinený nedostatkami v psychických funkciách a procesoch. Š. Čižmarovič, V. Kalná (1991) čítanie charakterizujú ako psychický proces pozostávajúci z troch na seba nadväzujúcich fáz. Najprv je to **zvuková analýza** čítaného slova na jednotlivé grafémy. Potom nasleduje **syntéza grafém** do slabík a slov, pričom sa zároveň v mozgovej kôre prevedie čítané slovo do fonetickej podoby. Napokon sa vytvorí **významová stránka** prečítaného.

Podľa V. Kurincovej, P. Seidlera (1993) je čítanie analyticko – syntetický proces. Čitateľ začiatok najprv robí kinesteticko akustickú analýzu a syntézu, nasleduje optická analýza a syntéza a potom spája oba druhy analýzy a syntézy. Základom čítania je analyticko – syntetická činnosť v mozgovej oblasti, a to rečovo – kinestetického, akustického a optického analyzátora a utváranie dočasných spojení medzi nimi. Naučiť žiakov dobre čítať znamená robiť výcvik v ovládaní jednotlivých prvkov tak dlho, kým sa u žiakov nezautomatizujú.

Matějček (In: Kikušová – Lobotková, 1997/98, s. 6-7 ) predkladá zoznam psychických úkonov, ktoré sa zúčastňujú pri učení čítania. Sú to: „*sluchová analýza a syntéza, artikulačná a sluchová diferenciacia, schopnosť vyčleniť zvukovú štruktúru slova, fonemický sluch, sluchovo – rečová pamäť, schopnosť vnímať rytmické zvukové celky, zraková analýza a syntéza, schopnosť diferencovať písmená, zraková diskriminácia, zraková predstavivosť, zraková pamäť, priestorová a časovo – priestorová orientácia, schopnosť chápať význam písmen, slov a viet.*“ Zároveň zdôrazňuje, že je nutné zaktivizovať všetky tieto funkcie bez prerušenia ich spolupráce.

Autori ďalej poukazujú na význam prestávok v čitateľskom procese. Vypelý čitateľ si neuvedomuje obsah prečítaného pri pohybe očí po riadku, ale práve v prestávkach. Preto práve prestávky trvajú dlhšie ako pohyb očí po riadku. Dobrému čitateľovi stačí letný pohľad na text a pozná obsah, zatiaľ čo začiatok v čítaní robí v neznámom slove i niekoľko prestávok. Gavora (1992) označuje tieto prestávky termínom **fixácia**. Zhoduje sa s vyššie uvedenými autormi v tom, že vypelý a slabí čitatelia sa navzájom líšia počtom fixácií. U detí existuje väčší počet fixácií a sú dlhšie. Vekom a postupným zdokonaľovaním čitateľských zručností sa počet fixácií znižuje a ich dĺžka sa skraca.

V. Kurincová, P. Seidler (1993) i P. Gavora (1992) označujú množstvo písmen, ktoré čitateľ zachytí pri jednom pohybe očí medzi dvoma prestávkami, termínom **čitateľské (zorné) pole**.

Čitateľ začiatovník má zorné pole zúžené iba na jedno písmeno. Keď chce prečítať slovo, musí zvlášť pozrieť na každé písmeno a uvedomiť si jeho zvuk. Keď si takto prečíta celé slovo, má problém uvedomiť si zmysel prečítaného. Čítanie je veľmi pomalé, aj keď sa žiak naučí čítať slabiky. Práve pomalé čítanie má za následok neporozumenie prečítaného. (Kurincová, Seidler, 1993).

Okrem týchto skutočností je potrebné ozrejmiť ešte tzv. **regresie** – návraty v čítaní. Regresia vzniká práve z dôvodu nepochopenia prečítaného. Vypelý čitateľ má v priemere 1 regresiu na 4 riadky. Čitateľ začiatovník má viac regresí v 1 riadku a tento jav môže nastať i v jednom viacslabičnom slove. Je to prirodzené, pretože žiak číta slovo po slabikách, zabúda na skôr prečítané a preto sa musí vracat'.

### 2.2.1 Metódy diagnostikovania čítania

Jedným zo starších autorov, ktorí sa zaoberali metódami diagnostikovania, je L. Mojžíšek (1986). Podľa tohto autora je vhodnou metódou diagnostikovania čítania **metóda analýzy a hodnotenia čítania a chápania čítaného textu**. Odporúča posudzovať úroveň čitateľského výkonu i úroveň chápania obsahu textu. Pri procese čítania má učiteľ sledovať jazykové kvality - prednes, dychové a hlasové prejavy, intonáciu, artikuláciu, vyslovovanie dĺžok jednotlivých hlások. Má si všímať i dramatické prejavy, logické vyjadrovanie, pauzy, citový zážitok a osobnú zaujatosť. Pri diagnostikovaní rýchlosti môžeme sledovať počet prečítaných slov za časovú jednotku, pričom je dôležité, aby bol text pre žiaka primeraný a aby ho mechanicky neovládal prostredníctvom častého opakovania.

Š. Čižmarovič, V. Kalná (1991) uvádzajú vo svojej publikácii diagnostickú metódu čítania, ktorú však neodporúčajú uplatňovať v 1. ročníku základnej školy pre jej špecifický charakter. Predkladajú texty, ktoré nie sú súčasťou čítaniek a majú rovnakú dĺžku – 150 slabík, obsiahnutých v 60 – 80 slovách. Sú očíslované a vzostupne usporiadané podľa náročnosti. Čím je text ľahší, tým má menšie číslo a naopak. Ukazovateľom náročnosti textov je počet viacslabičných slov, slov so spoluhláskovou skupinou a počet opakovaní rovnakých slov v texte. Texty pozostávajú z prípravných čítaní, vlastného textu a úloh. Prípravné čítanie je určené na rozcvičovanie. Obsahuje slová náročné na čítanie, výslovnosť i porozumenie a je ukončené jednou vetou z textu. Vlastný **diagnostický text** začína nadpisom a končí uvedením mena autora textu. Úlohy sú zostavené podľa charakteru a obsahu textu, nachádzajú sa medzi nimi i otázky na porozumenie. Učiteľ má možnosť vybrať si text podľa jeho obťažnosti a vyspelosti čitateľov. Každý žiak má čítať neznámy text, čím sa zabezpečia rovnaké podmienky pre všetkých čitateľov. Výsledky diagnostikovania učiteľ poznamená do záznamu o čítaní žiaka. Ten umožňuje zachytiť všetky typy vyskytujúcich sa chýb i porozumenie textu. Viackrát opakujúci sa typ chyby sa počíta za jednu chybu.

Poznatky o tom, či žiaci rozumejú textu, môžeme získať **pozorovaním neverbálneho prejavu** žiaka počas percepcie textu. Porozumenie sprevádza prikyvovanie, chápaný výraz tváre, očí a pod. Naopak dôkazom neporozumenia textu je napr. nechápaný výraz tváre.

Ďalšou metódou na zistenie porozumenia textu je **pozorovanie čítania žiaka pri hlasnom čítaní**. Ukazovateľom porozumenia textu je správny vetný dôraz, prirodzená intonácia, správne rytmické členenie vety, tiež rýchlosť čítania. Text, ktorému žiak dobre nerozumel, číta pomaly a naopak, text, ktorému rozumel, číta rýchlejšie. Rýchlosť čítania je však podmienená i jeho obťažnosťou. Tieto dve metódy sú nenáročné na čas a na organizáciu, ich nevýhodou je však ich nízka validita.



Rozšírenou metódou na zisťovanie porozumenia textu je jeho **reprodukcia**. Vhodné je použiť voľnú reprodukciu, kde žiak vyberá a zaraďuje informácie z textu. Na tieto účely sa nehodí doslovná reprodukcia, ktorá nesvedčí o porozumení textu, ale iba o dobrej pamäti čitateľa.

Na zistenie porozumenia textu sa často používajú **zisťovacie otázky**. Veľmi dôležitý je spôsob kladenia otázok. Konkrétnejšie zamerané otázky majú oveľa vyššiu validitu ako otázky všeobecného charakteru.

Vhodnou metódou na zisťovanie porozumenia textu je **Cloze test**. Napriek svojej jednoduchosti vyniká dobrými diagnostickými vlastnosťami, čo je dôvodom jeho častého používania najmä v zahraničí. Pozostáva z textu, ktorý má vynechané každé n-té slovo. Je to obyčajne každé piate slovo, i keď podľa konkrétnych podmienok môžu byť medzery redšie. U mladších detí sú vzdialenosti medzi medzerami väčšie ako u starších detí a u dospelých. Určenie každého n-tého slova pri príprave testu je úplne mechanické. Text má zvyčajne dĺžku 350 slov, pričom úvodná a záverečná časť v rozsahu po 50 slov neobsahuje medzery. Počet medzier v texte je obyčajne 50. Porozumenie sa hodnotí podľa množstva správne doplnených medzier. Pri Cloze teste človek dopĺňa slová na základe poznania vnútro i medzivetných vzťahov. Doplnené slovo znamená, že pozná jeho význam a zároveň chápe i širší kontext. Mieru porozumenia textu môžeme zistiť taktiež i vytvorením **súhrnu textu**, vyčlenením hlavných alebo najdôležitejších informácií, určovaním hierarchie informácií podľa daných kritérií, vytvorením hesla, titulku a pod. (Gavora, 1998).

V. Frúhaufová (1991) poukazujú na potrebu **diagnostikovania funkcií** a procesov, ktoré sa podieľajú na čítaní, a to už v prípravnom období čítania. Ku každej zložke (zraková diferenciacia, zraková pamäť, sluchová diferenciacia, sluchová analýza a syntéza, sluchovo – motorická koordinácia, zraková – motorická koordinácia, orientácia v priestore, rozvoj jazyka a reči, rozsah slovnej zásoby, úroveň rečového prejavu) ponúkajú úlohy na zistenie ich kvality.

Medzi najviac používané metódy diagnostikovania čítania u nás patria:

1. skúška rýchlosti hlasného čítania,
2. skúška čítania s porozumením,
3. skúška vizuálnej diferenciacie,
4. skúška sluchovej analýzy a syntézy,
5. skúška jazykového citu.

### 2.2.2 Chyby v čítaní

Chyby v čítaní definujeme ako nesprávne **kvalitatívne odchýlky** od predlohy textu. Môžu sa týkať hlásky, slabiky i celého slova či vety. Klasifikácia chýb sa u jednotlivých autorov odlišuje.

Brťka (1980) sa vo svojom výskume zaoberal chybami žiakov pri čítaní a zistil tieto nedostatky:

1. Tiché hláskovanie textu s nasledovným prečítaním po slabikách – dvojité čítanie,
2. slabikovanie,
3. vynechanie písmena v slove,
4. správne prečítanie po hláskach, ale vyslovenie inej slabiky, slova,
5. správne prečítanie prvej slabiky, druhá slabika nesprávne, odhadom,
6. správne prečítanie textu, ale neschopnosť jeho reprodukcie.

Čižmarovič (1983) klasifikuje chyby pri čítaní takto:

*Podľa kvality zmien vo forme slova:*

1. záměny kvantity samohlásk,
2. záměny písmena alebo slabiky,
3. záměny slova,
4. vynechávání písmena alebo slabiky,
5. vynechanie slova,
6. pridanie písmena, slabiky alebo slova,
7. prehodenie slabiky alebo písmena.

*Podľa spôsobu čítania:*

1. slabikovanie,
2. pauza medzi slovami,
3. opakovanie slabiky,
4. opakovanie slova,
5. chyby v intonácii pri rôznych typoch viet.

### 2.2.3 Poruchy čítania

Príčiny neúspechov v počiatočnom čítaní môžu spočívať i vo vývinových poruchách čítania. Tieto sa len málokedy vyskytujú izolovane, často sú spojené s vývinovými poruchami písania. Jednou z najviac frekventovaných porúch je špecifická porucha čítania – dyslexia. Matějček definuje vývinovú dyslexiu ako „špeciálny defekt čítania, podmienený nedostatkom alebo poruchou niektorých primárnych schopností, ktoré skladajú komplexnú schopnosť pre učenie čítania pomocou určitej metódy. Objavuje sa u detí obyčajne od samého začiatku vyučovania a spôsobuje, že úroveň čítania je v trvalom nápadnom rozpore so zistenou intelektovou úrovňou dieťaťa” (1995, s. 27).

Medzi najčastejšie príznaky dyslexie patrí: **zamiňanie písmen** a slov na útvary **zrkadlovo** podobné, **smerová alebo zrková záměna** písmen, slov a slabík, **vynechávanie** časti slov, písmen, **zamiňanie hlások** alebo slabík, vynechanie predložky, **prehltnutie** koncovky, chybné čítanie viacslabičných slov a pod.

Medzi ďalšie problémy dyslektikov zaraďujeme neschopnosť sluchovej a zrakovej analýzy a syntézy, nepresnú sluchovú diferenciaciu a diskrimináciu, ťažkosti pri vnímaní a reprodukcii rytmu, poruchy orientácie v priestore, poruchy pravoľavej orientácie. Poruchu, ktorej prejavy sú rovnaké ako prejavy dyslexie, ale problémy v čítaní sú spôsobené vonkajšími podmienkami, napr. nevhodným sociálnym prostredím, nedostatkom podnetov a pod., nazývame **pseudodyslexia**. Takéto ťažkosti môžu zapríčiňovať i nedostatočný kontakt dieťaťa s predčítaním textu, chýbajúce skúsenosti s vyjadrovaním obsahu prečítaného a pod.

## 2.3 METÓDY EDUKÁCIE V PREDMETE SLOVENSKÝ JAZYK

Pri klasifikácii vyučovacích metód na ŠZŠ pokladáme za prvoradé kritérium špecifiká vyučovania toho - ktorého predmetu v danom type školy. Jedným zo špecifických znakov predmetu slovenský jazyk a literatúra na ŠZŠ je jeho heterogénnosť. Ďalším výrazným špecifikom tohto predmetu je to, že spája v sebe charakter tzv. náukových predmetov aj esteticko - výchovných predmetov. Spoločným znakom, ktorý spája všetky zložky predmetu, je jazykový základ (Vančová, 2003).

So zreteľom na uvedené špecifiká predmetu slovenský jazyk v ŠZŠ klasifikujeme vyučovacie metódy nasledovne:

**Aktivizačné a motivačné metódy** - ich hlavnou úlohou je zameranie vôľovej aktivity a záujmy žiaka na vyučovací proces. Učiteľ využíva predbežnú, úvodnú a priebežnú motiváciu. Zaraďujeme k nim: motivačné rozprávanie, motivačný rozhovor, motivačnú

demonštráciu, motiváciu kladným hodnotením, motiváciu riekankou, hádankou, básňou, hudobno - pohybovou hrou, motiváciu didaktickou hrou, dramatizáciou, detským divadlom, kresbou, modelovaním, atď.

**1. Metódy upevňovania vedomostí a zručností a metódy utvárania návykov** - táto skupina metód je najobsažnejšia. Často je však pri nich žiak postavený do pozície pasívneho konzumenta a prijímateľa poznatkov, čo nepokladáme za správne. Aj tieto metódy musia v sebe obsahovať aktivizačný prvok. Učiteľ nesmie zabúdať aj na spätnú väzbu. Veľmi zriedkavo sa tieto metódy používajú izolovane, zväčša ide o ich kombináciu v záujme dosiahnutia cieľa. Zaradujeme k nim: rozprávanie, rozhovor, vysvetľovanie, výklad, demonštrácia, odpisovanie, prepisovanie, diktát, porovnávanie, reprodukcia, hra, práca, cvičenia a aplikácie.

**2. Metódy preverovania, hodnotenia a klasifikácie (diagnostické a klasifikačné metódy)** - preverovanie vedomostí, hodnotenie a klasifikácia patria k najťažším činnostiam učiteľa slovenského jazyka na SZŠ. V tomto predmete sú hodnotenie a klasifikácia sťažené tým, že celkové hodnotenie sa opiera o čiastkové hodnotenia v jednotlivých zložkách predmetu (čítanie, písanie, sloh). K týmto metódam zaradujeme: klasické skúšanie ústne, písomné, ústne hodnotenie, metódu testov, problémovú metódu, atď. (Vančová, 2003).

### 3 PRACOVNÉ LISTY NA SLOVENSKÝ JAZYK PRE 1. ROČNÍK ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Efektivita výchovno - vzdelávacieho procesu závisí od vedomostí, pedagogických schopností a kreativity učiteľa a tiež do značnej miery aj od použitia vhodných učebných pomôcok a didaktickej techniky. Za veľmi vhodnú a účelnú učebnú pomôcku považujeme pracovné listy. Majú široké uplatnenie v edukačnom procese, môžu sa využiť v jeho rôznych fázach.

V Pedagogickom slovníku je pracovný list charakterizovaný ako materiálny didaktický prostriedok, ktorý spája výhody vlastných záznamov žiaka s výhodami učebných textov. Podľa Nemecka (1987) je pracovný list tlačená alebo rozmnožená učebná pomôcka, ktorá motivuje a slúži na samostatnú prácu žiaka. Žiak len dopisuje, dokresľuje, odpovedá na otázky, rieši zadané úlohy a pod. Nezanedbateľnou prednosťou je aj rýchla a objektívna kontrola, informujúca predovšetkým žiakov, ale aj učiteľov o výsledkoch osvojenia učiva.

#### 3.1 CHARAKTERISTIKA PRACOVNÝCH LISTOV

Pri tvorbe pracovných listov sme vychádzali z metodiky na prevenciu porúch čítania Dr. Meixnerovej. Z praxe vieme, že mentálne postihnuté dieťa potrebuje zapojiť do procesu učenia čo najviac zmyslov, aby dosiahlo úspech. Na udržanie jeho pozornosti treba meniť činnosti a aktivity. Je tiež vhodné, ak sa úlohy kladú tak, aby sa každý zo žiakov mohol pri ich riešení cítiť úspešný. Pri zostavovaní týchto pracovných listov sme brali do úvahy všetky tieto požiadavky.

Pracovné listy majú poznávaciu a vzdelávaciu, motivačnú, výchovnú a diagnostickú funkciu.

##### **Poznávacía a vzdelávacia funkcia:**

- osvojovanie, precvičovanie a utvrdzovanie písmen, slov, pojmov,
- rozvíjanie kognitívnych procesov (zrková a sluchová analýza, pamäť, predstavivosť, myslenie, reč),
- rozvoj grafomotoriky (správne držanie písacieho nástroja, prítlak na podložku, uvoľnený pohyb ruky, vyplňanie plochy, nácvik línie a pod.).

##### **Motivačná funkcia:**

- navodenie príjemnej atmosféry,
- nenásilné vzbudenie záujmu žiaka o čítanie a písanie.

##### **Výchovná funkcia:**

- vybudovanie kladného vzťahu žiaka k písaniu a čítaniu ako k činnosti, ktorá ho bude sprevádzať počas celej školskej dochádzky,
- stanovenie jednotlivých výchovných cieľov zameraných na utváranie kladných charakterových a vôľových vlastností (trpezlivosť, húževnatosť, usilovnosť...),
- využitie úloh na pestovanie priateľských vzťahov medzi ľuďmi, úcty k hodnotám, lásky k prírode...

##### **Diagnostická funkcia:**

- diagnostikovanie grafických a čitateľských zručností na základe sledovania činnosti a výsledku spracovania úlohy,
- voľba individuálneho metodického postupu pri nácviku daného písmena.

Pri metodike práce s pracovnými listami je dôraz kladený na jeho správne a vhodné využitie v edukačnom procese. Naše pracovné listy môže učiteľ využiť v každej fáze vyučovacieho procesu. S pracovnými listami môžu žiaci pracovať aj doma (riešenie domácich úloh). Aj pre prácu s pracovnými listami platí požiadavka individuálneho prístupu k žiakom. Učiteľ môže zvážiť, ako žiaci budú pracovať s pracovnými listami. Či bude každý žiak pracovať samostatne v rámci triedy alebo žiaci budú pracovať v skupinách tak, že sa budú spoločne podieľať na riešení konkrétnych zadaných úloh. Je vhodné, ak všetky vyriešené úlohy si žiaci

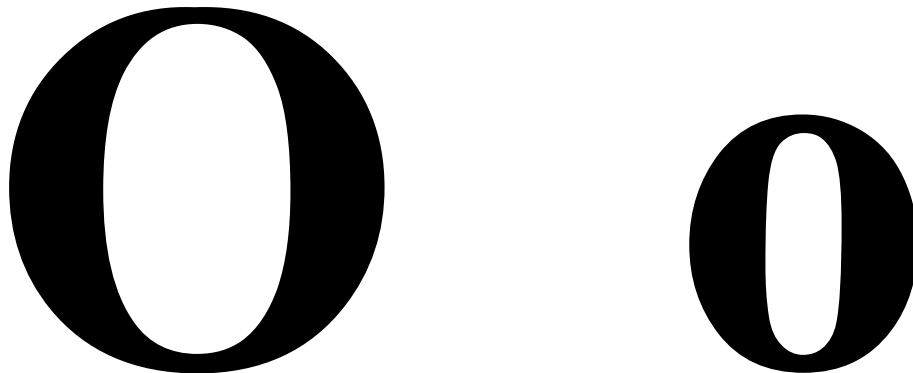
skontrolujú spoločne s učiteľom alebo vyriešené úlohy bude kontrolovať učiteľ sám. Väčšiu pozornosť treba venovať tým úlohám v pracovných listoch, ktoré sa zdajú byť pre žiakov náročnejšie. Učiteľ by mal klásť dôraz na to, aby žiaci správne pochopili každú úlohu v pracovnom liste. Popríklad žiaka usmerní, kde si môže nájsť odpoveď sám.

### **Rady pre učiteľov:**

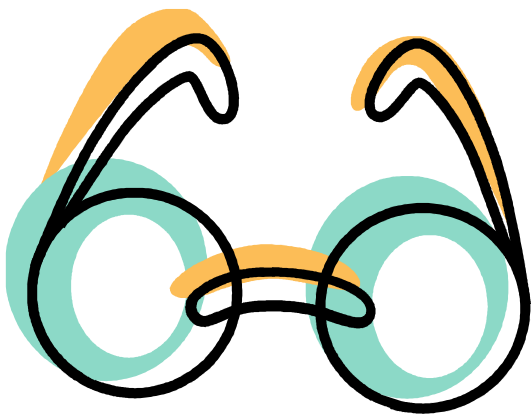
1. V každej chvíli majte na zreteli náš spoločný cieľ, aby sa čítanie stalo pre žiaka jedinečným prostriedkom získavania vedomostí a komunikačným prostredníkom i mostom, ktorý navzájom prepája rôzne oblasti ľudskej činnosti.
2. Buďte trpezliví! Čítanie je veľmi dôležitá celoživotná kompetencia, preto mu treba venovať dostatok času a priestoru.
3. Uvedomte si veľmi dôležitú vec: strany pracovného zošita sú iba vyvrcholením a zavŕšením rôznych činností, ktoré žiak robí mimo pracovného listu.
4. Nezabúdajte, že deti prirodzene inklinujú k používaniu veľkých tlačенých písmen. Preto im to treba umožniť.
5. Pozorne si prečítajte zadanie úloh. Aj keď sú jednoducho formulované a oslovujú žiakov, treba im ich pretlmočiť.
6. Úlohy v týchto pracovných listoch treba každodenne dopĺňať inými aktivitami. Pravidelne hrajte so žiakmi didaktické hry.

Želáme Vám, aby chvíle strávené osvojovaním začiatočného čítania boli radostné a neopakovateľné. Veríme, že sa čítanie stane obľúbenou činnosťou Vašich žiakov, radostným zážitkom i zdrojom potešenia a zábavy.

### 3.2 PRACOVNÝ LIST NA VYVODENIE PÍSMENA „O“

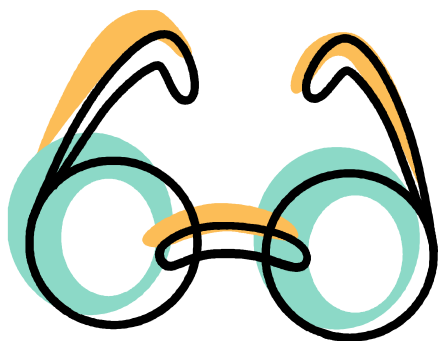
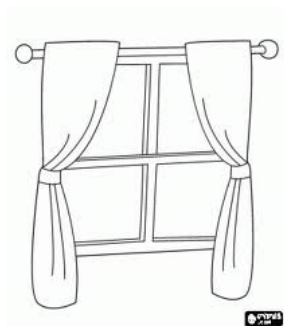


**Ondrej mocnou palicou  
poháňa O ulicou.  
keď je pri ňom tesne,  
palicou ho tresne.**



## 1. Sluchová diferenciácia.

Pomenuj čo je na obrázku a zakrúžkuj tie, ktoré sa začínajú na písmeno „O“.



## 2. Zraková diferenciácia

Vyhľadaj medzi písmenami „O“, „o“. Zakrúžkuj ich červenou farbičkou.

B c d o

O m e

A o E a

M c D

a o e O i

m c d a

O E M C



**3. Spoj čiarou písmená, ktoré k sebe patria:**

A m o  
O A m  
M O a  
a M o

**4. Pomenuj obrázky a vyfarbi prvé písmeno slova:**



K O

L O

O R

P O

O J

E O

**5. Píš tlačným aj písaným písmom:**

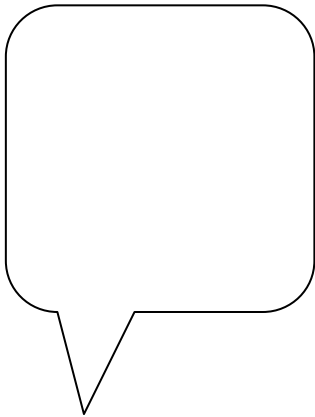
**O** \_\_\_\_\_

**o** \_\_\_\_\_

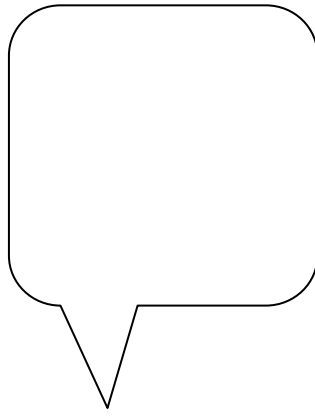
*O* \_\_\_\_\_

*o* \_\_\_\_\_

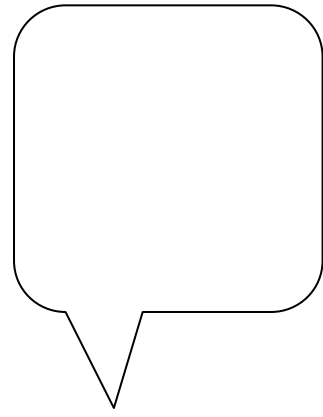
**6. Nakresli obrázok na začínajúcu slabiku alebo písmeno:**



**O**

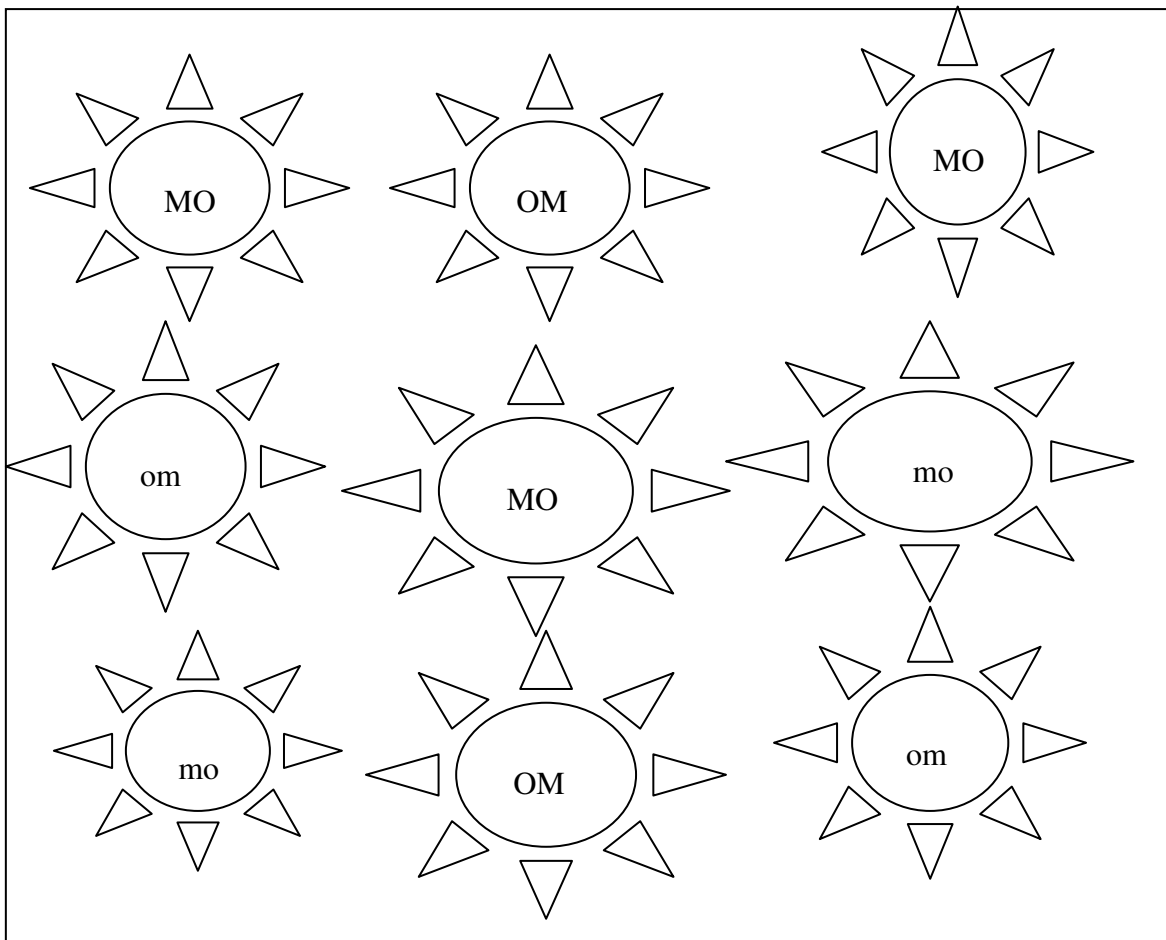


**MO**



**A**

**7. Rovnaké slabiky vyfarbi tou istou farbou:**



### 3.3 PRACOVNÝ LIST NA VYVODENIE PÍSMENA „M“

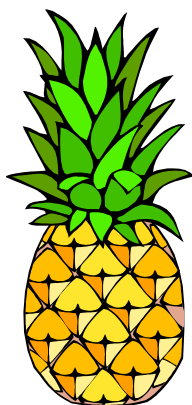
# M m

**Mačka mámi malú myšku,  
má vraj mlieka plnú misku.  
Myška mlčí ako nemá,  
na mlieko chuť veru nemá.**



## 1. Sluchová diferenciácia:

Pomenuj čo je na obrázku a zakrúžkuj tie, ktoré sa začínajú na písmeno „M“



**2. Zraková diferenciácia:**

Vyhľadaj medzi písmenami „M“, „m“. Zakrúžkuj ich zelenou farbou.

O	d	a	M
m	o	A	V
D	L	M	m
A	O	l	v
M	a	e	c
m	C	E	M
o	i	M	m

**3. Píš písaným a tlačným písmom:**

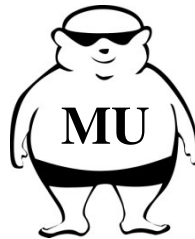
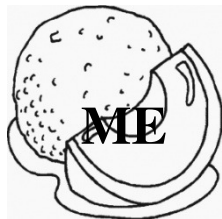
**M** \_\_\_\_\_

**m** \_\_\_\_\_

*m* \_\_\_\_\_

*M* \_\_\_\_\_

**4. Prečítaj slabiky v rovnakých obrázkoch a vyfarbi tú slabiku, kde sa nachádza M:**



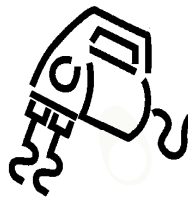
**5. Zakrúžkuj písmeno, ktoré je na začiatku slova:**



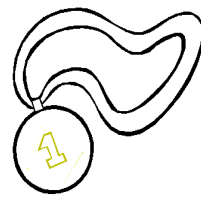
a m



e a



m i



u m

6. Zakrúžkuj „M“ červenou pastelkou a „m“ zelenou pastelkou:

**Múka a mlieko sú biele ako maslo. Mám milú mamu Martinu.**

7. Čítaj a prepisuj veľkými tlačnými písmenami čo chýba:



**má**

\_\_\_\_\_ **CO**

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_ **D**



**má**

\_\_\_\_\_ **JO**

\_\_\_\_\_



**ZMRZ LI NU**



**má**

\_\_\_\_\_ **JA**

\_\_\_\_\_

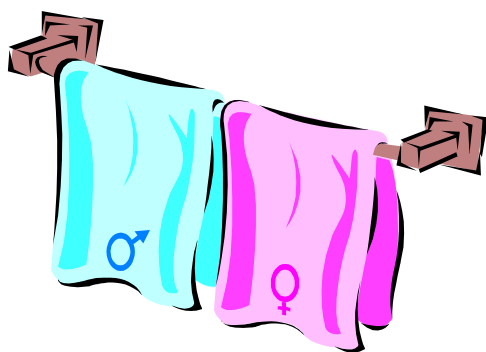


**BÁR BI NU**

### 3.4 PRACOVNÝ LIST NA VYVODENIE PÍSMENA „U“

# U u

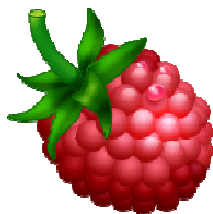
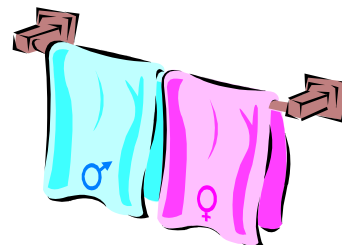
Urobím si udicu,  
chytím pstruha, belicu.  
Ulovím aj šťuku,  
upečiem ju v tuku.





## 1. Sluchová diferenciácia:

Pomenuj čo je na obrázku a zakrúžkuj tie, ktoré sa začínajú na písmeno „U“.



**2. Zraková diferenciácia:**

Vyhľadaj medzi písmenami „U“, „u“, „Ú“, „ú“. Zakrúžkuj ich modrou farbou.

M a o u

A O m c ú

C á D U u

Á d e ó ú

Ú c Ó ú u

L a o u d

D á ú M u U

**3. Píš tlačným a písaným písmom:**

U \_\_\_\_\_

Ú \_\_\_\_\_

u \_\_\_\_\_

ú \_\_\_\_\_

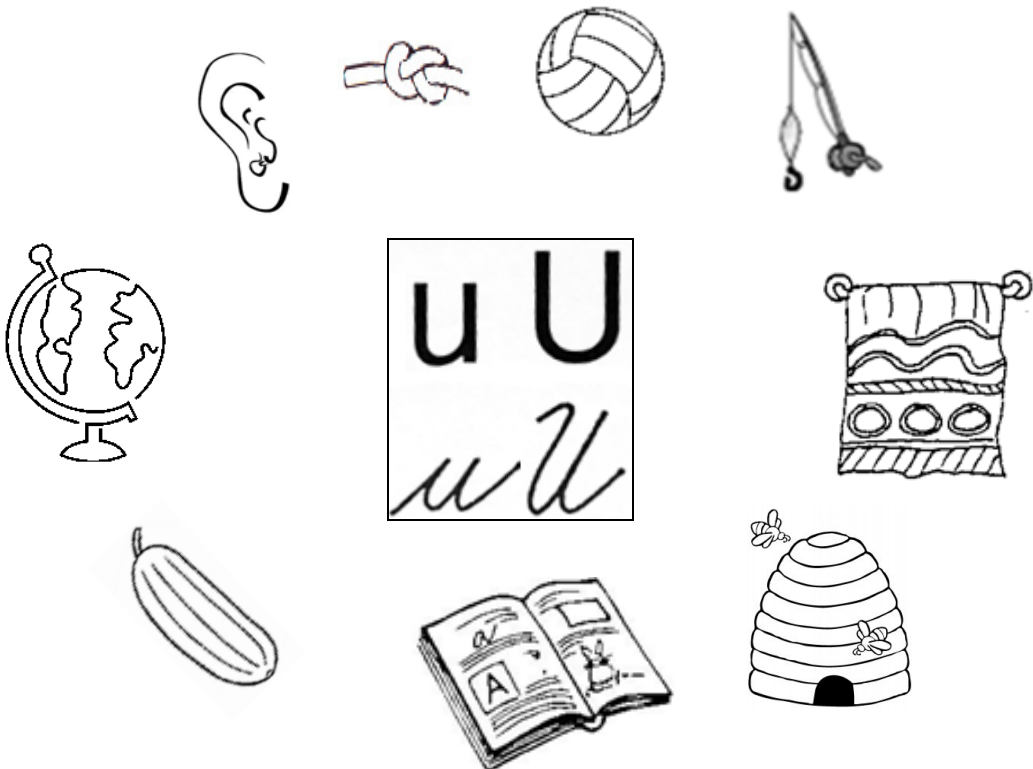
U

\_\_\_\_\_

u

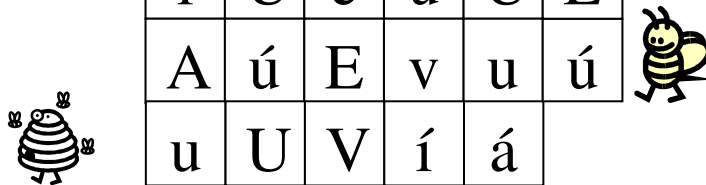
\_\_\_\_\_

**4. Pomenuj obrázok. Ak sa začína na u U spoj obrázok s písmenom. Ostatné prečiarkni.**

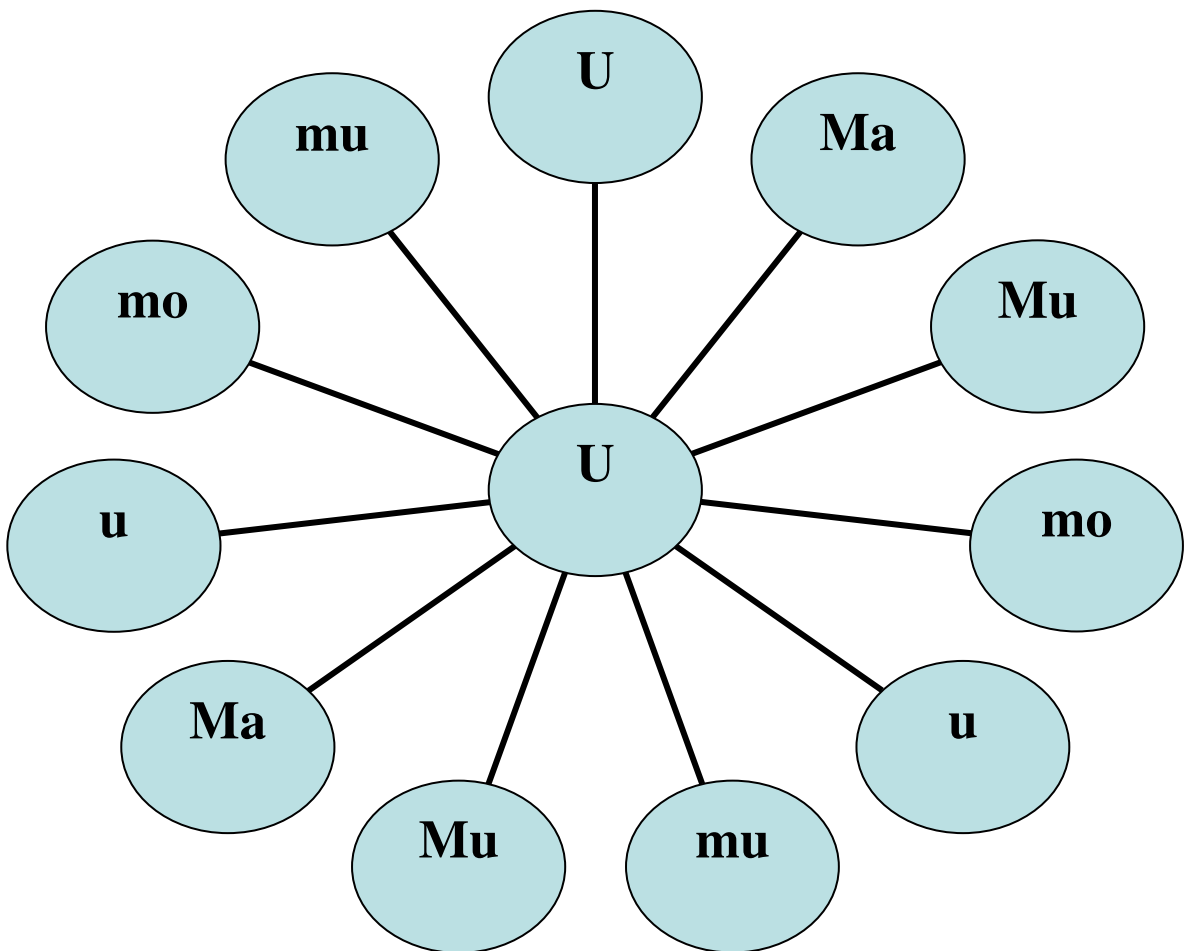


**5. Pomôž nájsť včielke cestu do úľa:**

M	u	ú	U	I	
l	U	é	u	Ú	L
A	ú	E	v	u	ú
u	U	V	í	á	



**6. Vyfarbi U- červenou, u-zelenou, mu- žltou, mo-modrou, Ma-oranžovou, Mu- fialovou farbičkou:**

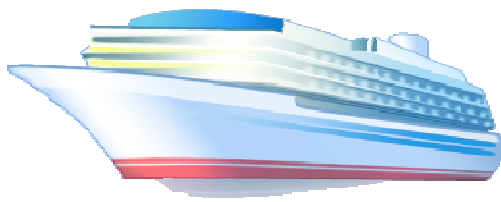


### 3.5 PRACOVNÝ LIST NA VYVODENIE PÍSMENA „L“

# L

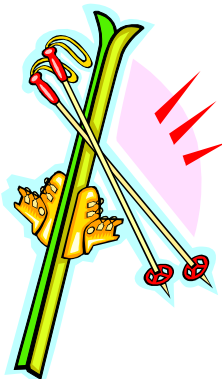
# l

**Lea vodu liala,  
polievať sa bála.  
Liala len tak halabala,  
sandále si polievala.**



## 1. Sluchová diferenciácia:

Pomenuj čo je na obrázku a zakrúžkuj tie, ktoré sa začínajú na písmeno „L“.



2. Zraková diferenciácia:

Vyhľadaj medzi písmenami „L“, „l“. Zakrúžkuj ich zelenou farbičkou.

A u o m l  
ú M a Ó L  
e U L l á  
c E m o L  
D C A l M  
a o u l m L  
A O U l L M

**3. Píš tlačným a písaným písmom:**

**L** \_\_\_\_\_

**l** \_\_\_\_\_

*L* \_\_\_\_\_

*l* \_\_\_\_\_

**4. Zakrúžkuj písmeno, na ktoré sa začína obrázok a potom ho vymaľuj:**



**S T U A L**



**D O M A R**



**V E L K O**



**5. Napíš k tlačným písmenám ich písaný tvar:**

A, a \_\_\_\_\_ U, u \_\_\_\_\_ O, o \_\_\_\_\_

M, m \_\_\_\_\_ L, l \_\_\_\_\_ á, ú, ó \_\_\_\_\_

**6. Prepíš tlačené slabiky na písané:**

Lo \_\_\_\_\_

úl \_\_\_\_\_

Ól \_\_\_\_\_

Lú \_\_\_\_\_

lu \_\_\_\_\_

Lu \_\_\_\_\_

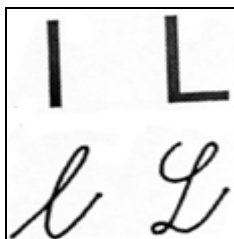
ol \_\_\_\_\_

Úl \_\_\_\_\_

ló \_\_\_\_\_

Lu \_\_\_\_\_

**7. Pomenuj obrázok. Ak sa začína na „L“ spoj obrázok s písmenom. Ostatné prečiarkni:**



### 3.6 PRACOVNÝ LIST NA VYVODENIE PÍSMENA „A“

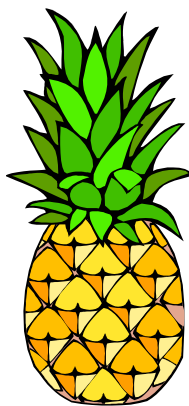
A a

**Arabela v aute sedí:  
„Hybaj Anča na výzvedy!  
Do Afriky, do Ázie...  
Ahoj, veľa fantázie!“**



## 1. Sluchová diferenciácia:

Pomenuj čo je na obrázku a zakrúžkuj tie, ktoré sa začínajú na písmeno „A“.



**2. Zraková diferenciácia:**

Vyhľadaj medzi písmenami „A“ , „a“. Zakrúžkuj ich červenou farbičkou.

B c d a

O m e

A o E a

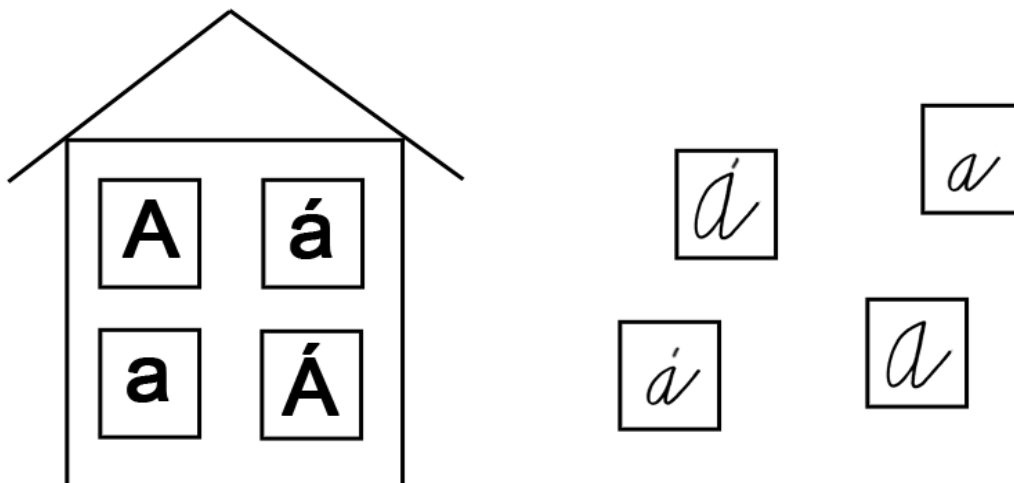
M c D

a o e O i

m c d a

A E M C a

**3. Vráť písmenká do okienok. Písané a tlačené bývajú v jednom okienku.**  
**Prirad' čiarou:**



**4. Dokresli strechy na domčekoch a vyskúšaj si písanie písmena A:**



**AA**

**5. Píš písaným písmom:**

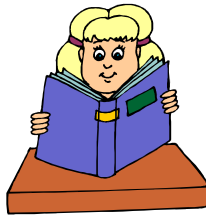
*a* \_\_\_\_\_

*a* \_\_\_\_\_

**6. Doplň začiatkové písmeno podľa obrázku:**



LI



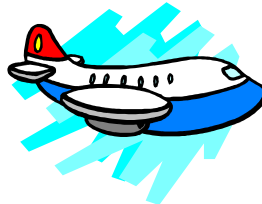
DA



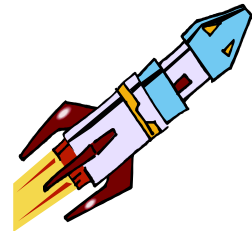
DAM



uto



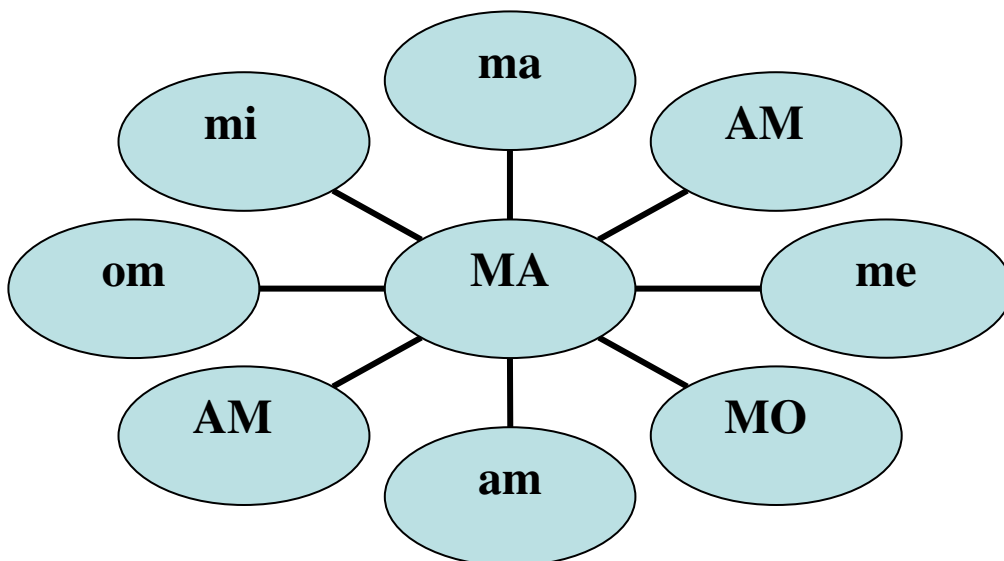
liet  dlo



r  keta

**7. Tvorba slabík, zrková a sluchová diferenciácia:**

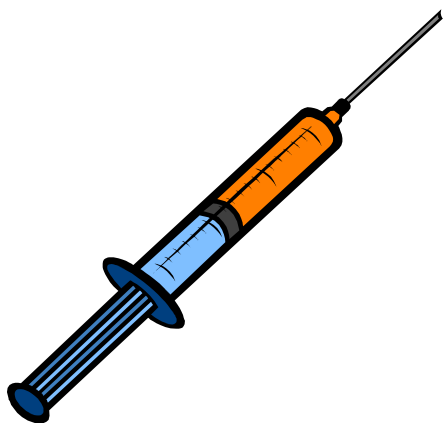
Zmaľuj červenou farbou slabiky, v ktorých sa nachádza písmeno „A“, „a“.



### 3.7 PRACOVNÝ LIST NA VYVODENIE PÍSMENA „I“

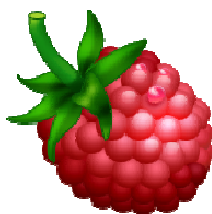
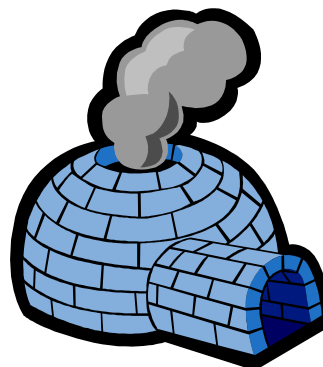
I i

Ihla tichý život žije,  
nič nevraví, iba šije.  
Uchom nitku prichytí,  
a je gombík prišitý.



## 1. Sluchová diferenciácia:

Pomenuj čo je na obrázku a zakrúžkuj tie, ktoré sa začínajú na písmeno „I“.





**2. Zraková diferenciácia:**

Vyhľadaj medzi písmenami „I“, „i“, „Í“, „í“. Zakrúžkuj ich červenou farbou.

A m o e é

I M u U O

á í I c d

E i m í ú I

o ó a e d l

L ú I í i M

I l O U i u

**3. Píš tlačným a písaným písmom:**

**I** \_\_\_\_\_

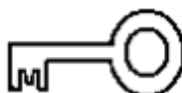
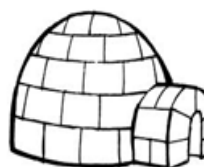
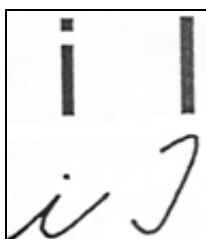
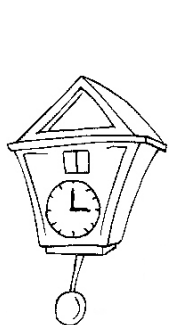
**i** \_\_\_\_\_

**í** \_\_\_\_\_

*J* \_\_\_\_\_

*i* \_\_\_\_\_

**4. Pomenuj obrázok. Ak sa začína na i, „I“ spoj obrázok s písmenom. Ostatné prečiarkni:**



**5. Doplň do slova čo chýba ( I, L, M, Á, É ):**

M \_ L Á

M I \_ Á

M I L \_

M \_ L É

\_ I L É

M I L \_

M I L \_

M I \_ Í

M \_ L Í

**6. Vyhl'adaj v slovách známe slabiky a zakrúžkuj ich farebne:**

mo  
mó

ma  
má

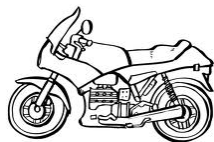
me  
mé

mu  
mú

mi  
mí

harmonika, múzeum, múmia, meluzína,  
kamenár, kominár, Simona, meno, mamut,  
mím, maminka, Nemo, umenie

**7. Napíš prvú slabiku slova:**



\_\_\_\_\_

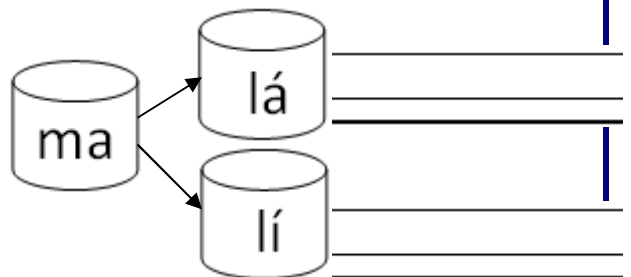
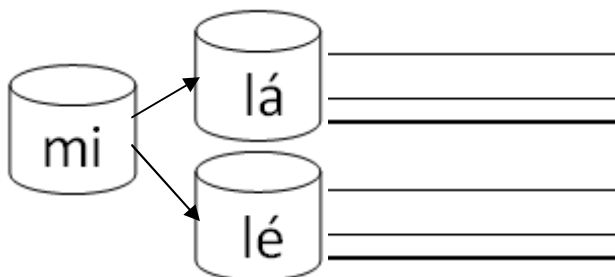
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**8. Spoj slabiky do slov a slová potom napíš:**



### 3.8 PRACOVNÝ LIST NA VYVODENIE PÍSMENA „E“

# E e

**Eden - beden, Eliška  
expres ešte nepíska!  
Eva nevie, kde je egreš,  
ešte za ňou, Edo, nebež!  
Eva, Ela, Elena,  
ešte nie je zelená!**



**1. Sluchová diferenciácia:**

Pomenuj obrázky a zakrúžkuj tie, ktoré sa začínajú na písmeno „E“.



## 2. Zraková diferenciácia:

Vyhľadaj medzi písmenami „E“, „e“, „é“. Zakrúžkuj ich žltou farbou.

A o m l e  
E M O á L  
C é e ú D  
l E u U d ó  
M a O e c é  
L ú á E l m  
U c d e L M

**3. Píš tlačným a písaným písmom:**

E \_\_\_\_\_

e \_\_\_\_\_

*E* \_\_\_\_\_

*e* \_\_\_\_\_

**4. Pospájaj rovnaké veľké a malé písmeno. Ktoré písmeno nemá pár?**

u      E      l      m      u  
u      á      É      L      e      A  
o      l      L      e  
L      M      o      e      a      Á      é

**5. Pomenuj obrázky a doplň písmená:**



z  bra

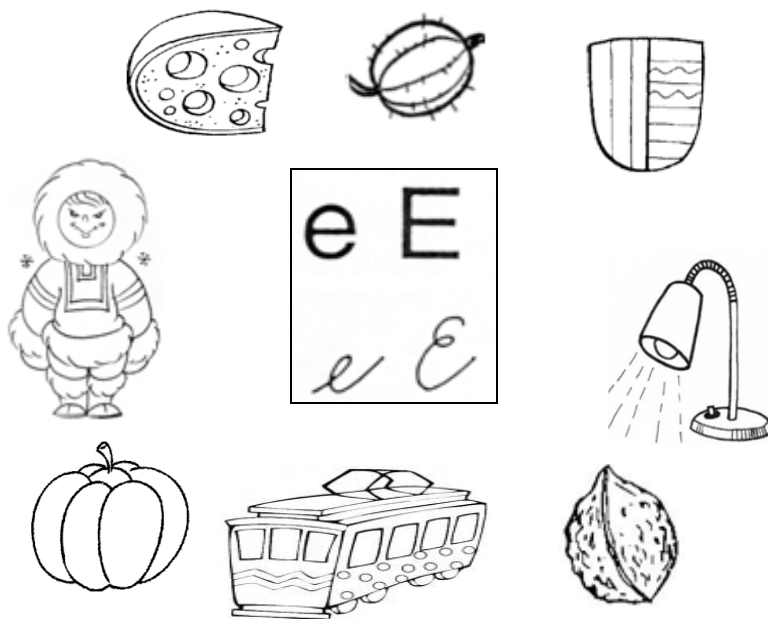


tig  r



j  žko

**6. Pomenuj obrázok. Ak sa začína na e E spoj obrázok s písmenom. Ostatné prečiarkni:**



**7. Čítaj spolu s obrázkami:**

Mama, máme  ? Máme. A Ema má  ? Má.

Máme  ? Máme  ? Máme  ! Ema má  a  .

Mama má  .  má  . Má   ? Má.

Ela má malé  . Mama, má Ema  ? Ema má  .

Mama, Ema má malé  . Mama, má malá Ela  ?



Premena školy znamená nielen zmenu kurikulárneho rámca vzdelávania, ale prináša očividne sa zvyšujúce nároky na osobnostné a profesijné kvality učiteľov. Riešenie zložitých situácií vo výchovno-vzdelávacom procese spojených so zmenou prístupu k žiakom, vytváranie prostredia poskytujúce dostatok podnetov pre jeho osobnostný rozvoj, diferenciacia a individualizácia výučby, posilnenie medzipredmetovej integrácie, ale aj zmeny v sociálnych postojoch žiakov, to všetko prináša nové požiadavky na profesijnú prípravu učiteľov.

Efektívnosť výchovno-vzdelávacieho procesu závisí od vedomostí, pedagogických schopností a kreativity učiteľa a tiež do značnej miery od použitia vhodných učebných pomôcok a didaktickej techniky. Za veľmi vhodnú a účelnú učebnú pomôcku považujeme pracovné listy. Majú široké uplatnenie v edukačnom procese, môžu sa využiť v jeho rôznych fázach.

Cieľom ponúkanej práce bolo poskytnúť pedagogickým pracovníkom v systéme špeciálneho školstva prostredníctvom pracovných listov základy rozvíjania jazykovej, komunikačnej a čitateľskej kompetencie detí s mentálnym postihnutím v nadväznosti na učebné plány a obsah vyučovania slovenského jazyka a literatúry v 1. ročníku vo variante A na ŠZŠ.

Očakávame, že ponúkané pracovné listy budú pomáhať pri vyučovaní učiteľom, ale taktiež budú aktívnym prvkom pri práci žiakov. Budú prostriedkom zvyšovania efektívnosti vyučovania. Hlavným cieľom pracovných listov je pripraviť žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím pre životné situácie, a preto výsledkom je: skúsenosť, zručnosti a získané vedomosti žiakov.

Pracovné listy učia žiakov myslieť laterálne a kriticky, sú v nich uvedené najnovšie príklady, motivujú žiakov a ukazujú im správne cesty uvažovania, sú zamerané na rozvoj schopnosti uvažovať, rozvíjajú jazykové, komunikačné a čitateľské kompetencie žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím. Ponúkané pracovné listy môžu zohrať v edukačnom procese významnú úlohu a ich cieľom je doplniť učebnicu.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ZDROJOV

1. Bajo, I. Vašek, Š. 1994. Pedagogika mentálne postihnutých. 1. vyd. Bratislava, Sapiencia, 1994. ISBN 80-967180-1-0
2. Brtka, J. 1980. Úvod do pedagogiky 1. ročníka ZŠ. 2. vyd. Bratislava, SPN. 1980
3. Čepčianský, J. 2005. Športová edukológia mentálne a zmyslovo postihnutých. Bratislava: Univerzita Komenského, 2005. ISBN 80-223-1836-1
4. Čižmarovič, Š. 1983. Chyby žiakov v čítaní a spôsoby ich odstraňovania. Bratislava, SNP, 1983
5. Čižmarovič, Š., Kalná, V. 1991. Pedagogická diagnostika čítania mladších žiakov. 1. vyd. Bratislava, SPN, 1991. ISBN 80-08-00419-3.
6. Frúhľfová, V. et al. 1991. Vybrané pedagogické a psychologické problémy výuky elementárneho čtení a psaní. Ústí nad Labem, PF Univerzity Jana Evangelisty Purkyně. 1991. ISBN 80-7044-027-9
7. Gavora, P. 1992. Žiak a text. Bratislava, SPN. 1992. ISBN 80-08-00333-2
8. Gavora, P. 1998. Žiak a porozumenie textu. In: Komunikácia písanou rečou. Bratislava, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského. 1998. ISBN 80-88868-43-2.
9. Gregušová, H. 2004. Výtvarné aktivity mentálne postihnutých detí predškolského veku. Bratislava, Sapiencia, 2004. ISBN 80-968797-9-0
10. Hlebová, B. 2009. Základy špeciálnej didaktiky slovenského jazyka a literatúry. Prešov, Grafotlač. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. 2009. ISBN 978-80-8068-958-2
11. Jakabčic, I., Požár, L. 1995. Všeobecná patopsychológia. Patopsychológia mentálne postihnutých. 1. vyd. Bratislava, Iris, 1995. ISBN 80-88778-11-5
12. Kikušová, S., Lobotová, E. 1998. Podporný program pre deti s poruchami učenia. Naša škola, 1997/98, 1, č. 8, s. 5 – 7
13. Kurincová, V., Seidler, P. 1993. Vybrané kapitoly z didaktiky začiatočného čítania a písania. Nitra, Vysoká škola pedagogická. 1993. ISBN 80-85183-53-6
14. Majzlánová, K. 1997. Pracovná výchova mentálne postihnutých detí predškolského veku. Bratislava, Art publishing, 1997. ISBN 80-967429-5-7
15. Matějček, Z. 1995. Dyslexie. Špecifické poruchy čtení. Praha, H & H. 1995. ISBN 80-85787-27-X
16. Matulay, K. et al., 1986. Mentálna retardácia. Martin, Osveta, 1986. ISBN 77-077- 86
17. Mojžíšek, L. 1986. Základy pedagogické diagnostiky. 1. vyd. Praha: SPN. 1986
18. Obert, V. 2002. Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa. Nitra, Aspekt. 2002. ISBN 80-88894-07-7
19. Pipeková, J. 2006. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. vyd. Brno, Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0
20. Švarcová, I. 2000. Mentální retardace: vzdělání, výchova, sociální péče. 1. vyd. Praha, Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7
21. Tkáčik, P. et al. 1989. Pracovná výchova 1. 1. vyd. Bratislava, Univerzita Komenského, 1989. ISBN 80-2230-1736
22. Vančová, A. 2005. Základy pedagogiky mentálne postihnutých. Bratislava, Sapiencia, 2005. ISBN 80-968797-6-6
23. Vašek, Š. 1996. Špeciálna pedagogika. Bratislava, Sapiencia, 1996. ISBN 80-967180-3-7
24. Vašek, Š. 2004. Špeciálnopedagogická diagnostika. 4. vyd. Bratislava, Sapiencia, 2004. ISBN 80-969112-0-1
25. Vojtík, V. et al. 1990. Poruchy vývoje dětí a mladistvých a jejich projevy v rodině a ve škole. Praha, SPN, 1990. ISBN 80-04-24650-8

26. Konceptia výchovy a vzdelávania detí so zdravotným postihnutím. [*on line*]. [citované 08-05-2012]. Dostupné na internete:  
<<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=1470>>