



**mpc**  
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



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

Metodicko-pedagogické centrum

Národný projekt

# **RUKOVÄŤ SVETOM DIEŤAŤA S POSTIHNUTÍM V PODMIENKACH BEŽNEJ MATERSKEJ ŠKOLY**

*Interná metodika pre integráciu  
detí s komunikačnými problémami a sluchovým postihnutím*

**Božena Fialková – Božena Pipíšková**

**Nitra, 2014**

Autori: Božena Fialková, Božena Pipíšková  
Názov publikácie: Rukoväť svetom dieťaťa s postihnutím  
v podmienkach bežnej materskej školy  
Recenzenti: PaedDr. Vladimíra Belíková, PhD., PaedDr. Eva Pupíková  
Jazyková úprava: Netto SK, s. r. o.  
Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum  
Rok vydania: 2014  
ISBN: 978-80-8052-767-9

## ÚVOD

***Pomôž otvoriť našim deťom dvere do tohto sveta. (Gušťačíková, K., 2003, s. 16)***

Táto myšlienka by mohla byť mottom našej práce, ktorej sa venujeme už viac ako dvadsať rokov a ktorá svojím obsahom napĺňa cieľ nášho úsilia – pomôcť deťom vyžadujúcim osobitnú starostlivosť. Patria sem aj deti so sluchovým postihnutím a deti s komunikačnými problémami, o ktoré sa v našej Materskej škole Štiavnická v Nitre s veľkou zodpovednosťou, empatiou a entuziazmom staráme.

Našou snahou a jedným z cieľov je dosiahnuť sociálnu akceptáciu sluchovo hendikepovaného dieťaťa a dieťaťa s komunikačnými problémami u bežne sa vyvíjajúcej rovesníckej populácie. Pokúšame sa vytvoriť podnetné prostredie medzi zdravými vrstovníkmi, kde majú deti možnosť osvojiť si komunikačné zručnosti aj prostredníctvom napodobňovania správnych rečových vzorov. Majú možnosť získať určité sociálne kompetencie prostredníctvom sociálnych interaktívnych vzťahov s intaktnými deťmi najmä v kooperatívnych činnostiach, v bežných sociálnych situáciách, z ktorých sa naučia preberať prirodzené vzorce správania.

Samozrejme, snažíme sa aj o to, aby s pribúdajúcimi komunikačnými kompetenciami sa im zlepšili aj intelektuálne schopnosti. Snaha o integrované vzdelávanie postihnutých detí v bežných školách je v súčasnosti celosvetovým trendom. Jeho podstatu tvorí myšlienka kladúca dôraz na humanitu a ľudské práva, rovnosť medzi ľuďmi a úctu ku každému človeku a k jeho hodnotám.

Nespornou prednosťou integrovaného vzdelávania je, že postihnuté deti sú vychovávané a vzdelávané v prirodzenom prostredí medzi rovesníkmi v blízkosti svojej rodiny a takto sa plynulo začleňujú do spoločnosti. Ďalším kladom je pozitívny vplyv hendikepovaných detí na intaktné deti, ktoré získavajú skúsenosti zo spoločných kontaktov a učia sa rozumieť im. Rozvíja sa tak u nich schopnosť empatie.

Integrované vzdelávanie však nie je optimálnym spôsobom vzdelávania pre všetky deti s postihnutím. Záleží aj od osobných vlastností dieťaťa s postihom a od jeho ochoty spolupracovať, ako aj od jeho individuálnych rozvojových možností. *Realizáciu procesu integrácie je preto potrebné vnímať čo najobjektívnejšie, nezanedbávajúc pri tom ani jej klady, ani nedostatky. (Šumajová, G., 1998, s. 12).*

Naša dlhoročná prax s integráciou sluchovo a rečovo hendikepovaných detí nás priviedla k myšlienke zhrnúť naše skúsenosti a poznatky získané z odbornej literatúry, zo spolupráce s rodičmi a odborníkmi zaoberajúcimi sa touto problematikou do tejto publikácie a pomôcť učiteľom a začínajúcim špeciálnym pedagógom v získaní predstavy o náročnosti tejto práce, o nutnej odbornej spôsobilosti, ale aj o radosť a uspokojení, keď sa práca darí a môžeme ***„pomôcť otvoriť našim deťom dvere do tohto sveta“***.

## Obsah

1 Integrácia rečovo a sluchovo hendikepovaných detí v podmienkach nášho predškolského zariadenia .....	6
1.1 Naše začiatky .....	6
1.2 Organizácia práce .....	9
1.3 Integrácia dieťaťa so sluchovým postihnutím z pohľadu psychológa .....	10
1.4 Spolupráca s rodinou .....	12
1.5 Skúsenosti s integráciou .....	13
2 Teoretické východiská pre prácu s deťmi vyžadujúcu osobitnú starostlivosť .....	15
2.1 Poruchy sluchu.....	15
2.1.1 Príčiny sluchového postihnutia .....	15
2.2 Narušený vývin reči.....	17
2.2.1 Morfologicko-syntaktická rovina .....	20
2.2.2 Lexikálno-sémantická rovina.....	20
2.2.3 Foneticko-fonologická rovina .....	21
3 Špecifický prístup vo výchove a vzdelávaní detí so zdravotným znevýhodnením v materskej škole .....	23
3.1 Výchova a vzdelávanie dieťaťa s narušenou komunikačnou schopnosťou .....	23
3.2 Výchova a vzdelávanie dieťaťa s oneskoreným vývinom reči .....	23
3.3 Výchova a vzdelávanie detí so sluchovým postihnutím .....	23
4 Metódy a zásady uplatňované pri práci s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami .....	25
4.1 Metódy.....	25
4.1.1 Metódy vzdelávania detí so sluchovým postihnutím .....	26
4.2 Zásady .....	28
5 Motorika .....	31
5.1 Hrubá motorika.....	31
5.1.1 Jemná motorika .....	31
5.1.1.1 Motorika ruky a dlane bez pomôcok .....	32
5.1.1.2 Motorika prstov bez pomôcok.....	33
5.1.1.3 Motorika prstov s použitím pomôcok.....	34
5.2 Lateralita .....	36

5.3 Motorika rečových orgánov (hovoril).....	38
5.3.1 Dychove cvičenia .....	38
5.3.2 Odzieranie .....	39
5.3.3 Hlasové cvičenia.....	42
5.3.4 Artikulačné cvičenia .....	42
5.3.4.1 Rytmické cvičenia .....	44
5.3.4.2 Rytmicko-pohybové aspekty rečovej výchovy pre deti s komunikačnými problémami .....	45
5.3.4.3 Rytmicko-pohybové aspekty rečovej výchovy detí so sluchovým postihom .....	45
5.4 Senzomotorické hry a cvičenia pre nedoslchave deti .....	47
5.4.1 Senzomotorické hry a cvičenia pre nepočujúce deti .....	48
5.4.2 Grafomotorika.....	50
5.4.2.1 Fonografomotorika .....	54
6 Sluchov výchova .....	56
6.1 Špecifické komunikačné prostriedky detí so sluchovým postihnutím .....	59
6.2 Posunkov re.....	60
7 Impresvna zložka reči .....	62
7.1 Edukácia sluchu a postup pri výchove detí s poruchou sluchu. ....	62
7.1.1 Sluchové vnímanie – auditívne vnímanie .....	63
7.1.2 Chápanie významu slov.....	67
7.1.3 Chápanie jednoduchých viet.....	67
7.1.4 Chápanie súvislej reči.....	67
7.2 Potaov program FONO .....	68
8 Expresívna zložka reči.....	69
8.1 Výslovnosť.....	69
8.1.1 Prípravné cvičenia k jednotlivým hláskam.....	71
8.2 Slovn zásoba.....	77
8.2.1 Rozvíjanie pasívnej slovnej zásoby .....	77
8.2.2 Rozvíjanie aktivvnej slovnej zásoby .....	77
9 EEG Biofeedback.....	79
10 Pomôcky a prístroje špeciálno-pedagogickej praxe .....	80
11 Hry, ktoré sa môžu aplikovt pri individuálnej špeciálno-pedagogickej starostlivosti .....	85
12 Záver .....	94
13 Literatúra .....	95

## **1 INTEGRÁCIA REČOVO A SLUCHOVO HENDIKEPOVANÝCH DETÍ V PODMIENKACH NÁŠHO PREDŠKOLSKÉHO ZARIADENIA**

### **1.1 Naše začiatky**

Prelomové zmeny v rokoch 1989 –1990 sa prejavili nielen v politickej situácii, ale zasiahli aj myslenie a vnímanie ľudí. Spoločnosť sa stala otvorenejšia pre nové prístupy a vzťahy v živote. Menila sa legislatíva a objavili sa aj nové pohľady na školstvo. Prijal sa reálny pohľad na zloženie spoločnosti, ktorú netvorí len dokonalí jedinci, ale aj ľudia, ktorí majú zdravotné problémy. Otvorili sa dvere pre humanizáciu školstva, vytvoril sa priestor pre snahu rodičov i odborníkov pomáhať ľuďom vyžadujúcim osobitnú starostlivosť, dosiahnuť primeranú možnosť vzdelania v rámci individuálnych možností každého z nich.

V roku 1990 sme tento trend pochopili aj my a snažili sme sa pomôcť rodičom detí, ktoré potrebujú osobitnú starostlivosť a pod vedením zaniatených odborníkov sa postupne zrealizovala predstava školstva s integračnými tendenciami.

Prvou riaditeľkou takéhoto zariadenia bola Mária Černušková, ktorá novej myšlienke vdýchla život. Ako riaditeľka materskej školy spojila sily a organizačné schopnosti s odborníkmi, ktorí sa venovali problematike týchto detí a zriadila prvú materskú školu s integrovanou výchovou detí s poruchou sluchu a reči.

Tak ako všetko nové ani táto cesta nebola ľahká, stretávala sa s prekážkami, ktoré ju však neodradili, ale naopak, dodávali jej chuť a odvahu bojovať za správnu vec.

Spojila sily s odborníkmi a predstaviteľmi mesta a podarilo sa jej nájsť vhodné priestory na integráciu v materskej škole na ulici Štiavnická v Nitre, v ktorej sa táto myšlienka realizuje dodnes.

1. septembra 1990 sa dohodou s Okresným národným výborom – odborom školstva v Nitre v spolupráci s MsNV a OÚNZ v Nitre zriadila Materská škola Štiavnická v zmysle Vyhlášky č. 118/1980 Zb. s tromi špeciálnymi triedami pre deti s chybami reči a sluchovo postihnuté deti.

Zamestnanci materskej školy nemali ani nemohli mať skúsenosti s prácou s takýmito deťmi. Učiteľky boli postavené pred úplne novú problematiku, ktorá menila ich doterajší spôsob práce. Do integrovaných tried sme zaradili deti s neporušeným intelektom, deti s komunikačnými problémami a deti so sluchovým postihnutím.

Po odchode riaditeľky do dôchodku sa stala riaditeľkou materskej školy s tromi integrovanými triedami PaedDr. A. Baráthová. Pod jej vedením sme si pre prácu v integrovaných triedach stanovili tieto východiská:

- zamerať sa na osvetovú činnosť, ktorej cieľom bolo oboznámiť verejnosť s charakterom nášho zariadenia, s deťmi s ktorými pracujeme, s cieľmi, ktoré chceme dosiahnuť;
- konzultačnú a poradenskú činnosť pre konkrétnych rodičov;
- postupne oboznamovať zamestnancov materskej školy s prácou so sluchovo postihnutými deťmi, s prácou v integrovaných triedach s deťmi vyžadujúcimi osobitnú starostlivosť;
- rozširovať a dopĺňať vzdelanie špeciálnych pedagógov.

Ďalej sme si stanovili ťažiskové body práce so sluchovo postihnutými deťmi a deťmi s narušenou komunikačnou schopnosťou v integrovaných triedach:

- nenarušiť skupinu intaktných detí, neobmedzovať ich rozvoj, neprispôsobovať sluchovo postihnutým;
- snažiť sa o nenásilnú postupnú integráciu, ktorá prinesie pozitíva pre obidve skupiny detí s ohľadom na ich konkrétne schopnosti.

Tento systém mal ambíciu ponechať dieťa so sluchovým postihnutím v rodine, zaradiť ich do kolektívu zdravých detí, poskytovať im v prirodzených podmienkach materskej školy odbornú starostlivosť a zabezpečovať spoluprácu s odborným lekárom, foniatrom, psychológom (Baráthová, A., 1992., s. 5).

V školskom roku 1993/94 bola podpísaná „Dohoda o experimentálnom overovaní integrácie postihnutých detí do bežných materských škôl medzi:

- Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave,
- Ministerstvom školstva a vedy SR,
- Školskou správou v Nitre,
- Materskou školou Nitra, Štiavnická.

Všeobecné ciele experimentálneho overovania integrácie sú vymedzené v „Projekte experimentálneho overovania integrácie postihnutých detí do bežných škôl“, ktorý je súčasťou tejto dohody.

Všeobecné ciele zasahujú do týchto oblastí:

- organizácia práce integrovanej školy,
- pedagogickej dokumentácie,
- špeciálnopedagogického a psychologického poradenstva,
- legislatívy.

Podľa dohody parciálne problémy a návrhy na ich riešenie budú postupne predmetom skúmania a overovania v praxi.

Veľmi dôležité bolo i materiálne vybavenie, ktoré bolo, samozrejme, náročné na finančné prostriedky. Začínali sme s pomôckami, ktoré sme si zhotovovali svojpomocne, napr. metodický materiál, logopedické zrkadlo, kocky s abecedou a iné. Neskôr sme získali finančné prostriedky na zakúpenie logopedických zrkadiel, výukových panelov, indikátorov, sigmatrainera, náhlavových slúchadiel, bzučiakov, fonátorov, zosilňovacích súprav, rečových vibrátorov hlásky r, sondy a iné.

Z uvedeného vyplýva, že naša práca našla pochopenie a podporu pracovníkov odboru školstva v Nitre, ministerstva školstva i samotnej verejnosti. S ochotou a porozumením sme sa stretli i u pracovníkov internátnych škôl pre sluchovo postihnuté deti v Bratislave (Hrdličkova, Drotárska) v Kremnici a Lučenci, ktoré nám poskytli svoje bohaté metodické skúsenosti. Poznatky, ktoré sme získavali, sme sa snažili využiť v našej práci.

Výchova a vzdelávanie v našej materskej škole sa uskutočňuje na základe vzdelávacieho programu pre deti a žiakov so sluchovým postihnutím v zmysle § 94, ods. 1 písmeno a), písmeno b) zákona č. 245/2008 Z. z. a § 2 ods. 1 vyhlášky č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách.

Vzdelávací program pre deti a žiakov so sluchovým postihnutím je súčasťou štátnych vzdelávacích programov pre deti a žiakov bez zdravotného znevýhodnenia.

Vzdelávací program pre deti a žiakov so sluchovým postihnutím vymedzuje špecifiká výchovy a vzdelávania detí a žiakov so sluchovým postihnutím. Špecifiká sa vzťahujú na špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby detí a žiakov so sluchovým postihnutím.

Cieľom predprimárneho vzdelávania detí so sluchovým postihnutím je pripraviť ich na primárne vzdelávanie. Okrem všeobecných cieľov definovaných v Štátnom vzdelávacom programe – ISCED 0 je cieľom zamerať edukačný a rehabilitačný proces tak, aby sa primerane veku a osobitostiam u detí rozvinuli komunikatívne, reedukačné a kompenzačné kompetencie.

Pre výchovu a vzdelávanie detí a žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS)

platia všetky ustanovenia uvedené v Štátnom vzdelávacom programe okrem špecifik uvedených vo vzdelávacom programe pre žiakov s NKS.

V zmysle § 94 ods. 2 písmeno e) sa pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov s NKS postupuje podľa vzdelávacieho programu pre deti a žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou.

V zmysle § 94 a § 2 písmeno s, zákona číslo 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov a § 2 ods. 3 vyhlášky MŠ SR č. 322/2008



o špeciálnych školách Z. z. sa výchova a vzdelanie detí s NKS uskutočňuje v triede alebo vo výchovnej skupine spolu s ostatnými deťmi alebo žiakmi školy.

Deti s NKS plnia rovnaké ciele výchovy a vzdelávania ako ostatné deti v predprimárnom stupni vzdelávania v materskej škole.

## 1.2 Organizácia práce

V podmienkach našej materskej školy (140 detí) je zriadených 6 tried, z toho tri integrované. Z celkového počtu detí bolo integrovaných cca 15 detí.

V každej integrovanej triede pracovali dve učiteľky materskej školy a dve špeciálne pedagogičky. Neskôr sme zistili, že tento model celkom nezodpovedal potrebám a bol veľmi veľkorysý na personálne obsadenie tried, preto sme začali pokusne pracovať s obsadením dve učiteľky materskej školy a jeden špeciálny pedagóg v jednej integrovanej triede. Tento model sa osvedčil a pracujeme tak aj v súčasnosti. Takýto spôsob práce dáva priestor pedagógom na vzájomnú spoluprácu, výmenu skúseností, spoločné riešenie problémov a zároveň umožňuje i kontakt špeciálneho pedagóga na konzultačnú a poradenskú činnosť pre rodičov.

V roku 1995/96 PaedDr. A. Baráthová odišla z vedenia materskej školy pracovať do Pedagogicko-psychologickej poradne v Nitre a neskôr zriadila Súkromné centrum špeciálnopedagogického poradenstva DYS – CENTRUM v Nitre.

Novou riaditeľkou materskej školy sa stala špeciálna pedagogička B. Fialková. Počas jej vedenia integrácia pokračovala pod metodickým usmerňovaním PaedDr. Baráthovej a bola verifikovaná. Počet integrovaných tried sa znížil na dve, čo vyhovuje počtu prijatých detí so špeciálno-pedagogickými potrebami.

Integrovaný spôsob výchovy a vzdelávania v našej materskej škole spočíva v súhre učiteľky a špeciálnej pedagogičky. Veľmi záleží na schopnosti učiteliek, ako dokážu zaktivizovať schopnosti detí. Vo všeobecnosti nám ide o to, aby tento kontakt medzi deťmi intaktnými a sluchovo postihnutými priniesol deťom pocit úspechu, aby bol kladnou motiváciou, pozitívnou skúsenosťou v ich osobných, sociálno-adaptačných vzťahoch, aby vzájomná interakcia medzi nimi priniesla pozitíva pre obe strany.

V rámci individuálnej starostlivosti s deťmi so sluchovým postihnutím sa snažíme pripraviť hendikepovaným deťom podmienky na integračné aktivity tak, aby sa vedeli zapojiť podľa vlastných komunikačných schopností do všetkých aktivít v rámci triedy. Špeciálna pedagogička pracuje podľa individuálneho plánu dieťaťa, v ktorom sa zohľadňujú jeho individuálne rozvojové možnosti.

Metodikou a formou práce orientujeme smerom k dieťaťu, inak by nebolo možné dosiahnuť čiastkové ciele integračného procesu. Ide nám o nenásilnú integráciu, z ktorej profitujú

zdravé i postihnuté deti, čoho dôkazom sú naše viac ako dvadsaťročné skúsenosti a konkrétne výsledky.

V súčasnosti integrácia pokračuje pod vedením Mgr. Ľ. Valentínyovej.

Po absolvovaní predprimárneho vzdelávania sú deti podľa dosiahnutej úrovne komunikácie a celkového osobnostného a intelektového vývinu odporúčané do školy s integrovanými triedami alebo do kmeňových základných škôl.

### **1.3 Integrácia dieťaťa so sluchovým postihnutím z pohľadu psychológa**

V rámci spolupráce s Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave spolupracujeme s PhDr. Ľ. Kročanovou a PhDr. K. Zbortekovou, ktoré nám vypracovávajú správy zo psychologického vyšetrenia pre deti so sluchovým postihnutím.

Obe psychologičky sa dlhodobo venujú školskej integrácii a v mnohom rozšírili pohľad na integráciu detí so sluchovým postihnutím práve o obdobie predškolského veku, ktoré sa pokladá za najvýznamnejšie vývinové obdobie v živote dieťaťa.

Teoreticky vychádzame z týchto predpokladov (Kročanová, Ľ., 2003, s. 86):

- Integráciu chápeme ako prejav akceptácie jedinca s postihnutím. Chápeme ju ako šancu rozvíjať jeho osobnostný potenciál a pripraviť ho čo najlepšie na život z hľadiska vzdelávania, pracovnej kariéry, ako aj sociálneho začlenenia do širšej spoločnosti.
- Integrácia musí byť zmysluplná, teda prospešná pre jedinca, ktorý je postihnutý.
- Každé dieťa s postihnutím má právo byť vychovávané a neskôr vzdelávané v čo najmenej obmedzujúcom prostredí a čo najbližšie k rodine. Zároveň má právo na rovnaké podnety a príležitosti ako zdraví jedinci v rovnakom veku, samozrejme s tým, že v bežnom zariadení predškolského či školského typu sa mu poskytne (alebo aspoň mimo neho zabezpečí) špeciálno-pedagogická starostlivosť.
- Integrácia je podmienená kvalitou prostredia, do ktorého chceme dieťa začleniť, ako aj službami, ktoré sa integrovanému poskytujú. U detí so sluchovým postihnutím, ktoré sa integrujú do bežnej materskej školy, ide o zohľadňovanie ich špecifických potrieb, poskytovanie podporného špeciálno-pedagogického servisu špeciálnym pedagógom v materskej škole, spoluprácu materskej školy so zariadeniami špeciálno-pedagogického poradenstva (špeciálno-pedagogické poradne, detské integračné centrá a pod.).
- Nemenej dôležité sú postoje osôb zaangażovaných na integračnom procese počnúc zodpovedným a citlivým zvážením vhodnosti integrovať dieťa so sluchovým postihnutím do bežného predškolského zariadenia zo strany rodičov, odborníkov

z oblasti špeciálnej pedagogiky a psychológie, ako aj vedenia materskej školy. U učiteliek v integrovaných triedach materských škôl sa predpokladá okrem pedagogickej zručnosti sústredený záujem o túto prácu a osobná motivácia.

- Úspešnosť integračného úsilia nepochybne súvisí s osobnosťou integrovaného dieťaťa. Významnú úlohu zohráva jeho adjustačná schopnosť, psychická a emocionálna stabilita, úroveň psychických funkcií (pamäť, pozornosť), motorický vývin (najmä jemná motorika), stupeň komunikačnej a sociálnej kompetencie, ako aj vlastná motivácia (u malých detí ide skôr o motiváciu rodičov).
- Integrácia predstavuje pre postihnuté dieťa záťažovú situáciu, ktorá musí zodpovedať jeho možnostiam a schopnostiam. Dieťa potrebuje emocionálnu podporu rodiny a zvládnutie integračného procesu vo veľkej miere závisí od rodičovskej pomoci. Rodičia integrovaného dieťaťa by mali vyhľadávať poradenskú pomoc u erudovaných a skúsených odborníkov, ktorí ich usmernia a poskytnú im užitočné informácie.
- Predškolský vek pôsobí ako prointegračný faktor. V tomto období zdravé deti ľahšie a bezprostrednejšie prijímajú medzi seba rovesníkov s postihnutím, akceptujú ich a neporovnávajú sa medzi sebou tak, aby vnímali rozdiely, čo je už zjavné v neskoršom veku. Zároveň dávajú postihnutým deťom príležitosť osvojiť si bežné formy správania. Z hľadiska integrácie hodnotíme mladšie deti so zreteľom na jeho reakciu v prostredí medzi intaktnými rovesníkmi ako prirodzenejšie, čo sa prejavuje spontánnejším správaním a úspešnejším sebakpresadzovaním (Kročanová, 2002).
- Integrácia prináša dieťaťu v predškolskom veku sociálnu skúsenosť a ponúka mu prostriedok na úspešnú socializáciu. Núti ho už v bežnom predškolskom zariadení zvládať okrem nárokov, ktoré sa kladú na jeho výkon (získavanie elementárnych zručností a návykov), aj požiadavky sociálnej integrácie (t. j. rečovú bariéru v sociálnom kontakte, akceptáciu vrstovníkmi či postoje a reakcie okolia na vlastné postihnutie). Dieťa tak nadobúda určité sociálne a komunikačné kompetencie už pred zaškolením, čím sa znižuje riziko vzniku problémov, ktoré by mohli negatívne ovplyvniť sociálnu integráciu v školskom veku. Sociálno-komunikačné zručnosti integrovaného dieťaťa pozitívne prispievajú k prirodzenému rozvoju intelektových schopností aj k formovaniu žiaducich osobnostných kvalít, ktoré sú predpokladom sociálnej preferencie týchto detí.

Predškolská integrácia detí so sluchovým postihnutím sa v našich materských školách realizuje formou individuálnej integrácie 1 až 2, maximálne 3 detí v jednom bežnom predškolskom zariadení, zriedkavejšie formou zaradenia do špeciálnej triedy, kde sú zvyčajne aj deti s inými druhmi postihnutia, resp. s vývinovým oneskorením či s poruchami správania (Kročanová, L., 2003, s. 87).

#### 1.4 Spolupráca s rodinou

Základom špeciálno-pedagogickej starostlivosti z hľadiska spolupráce s rodinou dieťaťa so sluchovým postihnutím je podľa nášho názoru uvedomenie si prioritného postavenia rodiča ako základného článku v reťazci komplexnej starostlivosti o dieťa, pretože bez jeho aktívnej účasti a spolupráce by boli všetky špeciálno-pedagogické intervencie málo účinné a efektívne. Z hľadiska nášho ponímania to znamená, že prioritne sa nevenuje pozornosť len dieťaťu so sluchovým postihnutím, ale je potrebné túto pozornosť adekvátne prerozdeliť i smerom k rodičom dieťaťa (Valentínyová, L., 2012, s. 29).

Dieťa so sluchovým postihnutím prináša rodine permanentnú záťažovú situáciu spojenú so starostlivosťou o jeho výchovu a neskôr i vzdelávanie.

Efektívna spolupráca špeciálnych pedagógov a učiteľov spolu s rodinou dieťaťa so sluchovým postihnutím vyžaduje, aby učitelia a ďalší profesionáli dodržiavali niektoré základné pravidlá (Seidler, P., Žovinec, E., Kurincová, V., 2008, s. 69):

- nestáť v takej pozícii, že profesionál (učiteľ) vie všetko o dieťati, že je o ňom najlepšie informovaný,
- v komunikácii treba používať jednoduchý a zrozumiteľný jazyk,
- vyvarovať sa generalizácii o všetkých rodičoch a deťoch,
- profesionál nesmie byť v žiadnom prípade defenzívny voči rodičom,
- profesionál (učiteľ) musí všetko robiť tak, aby bol na prvom mieste záujem dieťaťa (nie rodiča či školy), má pomáhať rodičom a podporovať ich realistický optimizmus,
- učiteľ má stretnutie začať vždy s niečím, čo rodičov poteší a v čom môžu mať pocit úspechu,
- ani profesionál sa nemá báť priznať, že niečo nevie (môžu pomôcť iní odborníci).

Aj v našej práci s deťmi vyžadujúcimi osobitnú starostlivosť v plnej miere rešpektujeme rodinu a jej osobitosti a uznávame jej prvoradý význam pre rozvoj dieťaťa. Ved' naše integrované triedy vznikli aj preto, aby neboli deti odlúčené od svojich najbližších odchodom do internátnych škôl. Dobré priateľské vzťahy a spolupráca s rodinou upevňujú aj dobré vzťahy medzi dieťaťom a učiteľom.

Na začiatku každého školského roka oboznámime rodičov s charakterom našej integrovanej triedy. Stáva sa, že niektorí rodičia intaktných detí sa obávajú o svoje deti a ich schopnosti napodobňovať negatívne rečové prejavy, ale zatiaľ sa nám vždy podarilo obavy rodičov rozptýliť. V spolupráci s rodičmi robíme rôzne aktivity v triede, napr. Vianoce, Deň matiek, Deň detí, koniec školského roka a iné, počas ktorých dávame možnosť vystupovať intaktným i hendikepovaným deťom s prihliadnutím na ich postih. Osvedčili sa tančeky, detské

rytmicko-pohybové hry, scény a pod., ktorými poskytujeme šancu hendikepovaným deťom ukázať sa aj v inom svetle. Samozrejme, na príprave aktivít sa podieľajú aj rodičia. Deti a rodičia sa navzájom bavia, komunikujú bez triedenia sa na dve skupiny: na rodičov intaktných detí a rodičov detí s postihnutím. Takéto aktivity zblížujú nielen rodičov a deti navzájom, ale aj pedagógov s rodičmi.

Jeden deň v týždni pracujeme popoludní, je to tzv. konzultačný deň. V tento deň konzultujeme s rodičmi o možnostiach ďalšieho rozvoja dieťaťa, spolupráci vo výchove, fixácii reči a ďalších aktuálnych úlohách. Snažíme sa o primeranú empatiu s rodičmi, vyzdvihujeme klady dieťaťa. Medzi rodičmi sa nájdu aj takí, ktorí už o niekoľko dní hovoria o veľkých úspechoch svojho dieťaťa. V takom prípade musíme rodiča taktne brzdiť a nedávať mu veľkú nádej, že sa všetko upraví za krátky čas. K dosiahnutiu cieľa treba veľa trpezlivosti a času od rodiča aj od špeciálneho pedagóga. Na druhej strane sú zas niektorí rodičia, ktorí by chceli od dieťaťa, aby už za krátky čas všetko dobehlo a naučilo sa. Aj týchto rodičov je potrebné usmerňovať a dodávať im nádej po kvapkách.

Spolupráca s rodičmi sa upevňuje aj prostredníctvom tzv. kontaktných zošitov. Každé dieťa má svoj zošit na rozvoj komunikačných zručností a grafomotoriky. Do kontaktných zošitov píšeme rôzne aktivity a prejavy dieťaťa. Sú v nich zahrnuté aj rôzne logopedické cvičenia. Zošit si berie dieťa domov v piatok alebo podľa potreby aj častejšie. Rodič má takto možnosť dozvedieť sa ako dieťa pracovalo, prípadne si môže s dieťaťom opakovať niektoré činnosti. Touto formou sa spolupráca s rodičmi ešte viac prehľbuje predovšetkým v prospech dieťaťa.

Prax nás presvedčila o tom, že dieťa s postihnutím v tomto útlom veku potrebuje odbornú starostlivosť, ale aj zo strany rodiča musí byť záujem vyhľadať odborníkov

(Fialková, B., 1995, s. 89).

### **1.5 Skúsenosti s integráciou**

K myšlienke integrácie detí s postihnutím do kolektívu intaktných detí nás priviedla skutočnosť, že do našej materskej školy sa prihlásili aj deti so sluchovým postihnutím. Pretože sme sa tomuto faktu nechceli vyhnúť, rozhodli sme sa v rámci existujúcich možností deti zaškoliť.

Po prvom zoznámení sa s deťmi so sluchovým postihnutím sme ich rozdelili do jednotlivých tried medzi intaktné deti v počte 1 – 2 na triedu. Zaujímavé bolo sledovať, ako deti vzájomne reagovali. Počiatočný ostych, možno nedôvera zo strany detí s postihnutím a zvedavosť zo strany zdravých detí sme sa snažili preklenúť príjemnou atmosférou a stimulačným prostredím. Problémy so vzájomným napodobňovaním rýchlo ustúpili, keď pod vedením učiteliek deti pochopili, že jedinou odlišnosťou medzi nimi je načúvací aparát v uškách. U intaktných detí sa prejavila snaha deťom s postihnutím pomáhať. Pretože v jednej triede pracovali dve učiteľky, mohli sme využiť tímový spôsob práce, ktorý umožňuje väčšiu

variabilnosť v organizácii práce. Úlohy výchovno-vzdelávacieho programu sme plnili v rôznych aktivitách. Deti často pracovali v skupinách. Každá skupina plnila inú úlohu, avšak cieľ bol spoločný. Do jednotlivých skupín sa deti zaraďovali samy, podľa vlastného výberu. Menili sme techniku, materiál i metódy práce, aby sme zabezpečili čo najbohatšie edukačné aktivity detí. Zaujímavé boli i aktivity, pri ktorých sa deti zúčastňovali na spoločných hrách, so striedaním vedúcej úlohy, deti s postihnutím nevynímajúc (pri dramatizácii rozprávky alebo pri pohybových hrách).

V edukačných aktivitách, v ktorých sa vyžadovala verbálna spolupráca, deti s postihnutím pracovali tak, ako im to dovoľovali ich možnosti. Intaktné deti spolu s učiteľkou im v prípade potreby pomáhali. Spočiatku používali prirodzené posunky, mimiku, gestikuláciu. Neskôr však, tak ako si osvojovali slovnú zásobu, sme vyžadovali aj jej použitie v komunikácii.

Každé dieťa malo vypracovaný svoj individuálny plán, ktorý vychádzal vždy zo schopností a diagnózy dieťaťa. Časom, ako sa dieťa adaptovalo na prostredie, sme postupnými krokmi zvyšovali úroveň jeho schopností, a to vo všetkých oblastiach:

- perceptuálno-motorickej,
- kognitívnej,
- sociálno-emocionálnej.

Individuálna logopedická starostlivosť tvorila denne približne 30-minútový časový interval a všetok ostatný čas denného režimu tvorila aktívna činnosť detí zhodná s činnosťou intaktných detí v kolektíve triedy.

Nevyhnutné bolo tiež pracovať nad rámec bežných povinností – zhotovovať nové metodické materiály, pomôcky, hľadať nové metódy práce. Dôležitá bola i podpora celého kolektívu materskej školy (Pipíšková, B., Nehézová, A., 1995, s. 127).

Dnes, keď hodnotíme naše výsledky práce za viac ako 20-ročné obdobie, môžeme konštatovať, že z detí, ktoré absolvovali predprimárne vzdelávanie v našej materskej škole, bola väčšina schopná úplnej integrácie, len u niektorých možno hovoriť o čiastočnej integrácii a iba dvom deťom bola odporúčaná starostlivosť v špeciálnej škole. Treba však doplniť, že išlo o deti s ťažkou sluchovou stratou perцепčného typu, ktorým sme sa venovali od troch do siedmich rokov v spolupráci s ostatnými odborníkmi (pediater, foniater, psychológ, neurológ, logopéd).

Podľa našich skúseností môžeme vysloviť názor, že integrácia detí so sluchovým postihnutím do kolektívu zdravých detí je dobrá myšlienka, ktorú možno za predpokladu splnenia určitých podmienok úspešne zvládnuť. Nevyhnutné je však začať v ranom veku. Čím skôr sa s integráciou začne, tým lepšie sú výsledky.

## 2 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PRE PRÁCU S DEŤMI VYŽADUJÚCIMI OSOBITNÚ STAROSTLIVOSŤ

### 2.1 Poruchy sluchu

Podľa toho, ktorá časť sluchového systému je postihnutá, rozlišujeme:

- **periférne sluchové poruchy** (prevodové, percepčné, kombinované),
- **centrálne sluchové poruchy.**

Porovnanie periférnych porúch sluchu podľa (Sovák, 1981, Mašura 1983, Uherík, 1990, Strnadová, 1995):

- *prevodové* – miesto poškodenia je vonkajšie a stredné ucho:
  - postihnuté je počutie hlasnej reči
  - zhoršené počutie hlbokých tónov
  - vlastný hlas býva neúmerne tichý
  - max. strata sluchu – 60 dB
  - prognóza je veľmi dobrá
- *percepčné* – miesto poškodenia Cortiho orgán, sluchový nerv:
  - postihnuté je počutie šepotu a sykaviek
  - zhoršené počutie vysokých tónov
  - vlastný hlas býva neúmerne silný
  - max. strata sluchu od ľahkej nedoslýchavosti až po úplnú hluchotu
  - prognóza – podľa toho, kde sa porucha nachádza
- *kombinované* – tento typ sluchovej poruchy vzniká, ak sa skombinuje
  - prevodová s percepčnou sluchovou poruchou

#### 2.1.1 Príčiny sluchového postihnutia

- dedičné sluchové postihnutie – dieťa môže zdediť typ hluchoty
- vrodené sluchové postihnutie – príčinou vzniku môže byť problém počas tehotenstva a pred pôrodom, a to jedy, choroby matky v tehotenstve, získaná hluchota sa nededí

- získané sluchové postihnutie – ak dôjde k poškodeniu normálne vyvinutého sluchového orgánu v dôsledku nedostatku kyslíka, infekcie, inej príčiny v priebehu alebo tesne po pôrode
- príčiny počas tehotenstva (prenatálne) – poškodenie plodu v prvých troch mesiacoch vývinu vírusovým ochorením matky v tehotenstve, osýpky, zápal mozgových blán, zápal pľúc, rubeola, cytomegalovírus, chrípka – tieto choroby najčastejšie poškodia vnútorné ucho
- príčiny v popôrodnom období (postnatálne) – infekčné ochorenia dieťaťa: šarlach, osýpky, kiahne, záškrt, zápal príušných žliaz, týfus, čierny kašeľ, zápal mozgových blán; liečba niektorými antibiotikami – streptomycínom, neomycínom, kanamycínom; zvuk s intenzitou 130 dB môže spôsobiť vážne a trvalé poškodenie sluchu, podobné následky majú aj zvuky nad 90 dB, ktoré trvajú dlhší čas; následok úrazu.

Podľa veku (času), keď ku strate alebo ťažkému poškodeniu sluchu došlo, sa hovorí o:

- **prelingválnom** (predrečovom) postihnutí – ak dieťa stratí sluch predtým, ako si stihlo osvojiť reč –jeho vývoj sa bude podobáť hluchému dieťaťu s vrodeným postihnutím (aj vo vývine reči),
- **postlingválnom** postihnutí – ak dieťa stratí sluch až po spontánnom vytvorení reči a jazyka.

### Medzinárodná klasifikácia sluchových porúch

Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) v roku 1980 určila medzinárodnú klasifikáciu sluchových porúch

- ľahká strata sluchu .....26 – 40 dB
- stredná strata sluchu .....41 – 55 dB
- stredne ťažká strata sluchu .....56 – 70 dB
- ťažká strata sluchu.....71 – 90 dB
- úplná strata sluchu .....viac ako 91 dB

(Tarciová, D., Hovorková, S., 2002, str. 11-15).

U nepočujúcich priebeh rečového vývinu výrazne determinuje stupeň sluchového postihnutia a vek, kedy k postihnutiu došlo. Táto problematika je však zložitá do takej miery, že môžeme sledovať rozličnú úroveň hovoreného jazyka u osôb, ktoré majú rovnakú stratu sluchu získanú v rovnakom období. Pre všeobecnú charakteristiku môžeme povedať, že u



nepočujúcich môžeme (ale takisto nemusíme) nájsť určité podobnosti alebo odlišnosti v nasledujúcich oblastiach:

- intenzita hlasu (v priebehu hovorenia často kolíše),
- hlas má väčšinou neprirodzenú polohu, prevažuje tvrdý hlasový začiatok,
- poruchy rezonancie reči,
- nesprávny rytmus reči (narušená plynulosť, hlavnými znakmi sú monotónnosť alebo kolísanie tónovej výšky),
- nesprávne hospodárenie s dychom a artikulačná neobratnosť,
- namáhavá artikulácia – predĺžený artikulačný čas jednotlivých foném, napriek tomu, že jednotlivé hlásky majú osvojené, v spontánnej reči medzi ne vkladajú nepatričné zvuky (in Lechta, 1991, 2000, Wisotzki, 2001),
- malá slovná zásoba – prejavuje sa u väčšiny nepočujúcich, avšak u každého z nich individuálnym spôsobom,
- po gramatickej stránke môžeme sledovať prvky dysgramatizmu a agramatizmu, nesprávne časovanie, skloňovanie, nesprávne používanie slovných druhov, zamieňanie slovných druhov, nesprávne používanie čísla, neznalosť pravidiel tvorenia slov, nesprávne používanie predložkových pádov,
- hovorený prejav je často pre počujúce osoby, ktoré nie sú s nimi v každodennom styku, málo zrozumiteľný až nezrozumiteľný (Strnadová, 1998, Wisotzki, 2001, Tarcsiová a kol., 2005).

Dôležité je uvedomiť si, že len na základe úrovne hovoreného jazyka nie je možné usudzovať o intelektu sluchovo postihnutých (Tarcsiová, D., 2007, s. 61).

## 2.2 Narušený vývin reči

Termín „narušený vývin reči“ zahrňuje všetky druhy a typy narušenej komunikačnej schopnosti v oblasti retardovaného alebo odchylného vývinu reči. Na základe zovšeobecnenia možno v terminologickom prístupe k tejto problematike vyčleniť dva základné trendy. Pri *tradičnom poňatí* (Gaňo a ďalší) o narušenom vývine reči ako o alálii. Chápu ju ako vývinovú bezrečnosť, neschopnosť naučiť sa hovoriť napriek tomu, že sluch, intelekt a rečové orgány sa v podstate javia ako intaktné. Nezahrňuje však napr. prípady obmedzeného vývinu reči u detí s mentálnou retardáciou alebo oneskoreného vývinu reči u detí, ktorých vývin reči je narušený nepriaznivým vplyvom prostredia (zanedbávanie) atď.

*Moderné poňatie* podľa Sováka diferencuje narušený vývin reči – bezrečnosť z dvoch aspektov. Môže ísť o vývinovú bezrečnosť ako o:

- *vedľajší príznak* (najčastejšie pri poruchách sluchu, mentálnej retardácii, detskej mozgovej obrne),
- *hlavný príznak* (spôsobenú napr. patológiou sociálneho prostredia, ale najmä ľahkou mozgovou dysfunkciou). Tento druh vývinovej bezrečnosti nazýva Sovák dysfáziou (Lechta, V., a kolektív, 1990, str. 91).

V ponímaní klasickej logopédie sa bezrečnosť ďalej diferencuje na:

- *motorický typ* – dieťa rozumie reči, ale nerozpráva a dorozumieva sa zvyčajne posunkami,
- *senzorický typ* – dieťa nerozumie reči, prejavuje sa echoláliami,
- *zmiešaný typ* – je najčastejší.

Jeho členenie má výhodu v tom, že umožňuje terminologicky diferencovať a začleňovať do tejto kategórie rôzne druhy narušeného vývinu reči. Je to moderný logopedický prístup a približuje sa aj súčasnému foniatrickému poňatiu, takisto pokladajúceho dysfáziu za narušenie komunikačnej schopnosti prevažne na základe ľahkej mozgovej dysfunkcie (pri prenatálnom, perinatálnom alebo včasne postnatálnom poškodení), pri ktorom ide nielen o retardovaný, ale najmä o aberantný vývin reči.

Ako uvádzajú Andreánsky a Lechta, niekedy možno iba ťažko určiť, ktorá z príčin rozhodujúcou mierou participuje na narušenom vývine reči. Uvádzame prehľad príčin pôsobiacich retardačne na vývin reči:

*Dedičnosť* – v rámci dedičných vplyvov treba spomenúť najmä tzv. vrodenú rečovú slabosť. Prejavuje sa rôznymi rečovými odchýlkami, z ktorých prvou je zvyčajne narušený vývin reči (dvakrát tak často u chlapcov ako u dievčat).

*Pohlavie* – u dievčat je rýchlejší priebeh myelinizácie než u chlapcov.

*Komplikácie v gravidite a pôrodné poškodenia* – pôsobia tu rôzne poškodenia plodu v gravidite, nedonosenosť, pôrodné traumy.

*Patológia prostredia* – na vývin reči retardačne pôsobia aj negatívne vplyvy sociálneho prostredia (zanedbávanie, citová frustrácia) alebo špecifické vplyvy rečového prostredia (nedostatočná rečová stimulácia, prípadne nesprávna bilingvistická výchova) aj nesprávnosť rečových podnetov.

*Patológia receptorov* – vývin reči súvisí zvyčajne priamo úmerne so stupňom sluchových strát a nepriamo úmerne s vekom (cca po siedmom až ôsmom roku už spravidla strata sluchu nespôsobuje stratu reči). Zrak je relatívne menej dôležitý vo vývine reči.

*Poškodenie nervových dráh a centrálnej časti reflexného okruhu* – tu zvyčajne dochádza k najťažším následkom, čo sa týka vývinu reči; pri detskej mozgovej obrne, mentálnej retardácii, ľahkej mozgovej dysfunkcii, prípadne autizme, duševných ochoreniach dochádza k vážnemu narušeniu rečového vývinu.

*Poruchy metabolizmu* – pri vrodennom defekte metabolizmu enzýmov dochádza k ťažkej retardácii vo vývine reči bez mentálnej retardácie.

(Lechta, V., a kolektív, 1990, str. 92-93)

*Narušený vývin reči možno triediť z viacerých hľadísk.*

Sovákovu typológiu možno charakterizovať ako triedenie z hľadiska priebehu narušeného vývinu reči. Z tohto pohľadu ide o:

- *Oneskorený vývin reči* (spôsobený napr. dedičnosťou, oneskoreným vývinom CNS, negatívnymi výchovnými vplyvmi, ľahkou nedoslýchavosťou). Je to retardácia, pri ktorej (v prípade priaznivých vonkajších vplyvov) v priebehu ďalšieho vývinu ešte možno dosiahnuť tzv. normu.
- *Obmedzený vývin reči* (pri mentálnom postihnutí, ťažších poruchách sluchu, extrémnych prípadoch patológie sociálneho prostredia, dlhodobej absencii podnetov z prostredia a pod.).
- *Prerušovaný vývin reči*. Pri úrazoch, vážnych duševných ochoreniach, ťažkých psychických traumách atď. Môže dôjsť k prerušeniu rečového vývinu. V priaznivých prípadoch (napr. po vyliečení, odstránení príčiny) je to oneskorený typ vývinu s možnosťou dosiahnuť normu. V nepriaznivých prípadoch, napr. pri demencii, je v ďalšom priebehu obmedzený vývin reči.
- *Odchylný vývin reči* sa prejavuje odchýlkou od normy iba v niektorej z rovín rečového vývinu. Takto prebieha vývin reči napr. u detí s ťažkým rázštepom podnebia alebo u detí, na ktoré vplýva nesprávny rečový vzor.

*Z vekového hľadiska možno triediť tri druhy vývinovej bezrečnosti:*

- *Fyziologická bezrečnosť*. Okolo prvého roku života sa začína u priemerného dieťaťa vlastný vývin reči. Dovtedy, kým dieťa prechádza prípravnými predverbálnymi štádiami vývinu, hovoríme o fyziologickej bezrečnosti.
- *Predĺžená fyziologická bezrečnosť*. Ak dieťa nezačne rozprávať do tretieho roku života, nemusí ešte nevyhnutne ísť o narušený vývin reči. Ak nie je postihnutý sluch, intelekt, motorika, rečové orgány, ak prostredie primerane stimuluje vývin reči dieťaťa a dieťa primerane (i keď nie rečou) reaguje na podnety z prostredia, môže ísť o oneskorený vývin reči s možnosťou dosiahnuť úroveň normy.

- *Vývinová bezrečnosť (patologická)*. Zahrňuje skutočné prípady narušeného rečového vývinu. Treba zdôrazniť, že nemusí ísť o úplnú totálnu nemotu.

Pre prehľadnosť budeme stručne charakterizovať prejavy narušeného vývinu reči podľa jednotlivých jazykových rovín, i keď v skutočnosti sa symptómy vzájomne prelínajú (Lechta, V., a kolektív, 1990, str. 94-95).

### 2.2.1 Morfológicko-syntaktická rovina

Táto jazyková rovina je jedným z najpresnejších indikátorov narušeného vývinu reči. Na úrovni gramatiky sa neraz prejavia aj ľahké odchýlky vo vývine reči, ktoré by inak unikli pozornosti bežného poslucháča.

*Dysgramatizmus* – je pre narušený vývin reči taký nápadný, že viacerí autori stotožňujú samotnú dysfáziu s dysgramatizmom. Aj z toho dôvodu nepíšeme o dysgramatizme ako o osobitnej kategórii, ale v rámci narušeného vývinu reči. Okrem toho, že u detí s narušeným vývinom reči je zákonite retardovaný celkový vývin gramatickej stránky verbálnych prejavov, svoje osobitosti má aj gramatická štruktúra ich prejavov. Z aspektu morfológie často výrazne prevládajú podstatné mená nad ostatnými slovnými druhmi, čím ich vyjadrovanie nadobúda statický charakter.

Z aspektu syntaxe tieto deti pomerne dlho zaostávajú. Aj keď sa postupne začínajú objavovať akési zárodky primitívneho slovosledu, deti sa viac riadia akútnosťou svojich subjektívnych potrieb než zákonitostami syntaxe. Slovo, ktoré má subjektívne primárnu dôležitosť, kladú vo vete veľmi dlho na prvé miesto bez ohľadu na správnosť slovosledu (napr. „Piť ja chcem!“). Autori uvádzajú, že súčasne so zväčšovaním slovnej zásoby sa v prejavoch týchto detí zvyšuje množstvo dysgramatizmov (v protiklade k deťom s intaktným rečovým vývinom). Vidia príčinu obmedzenej dekódovacej kapacity v obmedzenej krátkodobej pamäti, ktorá neposkytuje dostatočný čas na dekódovanie komplexnej vety. Od tejto impresívnej formy možno odlíšiť expresívnu formu, pri ktorej ide o narušenie komplexného procesu produkcie viet. Možno teda hovoriť o dvoch formách dysgramatizmu:

- *impresívna*, pri ktorej dieťa neovláda systém gramatických pravidiel materinského jazyka pre narušenie funkcií zúčastňujúcich sa na prijímaní reči (alebo mechanizmoch osvojovania reči).
- *expresívna*, pri ktorej dieťa pre narušenie funkcií zúčastňujúcich sa na verbálnej produkcii nedokáže správne realizovať syntakticko-morfológické pravidlá.

### 2.2.2 Lexikálno-sémantická rovina

Narušenie vývinu reči v tejto oblasti je veľmi ťažké najmä pri bezrečnosti. Nápadné je najmä pri narušenom vývine reči u detí s ťažkým mentálnym alebo sluchovým postihnutím, ťažkou detskou mozgovou obrnou.

Okrem samotnej zníženej zásoby slov je pre deti s narušeným vývinom reči príznačná aj extrémna prevaha pasívnej slovnej zásoby nad aktívnou.

Prevaha pasívnej slovnej zásoby nad aktívnou, ktorú pozorujeme aj v prípadoch bežného, tzv. normálneho vývinu reči, tu má extrémny charakter pretrvávajúci aj do neskoršieho veku.

### 2.2.3 Foneticko-fonologická rovina

Narušený vývin reči sa v tejto oblasti prejavuje relatívne dlho aj v ľahších prípadoch. Aj keď ide o malú odchýlku od obvyklého priebehu rečového vývinu, výslovnosť sa upraví zvyčajne až v školskom veku. Po odstránení bezrečnosti pomerne dlho pretrváva chybná výslovnosť. Tento jav možno vysvetliť analógiou s normálnym vývinom reči. Aj v jeho

priebehu sa foneticko-fonologická rovina dostáva na úroveň normy medzi poslednými. Nápadné sú symptómy tejto jazykovej roviny pri dysfázii, najmä narušené diferencovanie fonologických opozícií (znelosť – neznelosť, tvrdosť – mäkkosť a pod.), narušenie sledu hlások, redukcia samohláskových zvukov. Impresívna oblasť – porozumenie reči sa upravuje rýchlejšie než motorická oblasť a pomerne dlho u nich pretrváva nezrozumiteľná expresívna reč.

Pri orientačnom diagnostikovaní, rozhodovaní, či ide pravdepodobne o narušený vývin reči alebo je vývin reči „v norme“, sa možno výhodne orientovať podľa základných medzníkov ontogenézy reči (Lechta):

- obdobie okolo 6. mesiaca: dieťa by malo vo svojom dŕavotaní čoraz viac vedome napodobňovať počuté zvuky;
- obdobie okolo 1. roku (tesne pred prvým rokom) – dieťa by malo rozumieť, poslúchnuť bežné príkazy a zákazy, ktoré sú v celkovej komunikačnej situácii primerane zdôraznené;
- obdobie cca po 1. roku – dieťa sa začína aktívne usilovať o komunikáciu s okolím, svoje prvé slová využíva najmä ako prostriedok vyjadrovania aktuálnych potrieb a citových stavov (úroveň jednoslovných viet);
- obdobie po 2. roku – celkový rozmach vývinu reči je evidentný aj v gramatickej rovine (dieťa tvorí dvojslovné vety);

- obdobie po 3. roku – dieťa začína dosahovať druhosignálovú úroveň, čo sa prejaví napr. tvorbou „vyšších pojmov“, ale aj fyziologickými ťažkosťami v reči;
- obdobie po 4. roku – dieťa začína hovoriť gramaticky správne;
- obdobie po 5. roku – dieťa by malo mať správnu výslovnosť;
- obdobie po 6. roku – dieťa reprodukuje samostatne krátky príbeh, slovná zásoba má 2 500 – 3 000 slov a stále rastie.

Ak zistíme, že dieťa vzhľadom na tieto základné medzníky v danom veku evidentne zaostáva, treba aplikovať precíznejšie špecifické diagnostické postupy. Je prirodzené, že celé vyšetrenie realizujeme hravou formou. Mašura odporúča použiť aj hračky, ktoré má dieťa pomenovať, pričom si treba všímať aj jeho gestá a celkový výraz. Pri konečnom a definitívnom určení treba nevyhnutne zosúladiť závery logopedickej diagnózy s diagnózou ostatných zainteresovaných odborníkov.

Z hľadiska diferencijálnej diagnostiky je tiež dôležité zistiť, či nejde o bezrečnosť na neurotickej báze (mutizmus, elektívny mutizmus).

Niekedy však definitívnu, presnú diagnózu možno určiť až v priebehu rozvíjania reči, keď máme možnosť detailnejšie poznať dieťa.

Prirodzene, presné určenie, či ide o poruchy vývinu reči alebo nie, patrí výhradne odborníkovi (Lechta 1985).

(Lechta, V., a kolektív, 1990, str. 95-98).

### **3 ŠPECIFICKÝ PRÍSTUP VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ DETÍ SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM V MATERSKEJ ŠKOLE**

#### **3.1 Výchova a vzdelávanie dieťaťa s narušenou komunikačnou schopnosťou**

- akceptovať osobnosť dieťaťa a špecifiká jeho komunikačných schopností
- chápať dieťa a trpezlivo ho počúvať
- hľadať možnosť odstraňovania komunikačných bariér u dieťaťa
- podporovať dieťa v komunikácii
- zameriavať sa na obsah výpovede dieťaťa
- neupozorňovať dieťa na nedostatky jeho rečového prejavu
- oceniť dieťa za pokroky v reči
- edukačnými podmienkami zmierňovať vplyv narušenej komunikačnej schopnosti na rozvoj osobnosti dieťaťa a jeho sociálnu pozíciu, vzťahy a kontakty s dospelými aj ostatnými deťmi

#### **3.2 Výchova a vzdelávanie dieťaťa s oneskoreným vývinom reči**

- dodržiavať zásady rozvoja reči dieťaťa s oneskoreným vývinom reči
- neupozorňovať dieťa na chyby v reči
- nevyčítať dieťaťu, že málo a zle hovorí
- poskytovať dieťaťu správny rečový vzor
- preferovať rozvoj obsahovej stránky reči nad správnou výslovnosťou
- rozvíjať neverbálnu komunikáciu
- realizovať s dieťaťom dychové a artikulačné cvičenia
- akceptovať akékoľvek prejavy hovorenia
- spolupracovať s rodičmi na rozvoji reči dieťaťa

#### **3.3 Výchova a vzdelávanie detí so sluchovým postihnutím**

- pravidelne konzultovať s rodičmi aj tímom odborníkov (špeciálnym pedagógom, logopédom, foniatrom, psychológom...)
- výchovu a vzdelávanie prispôbiť druhu a stupňu postihnutia

- zabezpečiť čo najčastejší kontakt s deťmi intaktnými, ktoré ho prirodzene motivujú ku komunikácii
- dbať, aby dieťa správne používalo kompenzačné pomôcky indikované foniatrom
- pri edukačných aktivitách dieťa umiestniť tak, aby mohlo odzerať a byť aktívne
- otázkami, prípadne posunkami si overiť, či porozumelo zadaniu úlohy
- využívať multisenzorickú činnosť
- udržiavať s dieťaťom zrakový kontakt
- hovoriť prirodzene, zreteľne artikulovať, nekričať, negestikulovať dieťaťu pred tvárou
- komunikovať s dieťaťom vo vzdialenosti do dvoch metrov
- vytvárať akusticky pokojné prostredie a optimálne svetelné podmienky pre odzeralie
- pomáhať si kreslením, písaním na papier, posunkami, ak sa nedokáže s dieťaťom dorozumieť

(Pavlíková, O., a kolektív, 2011, str. 153-154)



## 4 METÓDY A ZÁSADY UPLATŇOVANÉ PRI PRÁCI S DEŤMI SO ŠPECIÁLNYMI VÝCHOVNO-VZDELÁVACÍMI POTREBAMI

### 4.1 Metódy

#### *Metóda paralelného komentovania*

Učiteľka komentuje jednoduchými vetami situácie, v ktorých sa dieťa nachádza. Komentujeme neustále, vždy slovami, krátkymi vetami, komentujeme činnosti, situácie, s ktorými dieťa prichádza do kontaktu a ktoré dieťa pozoruje. V zahraničí sa hovorí o metóde self talking – komentujeme, čo robíme my, a parallel talking – komentujeme, čo robí dieťa.

Vhodné na komentovanie sú rôzne hry a cvičenia, maľovanie, kreslenie, strihanie, konštrukčné hry.

#### *Metóda paralelného opisovania*

Učiteľka v role dieťaťa opisuje činnosti a pocity.

Ak dieťa neodpovedá na žiadnu z našich otázok, naformulujeme odpoveď za dieťa pomocou *nápovede*, napr. snežienka – pomôžeme: je to prvý jarný kvet, kvet má bielu farbu, môže kvitnúť aj vtedy, keď je ešte sneh.

#### *Metóda korekčnej spätnej väzby*

Učiteľka zopakuje chybnú výpoveď dieťaťa správne.

Dieťaťu dávame spätnú väzbu o tom, ako malo správne povedať to, čo chcelo. Nevyžadujeme následné zopakovanie správnej výpovede, dieťa tak získa príležitosť na dodatočné spracovanie rečovej informácie. Dieťaťu dávame najavo, že ho počúvame, oceníme každý komunikačný zámer. Ak sú zábery dieťaťa uznané, dieťa má motiváciu iniciovať nový okruh konverzácie. Vhodná je akákoľvek aktivita zmysluplného zamestnania dieťaťa.

#### *Metóda rozšíreného napodobňovania*

Učiteľka zopakuje výpoveď dieťaťa a zároveň ju primerane obsahovo rozšíri.

Optimálny, najprirodzenejší postup je ten, ktorý imituje normálny, prirodzený vývin reči. Je zrejmé, že táto imitácia musí byť v maximálnej možnej miere modifikovaná pre konkrétne dieťa. Napríklad k 4-ročnému dieťaťu na úrovni džavotania (z hľadiska vývinu reči asi 5. – 8. mesiac života) nemôžeme pristupovať tak dôsledne ako k dojčaťu.

Lechta a Sovák sa stotožňuje s názorom, že treba vychádzať z troch základných úrovní. Na prvej úrovni sa začína od základného zvukového materiálu (hlas) a spontánneho napodobňovania zvukov. Na vyššej úrovni sa vytvárajú tzv. významové zvuky – reakcie na výzvy a slovné stereotypy. V ďalšej fáze sa prechádza k tzv. obsahovým zvukom (2. signálna sústava).

#### *Metóda alternatívnych otázok*

Učiteľka položí otázku dieťaťu ako otvorenú alternatívu, aby predchádzala odpovediam typu áno – nie. Vhodné je pýtať sa otvorenými otázkami podporujúcimi dialóg, vedieť preformulovať zložité otázky na jednoduchšie, ak dieťa neodpovedá.

(Kolektív autorov. Metodika predprimárneho vzdelávania. Expresprint, s. r. o., Partizánske 2011, str. 160).

#### *Metóda doplňovania viet*

Učiteľka sa snaží získať vlastné názory a postoje dieťaťa k danej téme.

Napr.: - doplňovanie viet	„Počúvaj a doplň!“
- rozvíjanie viet	„Počúvaj a vymysli!“
- oprava nesprávnych viet	„Počúvaj a oprav!“
- vykonanie pokynov	„Počúvaj a urob!“
- kreslenie podľa pokynov	„Počúvaj a kresli!“
- ozvena	„Počúvaj a zopakuj!“

(Baráthová, A., 2007, str. 23-24).

#### **4.1.1 Metódy vzdelávania detí so sluchovým postihnutím**

- orálna metóda
- auditívno-verbálny prístup
- totálna komunikácia
- simultánna komunikácia
- bilingválny prístup

*Orálna metóda* – dieťa so sluchovým postihnutím sa pokúša komunikovať jazykom spoločnosti, kde žije. Využíva odzveranie a zvyšky sluchu podporené načúvacími aparátmi, ktoré dopĺňujú informáciu získanú odzveraním.

Dôležitou súčasťou orálnej metódy (Tarciová, D., Hovorková, S., 2002, s. 72) sú:

- *rozhovor* – dieťa musí komunikovať a učiť sa vyjadrovať svoje pocity a želania – pri komunikácii s ním je dôležité používať prirodzenú, gramaticky správnu reč;
- *počúvanie* – dieťa sa má naučiť počúvať všetky zvuky, ktoré mu poskytuje bežný život – k tomu potrebuje plánovaný sluchový tréning, počas ktorého upozorňujeme deti na konkrétne zvuky;
- *rytmicko-pohybová výchova* – je súčasťou sluchovej výchovy – využíva pesničky, básničky, hudobné hry atď.;
- *denník* – je zaznamenávanie bežných situácií, ktoré dieťa počas dňa zažije – tvoria ho rodičia spolu s dieťaťom.

*Auditívno-verbálny prístup* – pre tento prístup je charakteristické, že logopéd si zakrýva rukou ústa, aby dieťa nemohlo odpozerať, čo sa hovorí, a spoliehalo sa iba na sluch. Vo výchove sa postupuje od rozoznávania medzi zvukom a tichom cez vnímanie rozdielov medzi zvukmi, rozpoznávanie jednotlivých zvukov až po porozumenie reči. Tento prístup sa používa aj pri rehabilitácii detí s kochleárnym implantátom.

*Totálna komunikácia* – preferuje všetky formy komunikácie (gestá, posunkový jazyk, hovorenie, odzveranie, prstovú abecedu, čítanie a písanie, rozvoj využiteľných sluchových zvyškov pomocou slúchadla, nákrasy, pomocné artikulačné znaky...) na dosiahnutie účinnej komunikácie. Dôležitým faktom je, že dieťa preferuje posunky dávno pred vstupom do školy.

Rozvíjanie reči detí so sluchovým postihnutím predškolského veku môže napredovať aj pomocou *globálneho čítania*, čiže dieťa napísané slovo ako celok spozná, prečíta ho (napr. teta, ovca, lopta, pes...), vysloví, ale nevie ešte urobiť rozklad (analýzu) slova na jednotlivé hlásky, pretože tieto hlásky ešte nepozná. Cieľom tohto čítania je, aby dieťa chápalo, že písmená majú význam. Ide o hrové cvičenie, ktorým dieťa postupne pripravujeme na čítanie. *Rečové cvičenia* spájame s obrázkami. Dieťa sa učí podľa vypovedaného slova alebo vety nájsť príslušný obrázok. *Rozhovory* v tomto veku už nie sú výlučne zamerané len na osobu dieťaťa.

V rozvíjaní reči v predškolskom veku majú osobitý význam *rozprávky*. Pri rozprávaní hovoríme živo, pútavo, s gestikuláciou a mimikou, s použitím obrázkov, filmu, príp. videozáznamu. Dbáme na to, aby nás dieťa počúvalo a zároveň aby odzeralo z úst (In: Efeta – otvor sa, 1999, s. 5-6).

*Simultánna komunikácia* – je najpoužívanejší spôsob uplatňovania totálnej komunikácie. Simultánna komunikácia je dorozumievanie medzi počujúcimi a nepočujúcimi osobami.

Veľmi často sa používa na tlmočenie z hovorenej reči do posunkového jazyka. Posunkovanie je sprevádzané hovorením (s hlasom alebo bez hlasu). Je to vlastne posunková hovorená reč.

*Bilingválny prístup* – podstatou je zvládnutie posunkového jazyka a prostredníctvom neho naučenie sa jazyka druhého. Cieľom je pripraviť nepočujúcich najlepšie, ako je to možné, na život v spoločnosti počujúcich a na druhej strane uspokojiť ich potreby zapojenia sa do skupiny nepočujúcich.

Prvý jazyk malých nepočujúcich detí je posunkový, pretože zabezpečí bezbariérový prístup k informáciám a deti sa ho naučia prirodzene (Tarciová, D., Hovorková, S., 2002, s. 76).

Učenie sa druhého jazyka u nepočujúceho dieťaťa sa začína neskôr. Je to proces učenia sa písaním a čítaním. Cez písomný jazyk si deti osvoja gramatiku slovenčiny, ktorá je odlišná od gramatiky prirodzeného posunkového jazyka. Skôr, ako dôjde k vyvodzovaniu hlások, malo by sa dieťa zoznámiť s jazykom v jeho písanej podobe.

Dôraz sa kladie na čítanie s porozumením od najranejšieho veku až po ukončenie vzdelávania. O bilingvisme hovoríme, ak sú plnohodnotne zastúpené oba jazyky.

*Affolterova metóda* – sensorické vnímanie a komunikácia detí s poruchami sluchu. Pri tejto metóde senzorickej stimulácie špeciálny pedagóg venuje veľkú pozornosť zmyslovému vnímaniu, prostredníctvom ktorého rozvíja možnosti dieťaťa získať komplexné vedomosti, emocionálne informácie o sebe a prostredí, poznatky a informácie o tom, že „ja a prostredie“ patria spolu. Tento obsah je vždy spojený s prežívaním. Ak chceme niekoho niečo naučiť Affolterovou metódou, musíme:

1. vedieť vysvetľovať,
2. názorne predvádzať,
3. viesť jeho ruky k poznávaniu – čiže zmyslovo vnímať.

## 4.2 Zásady

Spomedzi zásad platiacich špecificky pre výstavbu reči treba na prvom mieste spomenúť *zásadu imitácie* normálneho vývinu reči.

Lechta má v zásade zhodný názor ako Sovák a iní autori vychádzajúci z troch úrovní.

Na prvej úrovni sa začína od základného zvukového materiálu (hlas) a spontánneho napodobňovania zvukov.

Na vyššej úrovni sa vytvárajú tzv. významové zvuky, reakcie na výzvy, slovné stereotypy (t. j. úroveň 1. signálnej sústavy).

Na najvyššej úrovni sa prechádza k tzv. obsahovým zvukom (2. signálna sústava).

*Zásada nevyhnutnosti vyprovokovať dieťa* k spontánnym rečovým (predrečovým) prejavom. Treba vytvoriť podmienky, v ktorých dieťa pocíti potrebu komunikovať.

*Zásada nenútiť dieťa do opakovania* je pomerne známa.

*Zásada preferovania obsahovej stránky reči pred výslovnosťou* vyplýva vlastne z požiadavky imitovať normálny rečový vývin, v priebehu ktorého dieťa spontánne uprednostňuje obsahovú stránku reči pred zvukovou. Z tohto aspektu je zaujímavý názor Arnolda, odporúčajúci začať so systematickou starostlivosťou o výslovnosť až vtedy, keď dieťa dosiahne úroveň štyroch rokov mentálneho veku.

*Zásada multisenzoriálneho prístupu* sa špecificky uplatňuje akcentovaním jednotlivých cvičení v závislosti od toho, či je narušená prevažne sensorická alebo prevažne motorická časť reflexného okruhu.

V rámci sluchových cvičení Mašura odporúča:

- asociovať zvukové podnety so skutočnými predmetmi, napr. pri zvuku trúbky pomenovať trúbku, ukázať trúbku, znázorniť onomatopoicky tú, tú, tú...;
- využívať muzikoterapiu, ktorú rozpracovala Mátejová – ide tu najmä o hudobnú stimuláciu s využitím jej dotvárajúcich zložiek: pohybovej, výtvarnej, dramatickej a literárnej;
- rozvíjať stimuláciu zrakového vnímania, ktorú vypracovala Frostigová.

Pri *zásade komentovania* – komentovať neustále vždy tými istými slovami, krátkymi vetami, komentovať činnosti, situácie, s ktorými dieťa prichádza do kontaktu. Sem patrí aj metóda korekčnej spätnej väzby – ak dieťa povie niečo chybné, dospelý po ňom zopakuje „správne“. Do tejto zásady komentovania možno zaradiť aj metódu *rozšírenej imitácie*, pri ktorej dospelý zopakuje, ale súčasne v adekvátnej miere rozšíri verbálne prejavy dieťaťa. (napr. dieťa povie bábika, stolička – učiteľ povie: Bábika sedí na stoličke.)

*Zásada názornosti* spočíva vo využívaní obrázkov, hračiek, predmetov a pod.

*Zásada vývinovosti* – pri rozvíjaní reči nemožno „preskakovať“ štádiá ontogenézy reči, inak by vzniklo nebezpečenstvo vzniku neurotizácie, odporu ku komunikácii.

Ak máme vychádzať zo zásady vývinovosti, imitovať prirodzený vývin reči, nesmieme postupovať paušálne; v každom jednotlivom prípade treba nadviazať na aktuálne prebiehajúce štádium vývinu reči. Ak ide o ťažký prípad bezrečnosti, musíme vychádzať z hlásky či slabiky. Nenacvičujeme ich však mechanicky, ako určité samostatné zvuky, ale zásadne ako onomatopoje t. j. zvuky, ktorým priradíme určitý význam (napr. údiv – óóó, zvuky zvierat – mé, pozdrav – pá-pá). Ak už dieťa dosahuje vyššiu úroveň, t. j. aktuálny verbálny vek cca 1 rok, vychádzame z vety. Nepoužívame však ešte dvojslovnú vetu, ale opäť uplatníme zásadu vývinovosti: vychádzame z jednoslovnej vety s emocionálno-vôľovým zacielením, ktorá je súčasne ľahko vysloviteľná (mama, pipa), podobne, ako je to pri

prirodzenom priebehu vývinu reči. Vzápätí už môžeme nadviazať jednoduchými dvojslovnými vetami.

*Zásada sociálneho aspektu* (tzv. pragmatickej roviny), vytváranie modelových situácií, ktoré majú viesť dieťa k tomu, aby dokázalo v každodenných situáciách aplikovať to, čo si osvojilo (Lechta, V., a kolektív, 1990, str. 101-102).

## 5 MOTORIKA

Reč a motorika sa navzájom ovplyvňujú. U dieťaťa sa začína rozvíjať reč súčasne s pohybom už od útleho veku. Poruchy motoriky sa premietajú i do jemných mechanizmov reči. Pri ťažšom poškodení pohybového ústrojenstva býva často porušená i reč.

Vo výchove reči je pohybová výchova dôležitým prvkom prevencie chýb reči, v logopedickej praxi má terapeutický význam.

Pohybová výchova v materskej škole sa úzko spája s jazykovou výchovou a tým zároveň tvorí súčasť preventívnej logopedickej starostlivosti (Antušeková, A., 1989, str. 48-49).

*Z našich viacročných skúseností si pre potreby preventívnej logopedickej starostlivosti všímame hrubú a jemnú motoriku.*

### 5.1 Hrubá motorika

- chôdza, beh, stoj, poskoky, hod, lezenie, koordinácia pohybov, rýchlosť pohybov, presnosť pohybov, celková pohybová schopnosť dieťaťa rozvíjať podľa mesačných plánov triedy s dôrazom na:
- kultúrno-hygienické návyky
- koordinovanú chôdzu so správnym odvíjaním chodidla a sprievodným pohybom paží
- správny technický beh s pravidelným dýchaním a orientovaním sa v priestore
- manipulačné, pracovné a prakticko-technické zručnosti
- rytmické cvičenia s hudobno-pohybovými prvkami

#### 5.1.1 Jemná motorika

- mimika
- motorika ruky a prstov
- motorika rečových orgánov
- rytmické zručnosti
- grafomotorika
- fonografomotorika

### 5.1.1.1 Motorika ruky a dlane bez pomôcok

1. mávať dlaňami: hore, dolu, vpravo, vľavo
2. krúžiť rukami v zápästí – mlynček...
3. dlane na podložke – otvárať a zatvárať dlane do päste, súčasne, striedavo
4. striedavo ťuknúť dlaňou a pästou
5. striedavo ťuknúť chrbtom ruky a pästou
6. jedna ruka na podložke dlaňou hore, druhá chrbtom hore a striedavo obracať
7. rytmické tleskanie
8. búchať pästou o seba – lámanie vetvičiek
9. obe ruky zopnúť – hniezdo
10. dotyk dlane nad hlavou – strieška
11. dlane vytvárajú kvet – zatváranie, otváranie
12. dlane pri hlave – uši zajaca
13. postupné stavanie pyramídy z dlaní
14. postupné stavanie pyramídy z pästí
15. striedavo ťukať dlaňami o stôl a stehná
16. dotyky prstov oboch rúk – špička lode
17. krúžiť dlaňami s natiahnutými prstami – oproti sebe a od seba v predpažení

### Eupraxia

Podľa prof. PhDr. Rudolfa Kohoutka, CSc., význam pojmu eupraxia spočíva v adekvátnej obratnosti, napr. motorickej, rečovej. Van Uden definoval eupraxiu ako schopnosť plánovať, realizovať a koordinovať pohyby.

U detí s ťažkým sluchovým postihom sa nám osvedčili pri budovaní orálnej reči van Udenove „testy eupraxie a eurytmie“. Vychádzajú zo skúseností holandských psychológov (Brosterhuizen, 1993), podľa ktorých deti s dobrou koordináciou, integráciou a automatizáciou jemných motorických aktivít prstov rúk majú lepšie predpoklady zvládnuť a osvojiť si artikulovanú reč. Metóda pozostáva zo 6 subtestov – van Udenov test rytmu, Kaufmanov test napodobňovania pohybov rúk, Bérgerov – Lézinesov test pohybov prstov, Chilleho – Kozielskeho test polohy jazyka, Knoxove kocky, Hiskeyho – Nebrasku test skladania papiera (bližšie Novákova, 1996, Zbortekova, 1999).



Kaufmanov test pohybov ruky – škála sekvenčných (za sebou idúcich) procesov

- examinátor predvádza série pohybov ruky (hrana, päšť, dlaň, ďalej len HPD) a dieťa ich opakuje v tom istom poradí

Inštrukcia: „Pozri na moju ruku. Tak – a teraz to skús ty.“

Príklad pre všetky vekové skupiny od 2,5 – 5 rokov

1.	HP .....	1.	PHHD.....
2.	PP.....	2.	HDHP.....
3.	PH.....	3.	HDHDH.....
4.	DP.....		
1.	HPPH.....	1.	PHPHD.....
2.	DPH.....	2.	DHPD.....
3.	PDH.....	3.	PDHP.....
4.	PDPD.....		

#### 5.1.1.2 Motorika prstov bez pomôcok

1. postavenie palca oproti všetkým prstom – ďalekohľad
2. solenie, drobenie
3. postupné dotyky palca s ostatnými prstami tam a späť
4. približovanie a oddiaľovanie prstov oboch rúk – dávajú si pusinku
5. postupné dotyky rovnakých prstov oboch rúk – hľadajú si kamaráta, hviezda
6. spojenie palca a ukazováka – trhanie jahôd
7. premiešavanie prstov
8. dirigovanie ukazovákom, kývanie ukazovákom – pod' sem
9. dotyky prstov o stôl – písanie na stroji, prší dážď, klop-klop, hra na klavír
10. vztýčiť ukazovák a malíček ruky – koza
11. vztýčiť ukazovák a prostredník a končeky ďalších dvoch prstov spojiť s končekmi palca – zajac
12. zložiť obe ruky dlaňami k sebe, široko rozťahnuť prsty

13. kresliť kruh ukazovákom – kreslím kolo guľaté – jednoručne, obojručne
14. postupne ohýbať prsty – prsty sa klaňajú
15. lúskať prstami
16. hra na trúbku, dlhý nos, rátanie prstov
17. vejárik z prstov, otvoriť a zatvoriť
18. striedať vejárik – päšť, chytíme a pustíme motýľa
19. ruka do päste, postupne naťahujeme a krčíme každý prst zvlášť – lúče slnka
20. zohnúť prsty ruky v päšť, postupne ich vzpriamovať, začínať palcom – prsty vstávajú
21. utvoriť dva krúžky z palca a ukazováka oboch rúk – okuliare
22. vztýčiť ukazovák a točiť ním – osa
23. ukazovák a prostredník behajú po stole

### **Eupraxia**

Test Bergés – Lézines – zámerom tohto testu je meranie eupraxie prstov. Veľmi slabá eupraxia prstov signalizuje riziko poruchy učenia sa reči a odzneranie reči.

Inštrukcie – dieťa vyzveme, aby imitovalo examinátora, ktorý ukazuje pozície rúk a prstov a dieťa ich má napodobniť. Examinátor si pozíciu rúk a prstov musí sformovať mimo dohľadu dieťaťa, skôr ako ju dieťaťu ukáže. Ide o rad cvičení v rôznych polohách prstov a palca. Napríklad ukazovák a palec pravej ruky sa spojí s ukazovákom a palcom ľavej ruky, malíček a palec pravej ruky sa spojí s malíčkom a palcom ľavej ruky a pod.

#### **5.1.1.3 Motorika prstov s použitím pomôcok**

Každodenné činnosti – zapínanie, rozopínanie gombíkov, navliekanie a zaväzovanie šnúrok, zapínanie zipsa, hry – obliekanie bábik, skladanie skladačiek (celkový obsah pracovných zručností podľa plánov triedy)

##### **1. Cvičenia s loptičkami:**

- stláčať loptičku v ľavej, pravej ruke – vytláčanie šťavy
- gúľať loptičku medzi dlaňami
- gúľať loptičku po stole
- prekladať loptičku z ruky do ruky – páli nás v ruke
- držať loptičku pravým a ľavým ukazovákom, palcom, malíčkom...

- držať loptičku dvoma prstami a ostatné vystierať, zohýbať
2. Cvičenia s papierom a textilom:
- krčiť, vystierať jemný papier – snehové gule, jablko
  - skladať a rozkladať papierové obrúsky, vreckovky
  - trhať papier na veľké, menšie a malé kúsky, pásiky
  - vytrhávať predmety z vypichovaného papiera – lopta, dom, jablko...
  - vytrhávať podľa predkreslenej predlohy – listy
  - skladať papier:
    - ľubovoľne prekladať
    - prekladať na polovicu – kniha, zošit
    - prekladať na štvrtinu – vreckovka
    - prekladať podľa pásikov – harmonika, vejár
    - skladať jednoduché predmety – lietadlo, loď, pohár
    - strihať papier, textil, pásiky podľa predkreslenia
    - vystrihovať podľa predkreslenej predlohy – geometrické tvary
3. Cvičenia s plastelínou:
- ohmatávať, miesiť plastelínu
  - odštipkávať z plastelíny prstami, trhať väčšie kusy
  - tvarovať plastelínu krúživým pohybom na podložke
  - tvarovať plastelínu medzi dlaňami
  - krájať plastelínu
  - tvarovať plastelínu vyťahovaním okrajov
4. Cvičenia s drobným materiálom (všetky cviky je nutné uskutočňovať v poradí: vedúca ruka, druhá ruka, obe ruky; so zrkovou kontrolou a bez kontroly; v danom rytme):
- uchopiť a navliekať koráliky podľa farby, tvaru, veľkosti
  - ukladať rovnako dlhé paličky vedľa seba vertikálne, horizontálne, vytvárať obrázky
  - ukladať paličky podľa veľkosti
  - namotávať vlnu, špagát na prázdnu škatuľku
  - ukladať rôzne tvary do zodpovedajúcich otvorov (vkladačky)
  - práca s legom, hríbikovou a inou mozaikou

- práca s lepidlom, rozotierať prstom, drievkom, štetcom, nalepovať papier, textil, prírodný a umelý materiál
- skladať časti oblečenia, obliekať a vyzliekať bábiky
- navliekať šnúrky do dierok, zaväzovať uzol, mašličku

Ďalšie úlohy na rozvoj jemnej motoriky prstov podľa plánu v triede.

### Eupraxia

#### 1. Test – Hiskey´s – skladanie papiera

Inštrukcie – najprv zdôrazniť, čo sa bude robiť, potom skladať svoj papier. Keď dieťa drží papier, povedať: „Poskladaj tak isto, ako skladám ja.“

Zložiť papier na polovicu, zložiť papier po uhlopriečke atď.

#### 2. Test – Knoxove kocky

Inštrukcie – examinátor predvedie subsecívne klopanie, napríklad: Udriem do

kociek v poradí:

1 – 3, 2 – 3, 2 – 4,

1 – 4 – 2, 1 – 3 – 2, 1 – 2 – 4,

1 – 4 – 3 – 2, 1 – 3 – 2 – 4, 1 – 4 – 2 – 3.

Dieťa simultánne vzor opakuje. Ťažšie príklady možno 3-krát predviesť,

ľavorukým deťom demonštrujeme ľavou rukou.

Pomôcky: 4 rovnaké kocky + palička

## 5.2 Lateralita

V súvislosti s motorikou je potrebné zamerať pozornosť i na lateralitu. Funkčná nesúmernosť sa prejavuje prevládajúcou aktivitou a výkonnosťou jedného z párových orgánov. Lateralita je odraz dominancie. Dominancia je vlastnosť tej mozgovej pologule, ktorá riadi obratnejšiu ruku a v ktorej sú centrá pre tvorbu reči. S rozvíjaním aktivity vedúcej ruky sa aktivizuje i rozvoj reči. Ľaváctvo je prirodzeným prejavom lateralitu, rovnako ako praváctvo. V odbornej literatúre nachádzame množstvo skúškových súborov na určovanie lateralitu. Pre pedagogickú prax M. Sovák odporúča niekoľko osvedčených skúšok na zistenie lateralitu hornej, prípadne dolnej končatiny.

**Skúška navliekania.** Navliekanie korálikov – nie je dôležité, ktorá ruka drží niť, ale je to, ktorá ruka vedie pohyb proti niti.

**Skúška stavania kociek.** Sledujeme, ktorou rukou kladie dieťa kocky pri stavaní veže. Začína stavať obyčajne oboma rukami, ale horné kocky kladie šikovnejšou rukou, aby veža nespadla.

**Skúška vkladania.** Dieťa vkladá najprv jednou a potom druhou rukou. Všimame si, ktorou rukou začalo pracovať a ako dlho ktorou rukou výkon trval. Pre skúšku stačí vložiť 20 hrábikov do dvoch radov.

Lateralita horných končatín sa zreteľne prejavuje aj pri hádzaní loptičky do diaľky i do cieľa, miešani vareškou, búchaní kladivkom, trhaní plodov, podávaní predmetov, polievání kvetov kanvičkou. (Antušeková, A., 1989, str. 52-53).

**Skúška na dolnú končatinu.** Posúvanie drobného predmetu po naznačenej línii, krabicu, kocku na vzdialenosť 5 m. Kopanie do lopty.

Prejavené ľaváctvo treba rešpektovať. Nešetrné zásahy do prirodzenej lateralít dieťaťa narušujú zdravý vývin jeho mozgovej funkcie a rozvoj celej osobnosti.

Cvičenia pravo-ľavej orientácie (PaedDr. Olga Zelinková CSc.)

Práca s obrázkom

Postava rozdelená osou súmernosti. Ukáž, kde má postava:

pravú ruku,	pravú topánku,
ľavú nohu,	pravé vrečko,
ľavé ucho,	ľavé vrečko,
ľavú topánku,	ľavú ruku,
pravú nohu,	pravé ucho.

Vyfarbi časti tela podľa pokynu.

Vyfarbi podľa pokynu rôzne obrázky predmetov rozdelené osou súmernosti, napr.: jablko, hruška, strom, fľaša, váza, skriňa, dom...

Ukáž časti tela podľa pokynu na svojej postave.

Umiestni predmety dennej potreby na pracovnom liste rozdelenom na štyri časti podľa pokynov – vľavo hore, vpravo hore, vpravo dole, vľavo dole. Obmena – určené predmety podľa pokynu vyfarbiť.

Označ šípkou, kam smeruje auto, vlak, lietadlo, loď, zvieratá a iné predmety.

Vyfarbi podľa pokynu párové predmety – rukavice, šálky s uškom, jablká s listom, kvety, topánky...

Čítaj, čo kde je – z pracovného listu rozdeleného vertikálne aj horizontálne na okienka, v ktorých sú umiestnené predmety.

Práca na magnetickej tabuli – magnetické obrázky domu, mačky, stromu, veveričky, slnka, mraku, auta, vlaku. Umiestni podľa pokynu.

Nakresli podľa pokynu vpravo alebo vľavo jednoduché obrázky.

Pracovný list rozdelený na štyri okienka – dieťa kreslí jednotlivé obrázky podľa pokynu do okienok.

Orientácia dieťaťa na jednoduchej mape. Cesta do školy – dieťa komentuje, čo je na mape vpravo, čo vľavo (Zelinková, O., 1995, a rôzne pracovné listy pravo-ľavej orientácie).

### 5.3 Motorika rečových orgánov (hovoričká)

Podľa funkcie, ktorú vykonávajú, rozdeľujeme ich do troch skupín:

1. Dýchacie orgány (respiračné)
2. Hlasový orgán (fonačný)
3. Upravujúce orgány (artikulačné)

#### 5.3.1 Dychové cvičenia

- súvislý pomalý nádych – súvislý pomalý výdych s artikuláciou „fff“, „ššš“
- krátky rýchly nádych – krátky rýchly výdych
- krátky nádych – dlhý výdych s artikuláciou „húúú, fííí, fúúú“
- nádych – výdych – pauza
- dlhý nádych – krátky výdych s artikuláciou fi
- pomalý nádych – prerušovaný výdych s artikuláciou „fu, t“
- pomalý nádych – rýchly výdych s artikuláciou „fíííí“
- rýchly nádych – prerušovaný výdych s artikuláciou „fo“
- prerušovaný nádych – prerušovaný výdych
- dlhý nádych – prerušovaný výdych s artikuláciou „šššš“

Motivácia: nafukovanie balónikov, fúkanie do pierok, listov, jemného papiera, papierových guľôčok, fúkanie do sviečky, bublifuka, fúkanie slamkou do vody, napodobňovanie smiechu ľudí, fúkanie do fúkacích dychových nástrojov...

## Hry

Fúkaný futbal – cieľom hry je dopraviť fúkaním loptičku do protihráčovej bránky

Súťaž motýľov – cieľom hry je dopraviť fúkaním motýľa na kvetinu

Súťaž rybičiek – fúkaním posúvať rybku do rybníka

Fúkané obrázky – rozfúkať slamkou tekuté farby po papieri, rozfúkaný obrázok dokresliť tak, aby vzniklo niečo konkrétne, čo môžeme pomenovať

Hry s bublifukom, papierovým veterným mlynom, loptovou fúkacou píšťalkou, pierkovou fúkacou píšťalkou (Antušeková, A., 1989, str. 52-57)

### 5.3.2 Odzeranie

Hovoridlá, t. j. pery, sánka, jazyk sa pri rozprávaní pohybujú. Najviac sa pohybujú pery. ***Pohyby pier, sánky i jazyka môže dieťa sledovať zrakom – je to tzv. odzeranie.***

Odzeranie je schopnosť porozumieť hlasitej reči pomocou zraku, z pohybov pier, výrazu tváre, gestikulácie, prípadne iných pohybov súvisiacich s obsahom rozhovoru.

Je náročné na zrozumiteľnosť a pozornosť.

Dieťa zo začiatku iba pozoruje pohyby úst, až časom sa naučí priradiť pohybom pier určitý význam, čo je vlastne cieľom odzerania. Funguje to tak, že „mozog si vyberá zo zásoby známych pojmov tie, ktoré zodpovedajú pohybom úst, a spätne ich dosadzuje do súvislostí“. (Lauerman, 1986/87, s.78).

U nedoslýchavých funguje odzeranie ako prostriedok dopĺňujúci informácie.

U nepočujúcich je odzeranie hlavným zdrojom informácií.(ak sa zároveň neposunkuje)

Už v najmladšom veku deti pozorujú všetky pohyby svojho okolia. Pozorujú aj pohyby pier svojich rodičov. Hluché deti môžu vnímať reč len zrakom. Už v piatom mesiaci vedia z výrazu tváre vyčítať náladu rodičov. Ak sa rodičia usmievajú, aj deti sa usmievajú, ak vidia nahnevanú tvár rodiča, rozplačú sa.

(Tarciová, D., Hovorková, S., 2002, str. 56-57).

Zrakové vnímanie nepočujúceho dieťaťa treba čo najviac podporovať. Čas, keď začneme dieťa učiť odzerať, patrí opäť do najmladšieho veku. Najlepšie sa práca darí, keď už vie dieťa dobre napodobňovať.

Najprv treba u dieťaťa vypestovať pozorovaciu schopnosť a pozornosť, čiže prihovárať sa nepočujúcemu dieťaťu pri každej príležitosti. Robí sa to preto, aby sa už v najmladšom veku dieťa naučilo sledovať pohyby pier hovoriaceho a pripisovalo im určitý význam.

Odzerat' sa učí dieťa aj pred zrkadlom, a to tak, že ho dospelý vezme na ruky a vyslovuje pohybmi pier dobre viditeľné slabiky: ba-ba-ba, pa-pa-pa, ma-ma-ma. Dieťa z blízkosti pozoruje tvár a pritom v zrkadle vidí aj svoju, takže môže ľahšie napodobňovať pohyby pier hovoriaceho.

Ak chceme, aby dieťa čo najlepšie odpozeralo, mali by sa dodržiavať tieto upravené pravidlá (Tarciová, D. – Hovorková, S., 2002, s.57):

1. Rodičia, učiteľ majú dbať na to, aby dieťa videlo ich tvár, najmä pery.
2. Svetlo má čo najlepšie osvetľovať pery, no nesmie byť prudké ani priamo svietiť do očí dieťaťa.
3. Ústa hovoriaceho majú byť približne vo výške očí nepočujúceho dieťaťa.
4. Tvár hovoriaceho má byť najskôr oproti tvári dieťaťa, neskôr polohu tváre mení tak, že dieťa ju pozoruje z boku.
5. Hovoriaci nemá pri rozprávaní robiť grimasy.
6. Čo najmenej pohybovať rukami, lebo každý pohyb dieťa upúta a odvádza jeho pozornosť od pozorovania tváre hovoriaceho.
7. Niekedy musí hovoriaci vyčkať, kým sa dieťa samo k nemu obráti. Nevynucovať pozornosť dieťaťa drháním, sácaním a poťahovaním!
8. Ak je prítomných viac osôb, začne sa s dieťaťom zaoberať ten, ku ktorému sa dieťa obráti.
9. Keď sa dieťa začne zaujímať o iné ako o hovorenie, treba pohotovo obrátiť svoju pozornosť k záujmu dieťaťa, čiže začať rozprávať najskôr o predmete alebo činnosti, ktorá dieťa zaujala, a až potom sa vrátiť k výchovnej práci.
10. Hovoriť treba pokojne, nekričať, nepreháňať v pohyboch hovoridiel. Rozprávať vždy nahlas, nešepkať. Pri hlasnej reči sa hovoridlá správne pohybujú, čím sa dieťaťu uľahčuje odzveranie.
11. Rozprávať sa má gramaticky správne a materinským jazykom.
12. Detské výrazy nepoužívať – sú ťažšie!
13. Treba sa prihovárať jasnou, krátkou vetou, čiže vyjadrovať vždy celú myšlienku, napr.: Jožko sedí, Jožko ide spať, atď.
14. To, o čom hovoríme, treba doplniť obrazom, jednoduchou kresbou. Keď má dieťa vykonať nejaký pohyb, treba mu ukázať, ako sa to robí. Činnosti, predmete, obrázku treba rozprávať dlhšie. Vety opakujeme dva- až trikrát, nie viackrát, aby sa dieťa nenudilo.



15. Keď sa dieťaťu odzranie nedarí, nehneváť sa, radšej prácu prerušiť a nechať dieťa na pokoji.
16. Ak sa s dieťaťom ťažko nadväzuje kontakt, nekarhať ho, ak nesplní danú úlohu, ale ak sa mu to podarí, nezabudnúť ho pochváliť.
17. V tom istom čase rozprávať a ukazovať dieťaťu len jeden predmet, ak je reč o aute, rozprávať a ukazovať len auto.
18. Hračky a obrázky voliť také, ktoré znázorňujú skutočnosť a ktoré majú nejaký účel.
19. Odzranie treba nacvičovať predpoludním, keď sú deti vnímavejšie.
20. Vzdialenosť medzi hovoriacim a odzrajúcim nemá byť väčšia ako 1,5 metra a menšia ako 0,5 metra.
21. Rodič, učiteľ musí rátať s tým, že aj vtedy, keď sa budú zaoberať s dieťaťom čo najusilovnejšie, rozhovor bude najskôr jednostranný – budú rozprávať sami.
22. Porozumenie reči sa dostaví u dieťaťa neskôršie v podobe uvedomelej činnosti.
23. Dieťa bude vedieť splniť určitý príkaz, o ktorom sa mu hovorilo. Neskôr sa bude snažiť napodobniť reč hovoriaceho pohybmi pier aj hlasom.

### ***Nedostatky odzrania***

- Pri odzraní môžeme relatívne dobre vidieť samohlásky a len približne tretinu spoluhlások, ostatné hlásky sa nedajú v bežnom rozhovore samostatne odpozerať.
- Dieťa sa musí naučiť dopĺňať nezachytené hlásky, slová a celé celky, čo vyžaduje maximálnu pozornosť.
- Nedá sa odpozerať slovo, ktoré dieťa doposiaľ nepozná – to je dôvod, prečo sa nemôžeme naučiť nové slová odzraním.
- Nemožno odpozerať moduláciu hlasu, napr. iróniu.
- Odzranie je sťažené alebo nemožné vo veľkej vzdialenosti, v tme, počas telefonovania...
- Pri skupinovom rozhovore má sluchovo-postihnutý problém včas zistiť, kto a či vôbec niekto prehovoril, pretože počujúci ľudia nie sú zvyknutí upozorňovať dopredu, že sa chystajú prehovoriť.
- Každý človek pri hovorení pohybuje ústami trochu inak, preto ak sa podarí, že dieťa bude rozumieť, nemusí to byť záruka toho, že bude rozumieť aj ostatným ľuďom (Tarciová, D., Hovorková, S., 2002, s. 56-58).

### 5.3.3 Hlasové cvičenia

Striedavým rozovieraním a zvieraním hlasivkovej štrbiny vplyvom tlaku vzduchu sa striedavo (periodicky) zhušťuje a zrieduje vzduch nad hlasivkami, a tým vzniká primárny tón. Svoj špecifický charakter nadobúda ľudský hlas pri prechode rezonančnými dutinami. Úlohou hlasových cvičení je výcvik v ovládaní fyziologicky správne utvoreného hlasu na realizáciu hovorenej reči (Bezručková).

Metodický postup vychádza z nácviku fonácie samohlások (a, e, i, o, u), ich vzájomných kombinácií (au, eu, iu...), postupne v spojení so spoluhláskami (la, me, ho...) podľa schopnosti detí tvoriť jednotlivé spoluhlásky.

Ušľachtilý hovorový hlas charakterizuje mäkké nasadenie (Kiml). Preto od začiatku cvičení sa snažíme vyvodiť ľahký, z pokojného výdychu vychádzajúci hlasový začiatok.

Fonačné (hlasové) cvičenia vykonávame v *nižších hlasových polohách*, pretože hlbšie hlasové tóny sa tvoria s menšou námahou hrtanového svalstva a s najmenšou silou vzduchového prúdu, čo prispieva k spokojnejšiemu priebehu cvičení.

V. Bezručková odporúča pri fonačných cvičeniach rozvíjať:

- sluchovú pozornosť pre výšku a silu hlasu,
- nacvičiť reguláciu vlastného prejavu napodobňovaním hlasu učiteľky,
- napodobňovať zvuky hudobného nástroja.

Hry na nácvik regulácie hlasového prejavu: Na ozvenu, Upokoj bábiku...

Vlk a sedem kozliatok – hru je možné využiť na cvičenie výšky a sily hlasu. Učiteľka upozorňuje na charakter hlasov – tenký, hrubý, vysoký, nízky.

Ďalšie hry s hlasom a slovami – piesne a riekanky, fonografomotorické cvičenia (Antušeková, A., 1989, str. 58-59).

### 5.3.4 Artikulačné cvičenia

- *pevné*: zuby, ďasná, horná čeľusť, tvrdé podnebie
- *pohyblivé*: pery, jazyk, sánka, mäkké podnebie s čapíkom

Cvičenia:

- horizontálne predlžovanie pernej štrbiny – zaostrovanie
- vertikálne rozširovanie pernej štrbiny – zaokrúhľovanie

- nafukovať líca, pery sú po celý čas zatvorené
- nafukovať pravé a ľavé líce, presúvať vzduch z jednej strany na druhú, pery zostávajú zatvorené
- nafukovať líca a zadržiavať vzduch v ústnej dutine 4 až 5 sekúnd s následným vydychovaním cez nos bezo zmeny polohy pier
- nafukovať líca s uvoľnením nahromadeného vzduchu v ústnej dutine so silnou explóziou, tiché „p“
- vťahovať líca do ústnej dutiny
- cmukanie perami
- dolnú peru oprieť o horné zuby, vydychovať vzduch cez perno-zubnú štrbinu
- sánku vysúvať dopredu a dohora tak, že dolné zuby sa dotýkajú hornej pery a opačne
- spúšťanie a dvíhanie sánky
- žuvacie pohyby so súčasnými pohybmi pier i líc
- vysúvať jazyk a vsúvať von a späť do ústnej dutiny
- pohyby vysunutého jazyka od jedného kútika úst k druhému, sánka sa nepohybuje
- vysunúť jazyk, vykonávať krúživý pohyb špičkou jazyka
- olizovať jazykom zuby i ďasná z vnútornej strany, vpravo i vľavo
- krúžiť jazykom po perách vpravo i vľavo, plynulý pohyb
- pri spustenej sánke vykonávať pohyb jazykom striedavo k horným a dolným ďasnám, prípravné cvičenie na hlásku „l“
- olizovať zuby a vonkajšiu stranu ďasien pod perami vpravo i vľavo
- konček jazyka presunúť za ľavé a hneď za pravé líce
- špičku jazyka tlačiť na rôzne miesta tvrdého podnebia
- špičkou jazyka olizovať tvrdé podnebie od predných horných rezákov dozadu a späť
- prisáť jazyk k tvrdému podnebiu, mľasknutie
- posilňovať mäkké podnebie hrou na šepkanie, kloktanie, pitie vody trubičkou, fúkanie slamkou do vody, zívanie

(Hollá, Ľ., 2005, str. 1-48)

## Hry

Veselý jazyk – rozprávka v ktorej jazyk vykonáva rôzne pohyby

Koníky a iné zvieratká – napodobňovanie zvukov

Na zmrzlinára – olizovanie zmrzliny

V kráľovstve zrkadiel – napodobňovanie pohybov

(Antušeková, A., 1989, str. 59-63)

### **Eupraxia**

*R.A.M. Vermeulen – test motoriky úst*

Inštrukcie – posadiť sa oproti dieťaťu, nie pred zrkadlo. Examinátor predvádza, dieťa napodobňuje. Ak sa nepodarí, ešte raz zopakovať.

V tomto teste ide o cvičenia, podľa ktorých je možné zistiť dýchanie, hryzenie, žutie, pitie, hltanie, cicanie, fúkanie, pohyb jazyka, pohyb perí, pohyb čeľuste, pohyb mäkkého podnebia, plač, smiech, chrup.

Chilla a Kozielski – polohy jazyka:

- priamo dopredu
- šikmo hore, šikmo dole
- držať v ľavom kútiku, držať v pravom kútiku
- vytlačiť jazykom ľavé líce, pravé líce
- kmitať jazykom v horizontálnom smere
- oliznúť zadnú, vnútornú stranu pier kruhovým pohybom
- vysloviť „á-á-á“ tak, aby jazyk zostal pokojne ležať

#### **5.3.4.1 Rytmické cvičenia**

### **Eupraxia**

*Dr. Van Uden – test rytmu A a B*

Testy rytmu sú určené na vyšetrenie detského rytmického vývoja a umožňujú získať včasné upozornenie určitých odchýlok. Slabá percepcia a reprodukcia rytmických vzorov signalizuje, že je tu riziko porúch učenia sa reči, čítania reči a vnímania reči sluchu.

Vzory rytmu prezentujeme iba orálne, jedine v prípade, ak dieťa nie je schopné povedať „baba“, je dovolené vyklopať vzor. Test je vhodný aj pre nepočujúce deti predškolského veku staršie než 6,5 roka.

Vzor: ba..babá;

babá..ba..ba;

babá..ba..babá;

bababá..ba;	ba..bababá;	babá..bababá..ba;
bababá..babá..ba;	bábabábabá;	ba..babababá;
ba..babababá..babá;	bababá..ba..babá..ba;	ba..babá..bababá..ba.

#### 5.3.4.2 Rytmicko-pohybové aspekty rečovej výchovy pre deti s komunikačnými problémami

- uskutočňovať podľa plánov triedy
- využívať piesne, hry, riekanky
- sprevádzať prirodzené pohyby detí s jednoduchým nástrojovým sprievodom
- podnecovať deti, aby dokázali pohybovo improvizovať rečovanku, popevok, pieseň
- pohotovo reagovať pohybom na zmenu tempa, rytmu, výšky a intenzity hudobného sprievodu
- správne rozlišovať hudobné a nehudobné zvuky

#### 5.3.4.3 Rytmicko-pohybové aspekty rečovej výchovy detí so sluchovým postihom

Zdroj: Matuška, O. Rytmicko-pohybové aspekty rečovej výchovy sluchovo postihnutých detí.

(Náčrt programu)

Rytmus je fenomén, ktorý je súčasťou nášho života. Sluchovo postihnuté deti sú o tento fenomén väčšinou ochudobnené. Nevnímajú a neprežívajú rytmus, ktorý sa vyskytuje vo zvukovom prostredí. Senzorické poruchy vo vývine dieťaťa so sluchovým postihnutím nemožno izolovane chápať od vývinu motoriky. Obidva aspekty navzájom úzko súvisia, preto u sluchovo postihnutého možno konštatovať senzomotorické poruchy. Rytmicko-hudobnú výchovu u sluchovo postihnutých nemôžeme izolovať od sluchovej, rečovej a pohybovej výchovy.

Cieľom rytmicko-pohybovej výchovy je rozvinúť narušené schopnosti a zručnosti dieťaťa so sluchovým postihnutím v senzorickej a motorickej oblasti v záujme jeho rozvoja osobnosti, rozvoja hovorenej reči na optimálnu vývinovú úroveň sociálnej užitočnosti.

Obsah, formy, metódy a prostriedky rytmicko-pohybovej výchovy sú závislé od psychofyzických osobitostí dieťaťa so sluchovým postihnutím, pochopiteľne aj od potenciálnych možností a erudovanosti osôb, ktoré rytmicko-pohybovú výchovu realizujú.

Sluchová výchova, rytmicko-hudobná výchova a rečová výchova má veľký význam pre rozvoj celej osobnosti dieťaťa so sluchovým postihnutím, preto vyžaduje komplexnú aplikáciu zameranú na rozvoj hovorenej reči i celej osobnosti dieťaťa.

Rytmicko-pohybovú výchovu nemožno modelovať pre všetky deti so sluchovým postihnutím rovnako, je dôležité rešpektovať individuálne aspekty. Z pragmatického hľadiska je žiaduce a možné modelovať rytmicko-pohybovú výchovu pre dve skupiny detí so sluchovým postihnutím: pre nedoslýchavé (ktoré prevažne vnímajú zvukové informácie sluchom) a pre nepočujúce deti (ktoré sú zrakové typy).

#### Zásady rytmicko-pohybovej výchovy

- Zásada včasnej aplikácie – s rytmicko-pohybovou výchovou treba začať čo najskôr po zistení sluchovej poruchy u dieťaťa, podľa možnosti v ranom veku.
- Zásada komplexnosti a diferencovanosti – sluchové, rytmické, hudobné, pohybové, rečové cvičenia a hry aplikujeme osobitne ako samostatný výcvik, ale zároveň spolu v globálnych celkoch, v ktorých sú viaceré prvky jednotlivých zložiek.
- Zásada optimálneho využitia sluchových protéz a kompenzačných prostriedkov (slúchadiel, sluchovo-vibračných prístrojov – fonátory atď.)
- Zásada senzomotorického výcviku využitím zdravých zmyslov (zraku, hmatu) v úzkom vzťahu k aktívnym prejavom v motorickej oblasti, čo nevylučuje dočasné izolované tréningy, napr. sluchového vnímania, pohybových zostáv.
- Zásada skupinovej terapie a individuálneho prístupu – spočíva v rešpektovaní individuálnych osobitostí dieťaťa v skupinových aktivitách, ako aj v individuálnych cvičeniach.

#### Analytický postup sluchových cvičení:

- vzbudiť akustickú pozornosť v prirodzených situáciách a v cvičeniach, reakcia dieťaťa je počujem – nepočujem
- rozvíjanie hrubej akustickej diferenciačnej schopnosti, dieťa rozlišuje rozličné zvuky, reakcia: počuje zvonce, práčku, klaksón, spev...
- rozvíjanie globálnej akustickej diferenciačnej schopnosti, rozlišovanie slov podľa ich rytmickej skladby, napr. auto, pes, rozprávka – mama, atď., a intonačných celkov
- rozvíjanie jemnej akustickej diferenciacie, dieťa rozlišuje menšie rytmické rozdiely v slovách i vo vetách, vníma a rozlišuje intonáciu reči
- schopnosť autokorekcie hovorenia pomocou sluchu, dieťa koriguje chyby vo výslovnosti druhých osôb aj vlastnú reč pomocou sluchu

V pohybovej výchove – hry a cvičenia majú zodpovedať vývinovej úrovni detí (ontogenéze vývinu).

V rytmicko-hudobnej výchove hry a cvičenia treba tiež prispôbiť vývinovej úrovni detí.

V ranom veku sa program rytmicko-pohybovej výchovy nedoslýchavých a nepočujúcich detí neodlišuje.

#### 5.4 Senzomotorické hry a cvičenia pre nedoslýchavé deti

- navykať dieťa na počúvanie slúchadlom
- vzbudiť pozornosť na rôzne akustické podnety vrátane hovorenej reči matky, členov rodiny, počúvanie hudby, spevu, na ktoré dieťa kladne indiferentne reaguje, využiť hmatové pocity pomocou dotyku výkonných zosilňovačov
- hry a cvičenia na rozvoj pohybových zručností na koordináciu pohybov (aj so zrakom)
- nácvik upriamenia zraku dieťaťa na tvár matky – hovoriacej osoby
- rozvíjať vizuálnu, akustickú interakciu dieťaťa s matkou, učiteľkou opakovanými podnetmi
- rozvíjať sluchovú, diferenciačnú schopnosť na rozličné zvukové podnety (zvoní telefón, otec hovorí atď.)
- hry, cvičenia na orientáciu dieťaťa v priestore
- hry na rozvoj sociálnych vzťahov dieťaťa s matkou, členmi rodiny, učiteľkou
- pohybové hry a cvičenia, rozvoj napodobňovacích zručností dieťaťa, postupne aj jemne diferencovaných pohybov reči (povedačky, rečňovanky, riekanky)

#### Senzomotorické hry pre nedoslýchavé deti

- deti počúvajú akustickú nahrávku a podľa zvuku poznávajú zvieratá, známe
- osoby, stroje, známe melódie, pesničky, napodobňujú zvuky zvierat: hav-hav, mňau-mňau, gá-gá, bé-bé, mú-mú...
- počúvanie známych pesničiek, melódií interpretovaných na rozličných hudobných nástrojoch – klavír, metalofón, gitara, harmonika, zobcová flauta, deti rozlišujú podľa počutia hudobné nástroje, melódie, piesne, nácvik pohybových zostáv na piesne, melódie – hra na telo, rytmizácia tleskaním, chôdzou, poskokmi, tanečné zostavy...
- rytmické pohybové cvičenia na známe piesne, melódie, sprievod s Orffovými hudobnými nástrojmi, zborový spev, text pesničky, rytmizácia tleskaním, bubnovaním, nácvik slovného prízvuku a pauzy, rytmizácia dĺžky slabík

- rytmizácia povedačiek, textu známych i nových pesničiek pomocou bubnových nôt

====O=O=O=====O=O=O=====O=O=O====  
 Va-ri-la                      ma-mič-ka                      ka-šič-ku

- zo začiatku spájať reč s rytmickými pohybmi tleskaním, hrou na telo, používaním Orffových nástrojov, postupne zväzňovať rytmizáciu reči (hovorenie); rytmické pohyby spontánne len naznačovať, napr. prstami, klopať na lavicu alebo vykonávať rytmický pohyb rúk vo vzduchu, dirigovanie
- rytmizácia hovorenej reči (pozdravy, rozličné slová, mená detí, otázky, odpovede, čítanie aktuálneho textu) pomocou bubnových nôt
- hovorenie spájame s rytmickými pohybmi ako v predošlom cvičení
- rytmizácia reči, pohybové cvičenia – na hudbu hovoríme text pesničky a cvičíme pohybové zostavy
- melodizácia hovorenej reči – mená detí, povedačky, slová, pesničky s rytmickými pohybovými zostavami i bez nich (A-ko sa vo-láš?)

Vyčítanky, napr.:

Sto-jí vr-ba pri po-to-ku na-nej vi-sí zvon...

- pesničky, ktoré boli skôr precvičované, deti hovoria v správnom rytme a s intonáciou – pokusy o spev
- pohybové cvičenia a tančky podľa akustickej nahrávky
- naučiť sa správne hovoriť texty v správnom rytme s intonáciou a s porozumením
- rozlišovanie známych textov piesní, riekaniek zo zvukového záznamu bez odznenia
- hodnotenie vlastnej reči pomocou zvukových nahrávok – autokorekcia
- nácvik krátkych scénok
- pokus o recitáciu

#### 5.4.1 Senzomotorické hry a cvičenia pre nepočujúce deti

V ranom veku sa rytmicko-pohybová výchova nedoslýchavých a nepočujúcich detí neodlišuje.

- navykať dieťa na počúvanie so slúchadlom



- vzbudiť pozornosť na rôzne akustické podnety vrátane hovorovej reči matky, členov rodiny
- počúvanie hudby, spevu, opakovať hudbu, spev, na ktoré dieťa kladne reaguje
- využiť hmatové pocity pomocou dotyku výkonných zosilňovačov
- hry a cvičenia na rozvoj pohybových zručností na koordináciu pohybov (aj vizuálne)
- nácvik vizuálnej sústredenosti dieťaťa na tvár matky, hovoriacej osoby
- rozvíjať vizuálnu akustickú interakciu dieťaťa s matkou, s učiteľkou opakovanými podnetmi
- rozvíjať sluchovú diferenciačnú schopnosť na rozličné zvukové podnety (hovorí otec, zvoní telefón...)
- hry – cvičenie dieťaťa na orientáciu v priestore
- hry na rozvoj sociálnych vzťahov dieťaťa s matkou, učiteľkou, členmi rodiny
- pohybové hry a cvičenia, rozvoj napodobňovacích zručností dieťaťa postupne aj jemne diferencovaných pohybov reči (povedačky, rečňovanky, riekanky)
- nácvik – rozlišovanie rozličných zvukových podnetov vibráciou: silný zvuk – slabý zvuk
- rozlišovať zvuky, bubon, činely, hudba (dotykom i vzdušným vedením)
- napodobňovanie rozličných zvukov
- rytmické pohybové zostavy na pesničky
- nácvik pohybových zostáv na rytmické bubnovanie (činely, ozvučné paličky, bubon)
- rytmické pohybové cvičenia na známe pesničky (Orffove hudobné nástroje)
- spoločne hovorený text rytmizovať tleskaním, bubnovaním
- nácvik slovného prízvuku a pauzy, pokus o rytmizáciu dĺžky slabík
- spájanie reči s rytmickými pohybmi: tleskaním, hrou na telo, použitím Orffových hudobných nástrojov
- postupne zvýrazňujeme hovorenie (rytmizáciu reči)
- rytmické pohyby len spontánne naznačujeme, napr. prstami klopeme na lavicu alebo rytmické pohyby rúk vo vzduchu
- rytmizovať hovorenú reč (pozdravy, rozličné slová, mená detí, otázky, odpovede, pomocou bubnových nôt)
- hovorenie spájať s rytmickými pohybmi ako v predošlom cvičení
- na hudbu hovoriť text pesničky, rytmizovať ju a cvičiť pohybové zostavy

- známe pesničky učiť hovoriť v správnom rytme a pokúsiť sa o intonáciu
- pohybové cvičenia, tančeky podľa zvukovej nahrávky, vizuálnych signálov a vibračných pocitov
- hovoriť známe, postupne aj neznáme slová, vety, podľa bubnových nôt i bez nich
- spoločný a individuálny prednes básničiek, monológov i dialógov v správnom rytme, s prijateľnou hlasovou produkciou
- nácvik scénických foriem (maňušky, bábky, divadelné scény) s tanečnými vložkami, s hudobnou produkciou (Orffove nástroje)

#### 5.4.2 Grafomotorika

Grafomotoriku dieťaťa treba posudzovať zvlášť zodpovedne a s rozvahou nielen vo vzťahu k jeho psychomotorike, ale v širokom kontexte jeho osobnosti a rodinného zázemia. Grafomotorika je jeden z komunikačných kanálov – vizuomotorický. Ide o zvládnutie jazyka v grafickej rovine – čítanie, písanie a jeho automatické využívanie. Ide o komplikovaný výkon CNS, ktorý predpokladá zrelosť hlavne v týchto oblastiach:

- integrácia zrakového vnemu s jemnou motorikou,
- zrakové vnímanie,
- primeraná úroveň hrubej a jemnej motoriky,
- dostatočne rozvinuté hmatovo-kinestetické vnímanie,
- primerane regulované svalové napätie,
- primeraná psychomotorika a sústredenie.

Úroveň grafomotoriky je ovplyvnená vývinom laterálnej referencie. Vývinová úroveň sa môže prezentovať vonkajšími prejavmi dieťaťa, napr.:

- správaním dieťaťa pri kreslení,
- vo vzťahu k „ceruzke“, resp. písaciemu nástroju,
- v chuti dieťaťa kresliť,
- vo výdrži pri kreslení,
- v kvalite jeho konkrétnych výkonov v obsahovej a formálnej stránke kresby,
- v spôsobe uchopenia ceruzky,
- v spôsobe verbalizácie kreslenia,
- v schopnosti hodnotenia svojho kresbového výkonu.

Oblasti, ktorým treba venovať pozornosť:

Vyhranenosť laterality – dominancia ruka – oko

- spôsob uchopovania:
  - dlaňový úchop
  - pinzetový úchop
  - izolovaná pozícia ukazováka
  - jemný pinzetový úchop kliešťový
  - priečny úchop s natiahnutým ukazovákcom
  - prstový úchop
  - kliešťový úchop
  - správny štipkový úchop
  - rôzne spôsoby nesprávneho „iného“ kompenzačného úchopu
- primeranosť svalového napätia: hypertenzia alebo hypotenzia, unaviteľnosť

(Baráthová, A., 2007, s. 11).

Grafomotorický vývin

2. – 4. mesiac	Náhodné uchopenie
4. – 6. mesiac	Radiálne – dlaňový (palmárny) úchop
11. – 13. mesiac	Jemný pinzetový (kliešťový) úchop, izolované používanie ukazováčika.
14. – 18. mesiac	Prvé skúsenosti s kresliacim materiálom – skôr náhodné
18. – 24. mesiac	Koordinované pohyby, jedenie lyžicou, dovnútra otočený priečny úchop
2 – 3 roky	Pohyby pri kreslení sú koordinovanejšie a jemnejšie. Formy sú rozmanitejšie, zo začiatku hranaté, potom guľaté. Začína sa intenzívne čmáranie. Dieťa vie listovať stranami.
3 – 4,5 roka	Začiatok pravidelných kontinuálnych pohybov pri kreslení, zlepšujú sa tvarové variácie, priečny úchop s natiahnutým ukazováčikom. Dieťa vie pomenovať obrázky, vie kresliť a vymaľovať kruh, vie skladať papier.
4,5 – 5 rokov	Zmysluplná kresba

5 – 7 rokov                      Dieťa vie obkresliť a samostatne namaľovať veľké postavy. Kreslí so správnym uchopením ceruzky, postava je približne s desiatimi detailmi. Môže vedieť písať a kresliť v riadkoch.

(Baráthová, A., 2007, s. 14)

Kvalita zrakového vnímania podľa Frostigovej (Baráthová, A., 2007, s. 15)

1.     Vizuomotorická koordinácia: kreslenie neprerušovaných čiar, spájanie dvoch a viac bodov v neohraničenom /ohraničenom priestore, neprerušovanou čiarou, obťahovanie tvarov
2.     Figúra – pozadie: vnímanie tvaru oproti pozadiu
3.     Konštantnosť tvaru: odlíšiť konkrétny tvar od jemu podobných
4.     Poloha v priestore: odlíšenie prevrátených obrazcov
5.     Priestorové vzťahy: analýza a syntéza tvarov

Možnosti stimulácie grafomotoriky

V hrubých rysoch možno postup pri stimulácii grafomotoriky zhrnúť do všeobecných pravidiel, prípravných aktivít a špecifických úrovní.

Všeobecné pravidlá:

- z ľubovoľnej polohy dieťaťa pri kreslení (dolu bruchom na koberci, v stoji, na štyroch...) až po sed za stolom
- z „neohraničenej“ pracovnej plochy po postupné zmenšovanie v zvislej, šikmej, vodorovnej polohe; formát papiera A3, A4, A5
- od koordinovanej práce celého tela ku koordinovanej práci rúk
- od koordinácie vo väčších pohyboch na väčšej ploche cez menšie pohyby na menšej ploche až po jemnejšie pohyby v malom, presne ohraničenom priestore
- od veľkých tvarov k malým tvarom
- smerom zľava doprava, zhora dolu
- podľa predlohy alebo bez predlohy
- od práce s rôznymi farbami a kresliacich pomôcok rôznej hrúbky a kvality až po prácu s obyčajnou ceruzkou a čiernobiele práce

Učiteľka si všíma správne uchopenie kresliacej pomôcky prstami. Ak ju dieťa drží nesprávne, treba použiť fixačnú násadu, prípadne trojhranné ceruzky alebo ergonomické pre pravákov aj ľavákov.

Pred kreslením treba ruku dieťaťa uvoľniť vhodne zvolenou motiváciou podporenou tichou motivačnou hudbou.

Pri kreslení je vhodné využiť rôzne polohy postojačky, posediačky, poležiačky.

Všeobecne odporúčame postupovať:

- zo stoja a zvislej polohy do sedu na vodorovnú polohu,
  - od veľkých tvarov k malým,
  - zľava doprava,
  - zhora dolu.
1. Uvoľnenou rukou čiarat' po veľkej ploche papiera vo zvislej polohe, po tabuli (dym, kľbko, vlna, lopta...).
  2. Uvoľnenou rukou kresliť na veľký papier vo vodorovnej polohe veľké kruhy – menšie kruhy, voľná motivácia.
  3. Nacvičovať priame čiary kreslených rôznym smerom bez pohybu papiera.
  4. Spájať rôznofarebné body (lúče, slnko, guľky...).
  5. Robiť kolmé dotyky ceruzou na papier – body (zrno, sneh, mak,..).
  6. Nacvičovať priamu čiaru vodorovnú – spájať dva body (cesta, drôty, rebrík...).
  7. Nacvičovať priamu čiaru zvislú (dážď, tráva, plot...).
  8. Nacvičovať horný oblúk (kopce, poskoky, žaba...).
  9. Nacvičovať dolného oblúka (jama, let vtáka, húpačka, škridla na streche...).
  10. Nacvičovať hadovky, vlnovky.
  11. Nacvičovať šikmú čiaru.
  12. Nacvičovať geometrické tvary:
    - kruh (slnko, lopta, jablko...),
    - štvorec (okno, dom...),
    - trojuholník (stan, strecha...),
    - obdĺžnik (vlak, akvárium...).
  13. Obtiahnuť predkreslený tvar.
  14. Kresliť tvar bez predkresleného vzoru.
  15. Kresliť podľa fantázie.

### 5.4.2.1 Fonografomotorika

Osvedčilo sa spájať grafomotorické cvičenia s riekankami, piesňami, slabikami, s hudobným sprievodom (hrá – nehrá).

Dôležité sú cvičenia na uvoľnenie jemného svalstva ruky. Základným cvikom je kruh – klbko. Dieťa kreslí najskôr na veľkú plochu papiera (Nubirová, E., Nováková, M., 1998, s. 37 – 38), napr.:

*Čmáranie po celej ploche papiera*

Bola jedna muška malá,  
lietala si hala-bala.

*Kreslenie kruhov*

Čáry-máry,  
nakreslím si krúžok malý.

*Kreslenie zvislej čiary*

Prší, prší, len sa leje,  
mačička sa z okna smeje.

*Kreslenie vodorovnej čiary*

Čiaročky si nakreslím,  
potom na dvor pobežím.

*Kreslenie šikmej čiary*

Šikmo hore, rovno dole,  
dobré nám je v našej škole.

*Kreslenie vlnky*

Žblnky, vlnky, žblnky, vlnky,  
plávame si ako člnky.

*Kreslenie slimákov*

Slimák, slimák, vypušť rožky,  
dám ti múky na parožky.

Využitie rytmu riekaniek a detských piesní, napr.:

Hrášok sa jesť oplatí, pretože je guľatý.

o o o o o o o o o o o o o o o o

Padá sniežik bielučký, na polia i na lúčky.

\* \* \* \* \*

ba bá ba bá ba bá ba bá

o / o / o / o /

Kreslenie prstom do piesku, tvorenie kreatívnych obrázkov z farebných kamienkov v piesku s využitím riekaniiek a hudobného sprievodu – „pieskovničky“.

## 6 SLUCHOVÁ VÝCHOVA

Počutie oboma ušami – binaurálne počutie nám umožňuje orientovať sa v priestore, t. j. určiť smer, odkiaľ zvuk prichádza, rozlíšiť hlas človeka hovoriaceho v skupine ľudí. Kto nikdy nepočul, nemá predstavu o zvuku ako takom, nepozná zvuk detského smiechu, zvuky prírody, nedokáže prežiť náladu. Poškodenie sluchu sa prejavuje v chorobných zmenách funkcie sluchu. Môže vzniknúť v rôznom veku. Ak sluchové postihnutie vznikne predtým, ako sa dieťa naučí hovoriť, spôsobí ťažké poruchy vo vývine reči. Nielen preto je veľmi dôležité, aby sa sluchová porucha včas rozpoznala a aby sa dieťaťu čo najskôr prideliť vhodný typ načúvacieho aparátu. Treba čo najskôr začať s výcvikom sluchu. V súčasnosti sa hovorí o rôznych prístupoch vo vzdelávaní nepočujúcich.

### **Zásady pri cvičení sluchu nepočujúceho dieťaťa spracované podľa M. Schmidtovej (1995)**

#### ***Zaobchádzanie s načúvacím prístrojom***

- Dôležitý je postoj rodiča aj učiteľov k noseniu načúvacieho aparátu.
- Dbať na starostlivosť o načúvací aparát – t. j. jeho kontrolu funkčnosti, ktorú je potrebné robiť denne pred jeho nasadením.

#### ***Prebúdzanie vnímania zvukov***

- Je dôležité, aby dieťa vedelo, že svet, ktorý ho obklopuje, je plný zvukov. Dajte mu to najavo. Napr.: Dieťa ťuká lyžicou o stôl. Keďže je to hlasný zvuk, treba ho upozorniť, že ostatní ho počujú.
- Vo vedľajšej miestnosti niečo hlučne spadne. Ideme sa pozrieť, čo spadlo. Treba nepočujúce dieťa upozorniť na to, že zvuky vyvolávajú u počujúcich reakcie, ktoré oni potrebujú pochopiť.

#### ***Lokalizácia zdroja zvuku***

- Nepočujúce dieťa je potrebné upozorniť na akýkoľvek zvuk, napr. zazvoní zvonček: „Niečo počujem, to je zvonček, asi niekto ide.“ Je dôležité, aby dieťa dokázalo poznať zvuk, kto, čo alebo odkiaľ je ten zvuk.

Najlepšie je upozorňovať nepočujúce dieťa na zvuky, ktoré produkuje ono samo alebo spôsobuje hraním sa s predmetmi. Takýmito aktívnymi cvičeniami dosiahneme lepšie výsledky.



### **Účelné využívanie zvukových vnemov**

- V okolí dieťaťa sa nachádza množstvo zvukov, na ktoré ho potrebujeme upozorniť. Naučme ho vnímať ich. Upozorníme dieťa na zvuky v okolí, ktoré majú pre nás funkciu istého signálu. Napr.:
- zvuk trúbiaceho auta znamená, že si má dávať pozor popri ceste,
- zvuk zvončeka znamená, že k nám niekto ide.

### **Privykať dieťa na zvukové vnemy**

- Tento proces musí prebiehať hravo a nesmieme zabudnúť pochváliť dieťa za každý úspech. Dieťa musí prísť samo na to, že vie vnímať zvuky, že je to preň prínosom, že mu to prináša isté výhody. To je predpoklad, motivácia k tomu, aby dieťa chcelo nosiť načúvací aparát.

### **Vedieť, čo dieťa počuje**

- Je potrebné vedieť, načo dieťa stačí, aby sme od neho nepožadovali niečo preň „nemožné“. Preto je veľmi dôležité poznať stav sluchu dieťaťa, ktorý môžeme získať u foniatra z audiogramov, priamo z cvičenia sluchu pedagógom, pozorovaním reakcií dieťaťa, kedy dieťa reaguje na sluchové podnety a kedy nie.

### **Počítať s okolím a so vzájomnými vzdialenosťami**

- Vždy si treba uvedomiť, že vzdialenosť, na akú hovoríme s dieťaťom, má veľký vplyv na kvalitu a presnosť počutého zvuku. Ak hovoríme k dieťaťu v miestnosti zo vzdialenosti väčšej ako 2 metre, dieťa tento zvuk vníma skreslene, pretože mu nejde priamo do aparátu, ale sa odráža od stien. Má charakter ozveny.
- Nie všetky zvuky, ktoré sú pre nás príjemné, pôsobia tak aj na nepočujúce dieťa, napr. zvuk rádia, niektoré domáce zvieratá, spev vtákov môže na nepočujúce dieťa pôsobiť rušivo.

### **Ako sa správať pri reakciách nepočujúceho dieťaťa na zvuk**

- Je potrebné všímať si, kedy dieťa reaguje na zvuk, či už vnímaný hmatom alebo sluchom. Pri reakcii treba vždy dieťaťu ukázať, vysvetliť, odkiaľ zvuk prichádza, čo zvuk znamená. Na každú reakciu na zvuk treba dať dieťaťu spätnú väzbu, aby si uvedomilo, že je to dobré. Dajme mu to najavo mimikou, nadšením, chválou.

### **Emocionálna hodnota zvuku**

- Nepočujúce dieťa nedokáže rozlíšiť citovú hodnotu zvuku. Akúkoľvek vetu môžeme povedať nahnevane alebo veľmi láskyplne a najmä malé nepočujúce dieťa bude vnímať vždy len obsah vety, nie to, ako sme ju povedali. Preto je pri komunikácii dôležitá naša tvár, ktorá musí byť veľmi výrazná.

- Emocionálnu hodnotu zvuku môžeme u detí trénovať, napr. aj:
  - hrou na nástrojoch – hlasné a tiché bubnovanie,
  - hrou na zvieratká – myš bude tichšia ako slon...

### ***Učiť vnímať zvuky***

- Nepočujúce dieťa robí zvuky, ktoré môžu pre okolie pôsobiť rušivo, napr. pri zatváraní buchne dverami, pri upratovaní kociek búcha. Dieťa má radosť, keď počuje vlastný hlas, ale to môže viesť až ku kriku. Netreba ho preto hneď karhať alebo zvuky mu zakazovať. Dieťa si tieto zvuky neuvedomuje, takže ho na ne musíme najprv upozorniť a až potom mu vysvetlíme, že pre nás to nie je príjemné. Napr. pri zatváraní dverí, keď ich zatvorí potichu, mu povieme: „Zavrel si dvere potichu, výborne!“

### ***Venovať pozornosť zvukom, predovšetkým zvukom v pozadí***

- Neustále treba dieťa upozorňovať na všetky zvuky a prebúdzať jeho zvedavosť. Musíme postrehnúť, či a kedy dieťa reaguje na zvuk a okamžite mu zvuk vysvetlíť. Zvuky najprv dieťa učíme a potom ich necháme dieťa prežiť – zažiť. Upozorníme ho nielen vtedy, keď sa zvuk začne, ale aj keď sa skončí, napr. voda priteká a odteká z umývadla, lietadlo počuť prilieťať a odlieťať, telefón začne zvonieť, keď ho zdvihneme, prestane.

### ***Podporovať uvedomovanie si zvukov pri hre***

- Počas hry môžeme dieťa naučiť rozprávať jednoduché slová. Dieťa sa hrá napr. s vláčikom, hovoríme pritom ši-ši-ši, pri hre s autíčkom brm-brm, stavia z kociek vežu, veža spadne, povieme bác. Uvedomovanie si zvukov môžeme s deťmi trénovať, napr.:
  - počas chôdze alebo tanca na hudbu,
  - pri kreslení, keď budeme hovoriť alebo robiť rôzne zvuky.

Pri uplatňovaní všetkých týchto zásad môžeme u nepočujúcich detí sluch rozvíjať aktívne a pasívne. Oba spôsoby sú pre dieťa prospešné, avšak treba si uvedomiť, že aktívne cvičenie sluchu, najmä u malých detí, má väčší význam, pretože pri nich sa dieťa hrá s vlastným hovorením, vyrába zvuky samo a tak si ich aj najlepšie uvedomuje.

(Schmidtová, M., 1995, s. 30)

Medzi významné faktory determinujúce integračný proces detí so sluchovým postihnutím v predškolskom veku podľa (Kročánová, L. 2003, s. 153) patrí:

- miera sluchového postihnutia,
- vek dieťaťa v čase potvrdenia sluchového postihnutia,

- obdobie začiatku špeciálno-pedagogickej, logopedickej a psychologickej starostlivosti,
- vek nástupu dieťaťa so sluchovým postihnutím do materskej školy,
- pravidelnosť dochádzky do materskej školy súvisiacej s frekvenciou poskytovania odbornej pomoci dieťaťu,
- včasná profesionálna intervencia do rodiny dieťaťa, spolupráca s rodinou.

### 6.1 Špecifické komunikačné prostriedky detí so sluchovým postihnutím

Nepočujúce dieťa začína komunikovať neverbálne a postupne si vytvára vlastné posunky. Tieto sa až postupom času, keď sa začne stretávať s dospelými nepočujúcimi, zmenia v prirodzený posunkový jazyk.

Neverbálna komunikácia sa líši od verbálnej predovšetkým tým, že sa ňou prenášajú emócie, a nie slová (pojmy). Je cennou informáciou predovšetkým pre malé deti so sluchovým postihnutím. Často im pomáha domyslieť si, čo im rodič chce povedať.

**Fyzický kontakt** je prvé, čo vznikne medzi dieťaťom a matkou. Dieťa musí mať pocit istoty, pretože mu chýba pociťovanie nežného hlasu matky.

**Pohľad** musí byť pre dieťa príjemný, aby ho dieťa vyhľadávalo.

**Mimika** – vďaka nej vie dieťa vycítiť vaše pocity: spokojnosť, radosť, smútok, ale predovšetkým musí mať vždy pocit, že ho máte radi.

**Gestikulácia** sú pohyby hlavou, rukami, celým telom, ktoré sprevádzajú reč. Väčšinou sa ňou snažíme na niečo upozorniť, zdôrazniť, upútať. Nemala by byť prehnaná, aby zbytočne nerušila.

**Pantomíma** upútava pozornosť, zvyšuje pútavosť a pomáha pochopiť informácie.

(Tarciová, D. 2002. s. 36).

Pantomíma je forma umeleckého pohybového prejavu. Jej základnými prostriedkami sú pohyby tela, gestá, mimika. K pantomíme zaraďujeme aj neverbálnu komunikáciu, ktorá je dôležitou zložkou komunikácie.

**Muzikoterapia** má dôležitý význam pre integrované dieťa so sluchovým postihnutím. Využíva sa tu zvuková rezonancia, dieťa cíti rytmus, pozerá sa na spievajúce deti a odčíta z pier.

**Arteterapia** patrí medzi základné komunikačné prostriedky detí a je spôsobom ich sebavyjadrenia. Rozvíja tvorivosť a spontánny prejav, komunikatívnosť neverbálnymi cestami. Arteterapia je riadená cieľená činnosť, pri ktorej sa používajú výtvarné vyjadrovacie prostriedky a techniky, ako je kreslenie, maľovanie, maľovanie prstami, modelovanie a iné. Arteterapia vychádza z predpokladu, že vďaka tvorivému sebavyjadreniu je možné zmierniť

alebo odstrániť ťažkosti dieťaťa a rozvíjať jemnú motoriku, tvorivosť a dáva možnosť na uvoľnenie napätia a stresu (Miková, M. 2011, [www.arte-terapia.sk](http://www.arte-terapia.sk)).

## 6.2 Posunková reč

Pri rozhodovaní, ako ďalej rozvíjať reč dieťaťa, si treba uvedomiť, že každé dieťa je iné a neexistuje pravidlo, podľa ktorého by sa nejaký prístup vybral stopercentne. Úspešnosť výberu vo veľkej miere závisí od toho, aké je dieťa, o aký druh a stupeň sluchového postihnutia ide a v ktorom období k porušeniu sluchu došlo (Tarciová 1998).

U nepočujúceho dieťaťa sa začína rozvíjať posunková reč spontánne, na základe potreby dorozumievania už okolo jedného roku. Posunky a mimika pomôžu dieťaťu vyjadriť svoje pocity, myšlienky, želania a nemusí čakať na obdobie, keď sa naučí vyslovovať aspoň niektoré slová. Akékoľvek dorozumievanie je lepšie než žiadne.

Posunky pomáhajú:

- rozvíjať komunikáciu už v ranom veku bez komunikačných problémov,
- rozvíjať jeho citový a sociálny život,
- lepšie si osvojovať obsah slov,
- rýchlejšie sa rozvíja poznanie dieťaťa.

Posunkovanie je špeciálna reč. Posunková reč spája reč prstov, rúk a celého tela s rečou hovoridiel, orálnou rečou a prebiehajú súčasne. Osobitnú úlohu pri posunkovaní hrá mimika tváre. Tvárou sa vyjadrujú city, pocity, vôľa, vzťah.

(Tarciová, D., Hovorková, S., 2002, s. 62-64).

V rámci edukácie sluchovo postihnutých, ale hlavne nepočujúcich sa aj v súčasnosti uplatňujú umelo vytvárané systémy, ktoré majú nepočujúcim zviditeľniť hovorenú reč, čiže prekonať komunikačnú bariéru spôsobenú stratou sluchu. O. Matuška (1993) ich pomenoval **prstové znaky**. (Tarciová, D. 2005, s. 88)

Charakteristika prstových znakov:

- sú to vizuálne symboly, ktoré na rozdiel od posunku neobsahujú informácie o slove, myšlienke,
- symbolizujú fonémy alebo grafémy,
- nemajú emocionálny náboj,
- ich počet je ovplyvnený hovoreným jazykom,
- pre ich použitie musíme poznať jazyk, v ktorom sa komunikuje,

- nemôžu sa prispôbiť normálnemu rytmu reči (Matuška, O., 1993 a iní).

Prstové znaky sú uznávanou a používanou komunikačnou formou v edukácii detí s poruchou sluchu od počiatkov ich starostlivosti. Tvoria súčasť viacerých prístupov k ich vzdelávaniu a niektoré z nich sa uplatňujú aj v komunikácii dospelých nepočujúcich.

(Tarciová, D., 2005, s. 89).

**Prstová abeceda** je najznámejším systémom prstových znakov. V súvislosti s prstovou abecedou sa používajú rôzne termíny: daktylná abeceda, daktylotika, daktylná forma reči, manuálna abeceda, daktylografia (Defektologický slovník 1978, Szczepankowski, 1974, Woll 1987, Vašek, 1994). V minulosti bol zaužívaný termín daktylológia, čo v preklade znamená prstová reč (daktylos – prst, logos – slovo).

Laická verejnosť si často mýli prstovú abecedu a posunkový jazyk. Základným rozdielom medzi posunkovým jazykom a prstovou abecedou je fakt, že abeceda vychádza z písma, je to systém konfigurácií prstov rúk a pohybov, ktoré reprezentujú abecedné symboly. Potměšil (1992) dodáva, že prstová abeceda je vhodná na doslovné absolútne tlmočenie textu z hľadiska formálneho. Na rozdiel od abecedy posunkový jazyk je autonómny, nezávislý od písomnej či zvukovej reči, neodráža charakteristiky jazyka spoločnosti, v ktorej existuje a vznikol úplne prirodzene, z potreby samotných nepočujúcich komunikovať.

Vo svete sú rozšírené a bežne používané dva systémy prstovej abecedy: jednoručná a dvojručná. (Tarciová, D., 2005, s. 89).

## 7 IMPRESÍVNA ZLOŽKA REČI

### 7.1 Edukácia sluchu a postup pri výchove detí s poruchou sluchu

To, že dieťa učíme aktívne počúvať a vnímať zvuky, sa nazýva edukácia sluchu. Pri nej sa nezaobídeme bez dobrého načúvacieho aparátu. Pre dieťa s ťažkou poruchou sluchu ani zosilnená reč nie je úplne rozpoznateľná a zrozumiteľná, ale aj keď dieťa nepočuje podrobnosti, získava cenné informácie (Schmidtová, 1995).

Rozvíjanie sluchovej pozornosti je trvalá dlhodobá úloha. Mala by sa spájať s výcvikom odzieranania a hmatu.

- Treba začať tým, že dieťa budeme sústavne upozorňovať na zvuk, napr.: „Niečo počujem.“ Pri zaznení zvuku treba dať dieťaťu najavo svoje prekvapenie a potom ho nechať, aby samo vedome zvuk počúvalo.
- Zamerať dieťa na zvuky, ktoré samo produkuje alebo spôsobuje tým, že manipuluje s vecami rôzneho materiálu (túkanie na drevo znie inak ako na železo).
- Uprednostniť aktívne cvičenia pred pasívnymi.
- Treba dať jasne najavo, kedy sa zvuk začal a skončil.
- Neskôr treba hľadať zdroj zvuku a odkiaľ zvuk prichádza.
- Vysvetliť, že niektoré zvuky sú signálne (o niečom nás informujú a niečo po nich bude nasledovať (zvuk zvončeka – niekto príde, pískanie kanvice na vodu – voda je uvarená...).
- Vždy sa treba pýtať, aký zvuk dieťa počulo (či bol silný – slabý, dlhý – krátky...).
- Pri hre treba rozlišovať intenzitu zvuku (myš – slon, trúbka – bubon...).
- Upozorniť dieťa, že hlučné prejavy môžu byť nepríjemné (preto treba potichu zatvárať dvere, nekričať v triede...), ak to dieťa urobí správne, pochváliť ho.
- Pri učení a rozhovore treba dbať na vzdialenosť, z akej k dieťaťu hovoríme.
- Treba počítať s tým, že hluk z okolia môže na dieťa pôsobiť rušivo.
- Chváliť dieťa, že zvuky vníma prostredníctvom slúchadiel.
- Zaradiť zvuk, ktorý dieťa samo produkuje, do každodennej činnosti.
- Sluchové cvičenia môžeme robiť so zvukovými hračkami, napodobňovaním zvierat, počúvaním hudby, snažiť sa o rytmický pohyb na hudbu, napr. pomocou bubienka, vnímaním vibrácií rádia.
- Vhodné je nacvičovať riekanky.

Ak dieťa odmieta načúvací aparát, nechce ho nosiť, v týchto situáciách radia Matuška – Antušeková, 1992, zachovať rozvahu a nevkladať násilne slúchadlo do ucha. Treba počkať, kým sa dieťa upokojí, začať novú zvukovú hru alebo zaspievať a zároveň si treba vložiť slúchadlo dieťaťa do ucha s poznámkou (... aby som lepšie počula...). Možno potom nastane vhodná chvíľa vrátiť dieťaťu slúchadlo do ucha.

(Tarciová, D. – Hovorková, S. 2002, str. 59-61)

### **7.1.1 Sluchové vnímanie – auditívne vnímanie**

Naším cieľom pri rozvoji sluchového vnímania je:

- zlepšiť schopnosť sluchového rozlišovania;
- zlepšiť rečový prejav;
- zlepšiť sluchovú sebakontrolu;
- pripraviť dieťa na čítanie a písanie.

K tomu treba, aby dieťa poznalo rytmus jednotlivých slov, členilo slová na slabiky, počulo izolovane jednotlivé hlásky v slovách:

- rozlišovanie plnovýznamových zvukov z každodenného života;
- rozlišovanie hudobných nástrojov;
- orientácia – odkiaľ zvuk prichádza;
- vytlieskavanie rytmu riekaniak a piesní;
- vytlieskavanie jednoduchých slov – jedno- a dvojslabičných;
- viacslabičných.

Cvičenia sluchovej fonematickej diferenciácie uskutočňujeme podľa Antušekovej Preventívnej logopedickej starostlivosti.

(Antušeková, A., 1989, s. 66 – 68).

#### *1. Rozlišovať dobre známe slová pre deti:*

napr. auto – dom, papať – obliekať – dieťa si vyberie obrázok zodpovedajúci zvuku slova

#### *2. Rozlišovať menej známe slová pre deti:*

napr. mapa – glóbus, parník – kotva

3. *Rozlišovať význam jednoduchých viet a dejov:*

napr. dieťa vyberie obrázkov podľa vetného významu

4. *Rozlišovať podobne znejúce slová s viacerými hláskami*

napr. hruška – puška, krava – ťava, myška – miska, stromy – domy

5. *Rozlišovať podobne znejúce slová s odlišnou hláskou*

a) slová bez sykaviek a bez hlásky „r“

hák	had	mucha	búcha
bolí	holí	pije	bije
guma	puma	guma	guľa
máva	dáva	poleno	koleno
vaňa	vata	fúka	lúka
vata	lata	mama	bába

b) slová so sykavkami a bez hlásky „r“

osa	misa	čelo	delo
palec	valec	koza	kopa
polica	palica	miska	myška
mačka	kačka	supy	šupy
ulica	udica	učí	uši
les	lep	noc	nos
pás	páv	líce	lyže
vlas	vlak	váži	vázy
koleso	koleno	sup	zub
vesta	cesta		



c) slová bez sykaviek a s hláskou „r“

chorý	horí	brána	vrana
trieda	krieda	mäkký	mokrý
konár	komár	prvý	drví
trúbi	ľúbi		

d) slová so sykavkami a s hláskou „r“

ryža	lyža	práčky	prášky
reč	meč	vrčí	frčí
krčí	trčí	vrabec	mravec
hrášok	prášok	sršeň	rušeň
zrelý	vrelý	zručný	vrúcny
strava	strana	stroj	strom

## 6. Rozlišovanie slabík

a) striedanie spoluhlások so samohláskou „a“

pa, ba, ma	va, la, fa	ta, da, na
sa, ca, za	ka, ga, cha	la, ra, ja

b) striedanie spoluhlások medzi dvoma samohláskami

apa, aba, ama	ava, ala, afa	ata, ada, ana
asa, aca, aza		

c) striedanie spoluhlások

p, b, m, v, f, l, k, g...

d) striedanie samohlások

a, u, e, o, i

e) striedanie rôznych slabík

pe, li, ka, tu, me...

f) rozlišovanie zvukov podobných slabík i bez zmyslu a pýtame sa, či sú rovnaké

napr.: pram-bram, bal-pal, haf-haf, tik-tak...

Edukačné aktivity na fonematickú analýzu (Antušeková, A., 1989, s. 67):

- určiť prítomnosť hlásky na začiatku slova dohodnutým pohybom (klopnutie kubusom o podložku, zdvihnutím ruky, potleskom...), napr.: k – káva, kameň, auto, koleso, dom
- poznať určenú hlásku na konci slova, napr.: mak, rak, lak, bič, lep, dom...
- zistiť prítomnosť samohlásky v strede jednoslabičných slov, napr.: mak, lak, lep, luk, dom...
- poznať spoluhlásku v strede dvojslabičných slov, napr.: doma, voda, vata...
- vybrať obrázok v názve, v ktorom sa nachádza určená hláska
- vybrať predmet v triede z ponuky, v ktorom sa nachádza určená hláska
- vymyslieť slovo na danú hlásku
- určovať dlhé a krátke slová, napr.: les, pes, lokomotíva
- z krátkych slov tvoriť dlhé, napr.: pes – psíček, dom – domček...

- slabiková analýza a syntéza slova – hra na robota, na telegraf, a pod., napr.: učiteľka povie slovo po slabikách: o-pi-ca – dieťa vysloví slovo ako celok – opica
- reťaz slov – posledná slabika predchádzajúceho slova tvorí prvú slabiku nasledujúceho slova, napr.: vla-sy, sy-pe, pe-rie, rie-ka, ká-va...

Nároky na dieťa treba prispôbiť jeho individuálnym schopnostiam.

### 7.1.2 Chápanie významu slov

Zistiť, či dieťa chápe význam slov, ktoré sa často opakujú v bežnom rozhovore.

Edukačná aktivita – dieťa musí ukázať, nájsť predmet alebo obrázok, ktorý zodpovedá danému slovu – prines bábu, kde je pes, vyber obrázky zeleniny...

Nesplnenie úlohy signalizuje oneskorený vývin alebo poruchu sluchu dieťaťa, prípadne môže byť odrazom málo podnetného spoločenského prostredia.

### 7.1.3 Chápanie jednoduchých viet

Veta môže obsahovať jedno slovo – vstaň, dve slová – deti spia, alebo viac slov – na stole je váza (Antušeková, A., 1989, s. 69).

Úroveň chápania jednoduchých viet a ich logicko-gramatických štruktúr treba zisťovať dlhší čas a v najrozličnejších situáciách a podmienkach.

Edukačné aktivity:

- zistiť, ako deti chápu intonačný charakter viet – oznamovacie, opytovacie, rozkazovacie vety
- zistiť pochopenie gramatických kategórií, ktoré daná veta obsahuje: rod, číslo, predložkové väzby
- zistiť pochopenie gramatického spojenia slov a ich vzájomného vzťahu vyjadreného
- vetami, napr.: Ukáž ceruzkou škatuľku! Na červenú kocku postav zelenú!

Pri práci je vhodné používať obrázky, edukačné hry, rozhovory...

### 7.1.4 Chápanie súvislej reči

Na tento cieľ môžeme využiť niekoľko variantov úloh (Antušeková, A., 1989, s. 71):

- zistiť, či dieťa dokáže z predloženej skupiny obrázkov vybrať tie, ktoré zodpovedajú obsahu
- zistiť, či dieťa po vypočutí príbehu, alebo rozprávky, vyberie obsahovo zodpovedajúce

obrázky

- zistiť, či dieťa dokáže vyjadriť logickú postupnosť rozvíjania deja

Vzájomnou prepojenosťou hier sledovať edukačný zámer.

Tieto edukačné úlohy umožňujú posúdiť celkovú rozumovú úroveň dieťaťa.

## 7.2 Počítačový program FONO

Aktivita je zameraná na pozitívne podnecovanie správnej tvorby, korekcie verbálneho a neverbálneho prejavu. Táto forma špeciálno-pedagogického prístupu vo vzdelávaní detí so sluchovým postihnutím prebieha prostredníctvom vizuálneho programu FONO. Ide o súbor 4 programov, ktorý je postavený na multimedialnej báze. Využíva spracovanie a prezentáciu zvuku, obrazu a videosekvencií.

Každý program je samostatný, nezávislý od ostatných programov zo súboru (Gažiová, E., Emit plus, s. r. o., [www.fono.sk](http://www.fono.sk)).

Program obsahuje:

- *Zvuky bežného života* – ide o zvuky z každodenného života, ako je doprava, zvieratá, ľudia, hudobné nástroje a domácnosť. K jednotlivým zvukom sa v programe priradujú identické obrázky a písaný text. Program umožňuje prácu v režime nácvik a testovanie a súčasne aj audiovizuálne hodnotí úspešnosť odpovedí.
- *Fonetický sluch* – hravým spôsobom pomáha pri rozvíjaní fonetickej a vizuálnej diferenciacii jednotlivých hlások. Jeho využitie počas vyšetrenia fonetického sluchu zvyšuje jeho objektivitu.
- *Slovná zásoba* – obsahuje približne 500 pojmov z bežnej slovnej zásoby. Reálnemu obrázku je priradená písaná forma slova, hlasová forma slova a takisto existuje možnosť odzberania artikulačných orgánov z bežiaceho videa. Rovnako ako u ostatných programov aj tu existuje možnosť pracovania v režime nácviku a testovania s použitím vopred zvolenej kombinácie nácviku z troch už spomenutých foriem (písaného textu, obrázka a videa).
- *Rozcvička* – pomáha pri rozvíjaní motoriky artikulačných orgánov. Logopéd nemusí cvičenie predcvičovať a môže sa sústrediť na opravu chýb. Videosekvencie cvikov je možné opakovať, rozcvičku posúvať dopredu, dozadu, krokovať cviky po jednotlivých snímkach alebo vybrať z celej sady cvikov len niektoré.

## 8 EXPRESÍVNA ZLOŽKA REČI

Expresívna reč je komplexný proces, ktorý zahŕňa viacero vzájomne kooperujúcich funkčných zložiek:

- analyticko-syntetické procesy rečovej činnosti pri vytváraní rečového prejavu,
- označovanie predmetov a javov slovami,
- artikulačná schopnosť,
- rečový prejav ako celok.

(Antušeková, A. 1989, str. 71).

### 8.1 Výslovnosť

Vývin výslovnosti je zložitý proces a nie je u všetkých detí rovnaký. Nesprávna výslovnosť, ktorá trvá do konca piateho roka, sa všeobecne považuje za fyziologický jav. Ak nesprávna výslovnosť pretrváva, treba zabezpečiť odbornú logopedickú starostlivosť.

Hovorená reč sa skladá z hlások, ktoré vznikajú koordinovanou činnosťou hovoridiel, čiže artikuláciou (Antušeková, A. 1989, s. 71).

Hláska je najmenšia artikulačná a zvuková jednotka reči.

Najmenej často je porušená výslovnosť samohlások.

Podľa K. Ohnesorga je samohláska „a“ artikulačným základom a jej výslovnosť sa upevňuje najskôr. Potom nasledujú samohlásky u, o, zložitejšia je vývin samohlásky e, ale najmä samohlásky i.

Poradie hlások podľa obťažnosti tvorenia postupuje od predných artikulačných okruhov (od samohlások a perných spoluhlások) k zadným okruhom (k hláskam perno-zubným, ďasnovým a podnebným), pričom najobťažnejšie sú obidva rady sykaviek a polosykaviek a hláska r.

Obťažnosť artikulácie spoluhlások F. Kábele uvádza v tomto poradí:

- perné – p, b, m;
- perno-zubné – f, v;
- jazykovo-ďasnové – t, d, n;
- jazykovo-podnebné – ť, ď, ň;
- mäkko-podnebné – k, g;
- sykavky a polosykavky;
- kmitavé – l, r.

Tomuto poradiu zodpovedá aj celkový výskyt nesprávne vyslovovaných hlások u detí v predškolskom veku.

Čím je hláska obťažnejšia, tým častejšie sa vyskytuje jej nesprávna artikulácia.

Pri nacvičovaní správnej výslovnosti hlások a pri prípravných cvičeniach k nim sa postupuje podľa zásady substitúcie, t. j. nahradzovanie nesprávne vyslovene hlásky inou hláskou alebo iným zvukom (Kábele, F., Pávková, B., 1996, str. 5-6).

V našej praxi používame vyvodzovanie správnej výslovnosti aj z hľadiska miesta artikulácie podľa Dvončovej, Nádvorníkovej a iných autorov.

Základné postupy pri vyvodzovaní hlások:

- monoftongy (samohlásky);
- diftongy (dvojhásky);
- konzonanty (spoluhlásky) – bilabiály;
  - obojperné spoluhlásky p, b, m;
  - labiodentály – perno-zubné spoluhlásky f, v;
  - alveoláry:
    - ďasnové spoluhlásky t, d, n,
    - sibilanty c, s, z, dz, č, š, ž, dž,
    - laterály l,
    - vibranty r;
- alveopalatály – ďasново-podnebné spoluhlásky d', t', ň, l';
- palatály – tvrdopodnebné spoluhlásky j;
- veláry – mäkkopodnebné spoluhlásky k, g, ch;
- laryngála – hrtanová spoluhláska h.

(Lechta, V., 1990, str. 122-128).

Pred i počas logopedického nácviku musíme mať nepretržite na zreteli, že pri nesprávnej výslovnosti alebo plynulosti reči je často postihnuté dýchanie, nedostatočná vitálna kapacita pľúc alebo prerušovaný – porušený artikuláčny prúd vzduchu, fonácia, rezonancia, hovorová koordinácia, motorika rečových orgánov.

Pri individuálnej starostlivosti treba zodpovedne brať do úvahy aj rôzne individuálne zvláštnosti a sociálno-psychologické pomery dieťaťa, lebo len tak môžeme splniť požiadavku komplexnej starostlivosti o postihnuté dieťa. Ide o aktívnu tímovú spoluprácu s odborným

lekárom, psychológom, logopédom, pedagogickým pracovníkom a rodičom, ktorí denne prichádzajú do styku s dieťaťom.

Vo výstavbe reči postupujeme nasledujúcimi krokmi:

- oboznámenie sa s hláskou po fonetickej stránke,
- vyvodenie hlásky,
- nácvik správnej výslovnosti,
- postupné fixovanie a automatizácia do bežnej reči,
- postup výstavby reči neuskutočňujeme podľa abecedného, ale fonetického poradia od ľahšieho postupne k ťažšiemu.

### 8.1.1 Prípravné cvičenia k jednotlivým hláskam

(Kábele, F., Pávková, B., 1996, str. 7-10).

*Hláska Prípravné cvičenie      Slová a vety*

a	otvoriť ústa ako na veľké jablko otvoriť ústa ako u lekára	papá, tata, mama, bába, dáva, Ada papá. Tata máva. Adam háda.
o	otvoriť ústa ako na slivku jeme slivku	bonbón, oko, dom Ota bolí oko.
u	otvoriť ústa ako na malú čerešňu húkať, písať	bum, ujo, ucho Bubnujeme na bubon, bum, bum.
e	ukázať zuby a zasmiať sa mečať ako koza: mé	máme, nemáme, med, jej, bée Nemáme med. Eva melie.
i	ukázať zuby a veľmi sa zasmiať zasmiať sa – hi, hi, hi	ide, Ivan, ihla, pipa Ihla ma pichla. Milan sa bojí.

ia	vyjadriť bolesť – ijaj Ľalia vonia.	Ľalia, bocian, robia, piatok, fialka
ie	vyjadri údiv – ijej čuduj sa	viezol, mlieko, piekol, chlieb Dieťa pije mlieko.
iu	zľakni sa – ijuj	páviu, vtáčiu, vlčiu Julka jedla rybiu polievku.
ô	vyslov za sebou – u o, u o hra na ozvenu	kôl, kôň, môj, stôl, nôž, kôš Polož nôž na stôl. Pôjdeme do hôr.
p	schovať zuby, stisnúť pery, zadržať vzduch, potom otvoriť ústa a šeptom vypustiť vzduch na ruku	papá, pán, pes, pipa, pena Paľo máva pá, pá, pá. Pes pije.
b	schovať zuby, stisnúť pery, zadržať vzduch, potom otvoriť ústa a hlasne vypustiť vzduch na ruku pred ústami	bába, bubon, balón, behá, budík Beta má balón. Beáta má bonbón. Bubeník bubnuje.
m	schovať zuby, stisnúť pery, zadržať vzduch, potom otvoriť ústa a hlasno vypustiť vzduch na ruku, prstami ohmatať vibráciu nosa a líc	mama, dom, med, mak, múka Ema má mamu. Mama umýva misu. Milka má maliny.
f	fúkať ako vietor na ruku fff fúkať do vaty, balóna, vody, loptičky	foto, fúka, ofina, fajka Vonku fučí. Filoména má figu.
v	našpúliť ústa ako na u, pridržať horné rezáky na dolnej pere alebo pritlačiť prstom peru k dolným zubom – artikulovať u so samohláskami ua (va) podobne je to uo (vo), ue (ve), ui (vi)	valec, vaňa, Vilo, Eva, káva Vo vani je veľa vody. Vilo pije vodu. Eva volá.



t	zasmiať sa, pootvoriť ústa, oprieť jazyk za horné zuby, zadržať vzduch, potom šeptom vzduch vypustiť na dlaň pred ústami (napodobniť malý traktor ttt)	tato, päta, toto, tam, auto Tato víta Ota. Oto má auto.
d	zasmiať sa, pootvoriť ústa, oprieť jazyk za horné zuby, zadržať vzduch, potom pridať hlas a vypustiť vzduch, dotykcom na hrtan ohmatávať vibráciu (napodobniť veľký traktor ddd)	doma, dáme, voda, Dodo Dana má jahody. Pod dubom sú dubáky.
n	zasmiať sa, pootvoriť ústa, oprieť jazyk za horné d'asná, zadržať vzduch, potom pridať hlas a hovoriť nosom nnn, nnn, prstami ohmatávať vibrácie nosa a líc	Hana, Tóno, tunel, noty Dana má bubon. Lenu bolí noha. Jana má noviny.
C	kútiky úst zaostríme do úsmevu, konček jazyka dáme za dolné rezáky, zuby priblížime k sebe, jazyk nevysúvame medzi zuby; pri správnej artikulácii hlásky c cítíme na chrbte ruky studený vzduch	palec, valec, cena, cíti, cumeľ, opica, polica To je valec. Maco tancuje. Cibuľa má cíbiky.
s	kútiky úst zaostríme do úsmevu, konček jazyka dáme za dolné rezáky, zuby priblížime k sebe, jazyk nevysúvame medzi zuby; pri správnej artikulácii hlásky s cítíme na chrbte ruky studený vzduch	les, pes, nás, syn, seno, sud, sane, osa, misa, kosa, bosá, vesta Slnko svieti. Samo má sane. Sused sedí u suseda.

z	<p>kútiky úst zaostríme do úsmevu, konček jazyka dáme za dolné rezáky, zuby priblížime k sebe, jazyk nevysúvame medzi zuby; pri správnej artikulácii hlásky z cítime na chrbte ruky studený vzduch; znelosť kontrolujeme priložením ruky na hrdlo</p>	<p>zima, zem, zámok, zobák, zub, znak, zlato, zvon, známka, zlý, bazén, jazyk, izba, vozík V izbe je váza. Koza je za vozom. Zajkovi je zima. Zita si zlomila zub.</p>
č	<p>pery našpúlime, konček jazyka zdvihneme hore a zatlačíme za horné rezáky, zuby priblížime k sebe, jazyk nevysúvame medzi zuby; pri správnej artikulácii hlásky č cítime na chrbte ruky teplý vzduch</p>	<p>koč, bič, koláč, čln, človek, čudo, čokoláda, čaj, čelo, číta Anička plače. Mamička pečie koláče. Kolotoč sa točí.</p>
š	<p>pery našpúlime, konček jazyka zdvihneme hore a zatlačíme za horné rezáky, zuby priblížime k sebe, jazyk nevysúvame medzi zuby; pri správnej artikulácii hlásky š cítime na chrbte ruky teplý vzduch</p>	<p>myš, máš, píš, náš, váš, šmyk, škola, šumí, šopy, šál, šepkať, šípky, kaša, uši, Maša šije šaty. Myška je šedá. Dáša má šedú šatku.</p>
ž	<p>pery našpúlime, konček jazyka zdvihneme a zatlačíme za horné rezáky, zuby priblížime k sebe, jazyk nevysúvame medzi zuby; pri správnej artikulácii hlásky ž cítime na chrbte ruky teplý vzduch; znelosť kontrolujeme priložením ruky na hrdlo</p>	<p>žula, žofka, žaba, žena, žito, Jožo, koža, jež, nôž, bež, žltý Žofka má župan. Žaba leží v kaluži. Pod vežou je kopa ježov.</p>

dz	<p>spoluhlásku dz vyvodzujeme z pomocnej hlásky c pridaním hlasu, potom ju precvičujeme v slabikách, slovách a vo vetách (dzi, dze, dza, dzo, dzu)</p>	<p>dziny-dziny, medza, núdza cudzí, hádzať, nevädza Eva má nevädzu. Oco cestuje do cudziny. Pod kopcom je medza.</p>
dž	<p>spoluhlásku dž vyvodzujeme z pomocnej hlásky č pridaním hlasu (džu, džo, džä, dže, dži)</p>	<p>džudo, džem, džíp, hádže, džbán Opica žije v džungli. Chlapci hádžu loptu.</p>
l	<p>otvoriť ústa, oprieť široký jazyk o horné ďasno, potom obliznúť horné rezáky smerom dolu, pritom spievať la, la, la a v zrkadle sledovať pohyb jazyka</p>	<p>lata, lak, loď, lúka, lyžica, dal, pil, balón, kolo, koláč, blato, kladivo, hlas, vlk Vlak vošiel do tunela. Kolo, kolo mlynské.</p>
r	<p>pomocnou hláskou na učenie „r“ je hláska d, pomocou tzv. substitučnej metódy nahrádzame hlásku r hláskou d (drn-ddn-ddn). v prípade, že nedosiahneme vibráciu substitučnou metódou, doplníme nácvik mechanickou metódou: a) pomocou lopatky b) masážou jazyka prstom c) pomocou vibrátora</p>	<p>tr – trn, trpí, tráva, tréma, tri, trúba dr – drví, drak, drevo, drina, drúk pr – prv, práve, preto, princ, prosí br – brko, brada, breza, brucho, fr – frk, frak, fréza, Francúzsko vr – vrtí, vrana, vrelý, vrub mr – mrká, mrak, mrena, mrož kr – krtko, krčí, kraj, kreslí, krik gr – gram, granát, groš, grúň hr – hrdlo, hrad, hrebeň, hroch</p>
ť	<p>spoluhlásku ť učíme tak, že dieťa vyslovuje opakovane slabiky ty-ty-ty (ta-to-te-tu) a pritom mu stláčame ústnou lopatkou hrot jazyka za dolné rezáky</p>	<p>ťava, ťahá, ťuká, telo, ticho, uteká, vtip, kosti, chuť, labuť, šiť, spať Ťava uteká po púšti. V lete je teplo.</p>

<p>d', ň, ľ pri nácviku postupujeme podobne ako pri hláske ť, ale vychádzame z pomocných hlások d, n, l Peťo chytil šťuku.</p>	<p>dedo, divý, dedina, hod', nikto, nebo, koník, vaňa, peň, laň, lipa, leto, maľovať, bolí, úľ, peľ Dedo údi slaninu.</p>
<p>j pri nácviku spoluhlásky j vychádzame z pomocnej hlásky i, ktorú necháme dlho vyslovovať a spájame ju so samohláskami ía, íe, ío, íu, íi, vznikne ja, je, jo, ju, ji</p>	<p>jama, jeden, jeleň, jún pije, bije, leje, moja, hojí, kuje Jano pije čaj. Julo sa bojí jeleňa. Jano sedí pod jabloňou.</p>
<p>k spoluhlásku k vytvoríme z hlásky t; dieťa vyslovuje ta-ta-ta, to-to-to a súčasne mu stláčame hrot jazyka ústnou lopatkou dolu a mierne dozadu (počujeme ka-ka-ka, ko-ko-ko)</p>	<p>káva, kefa, kosť, kilo, kúpiť, múka, oko, hák, hokej, puk Katka má pekný kabát. Kukulienka kuká. Danka kúpila múku a kakao.</p>
<p>g spoluhlásku g odvodíme z hlásky d rovnakým spôsobom ako spoluhlásku k. Magda má gumené galoše.</p>	<p>gajdy, gitara, gól, guma, liga, figa, vagón, magnet Gabo dal gól.</p>
<p>h hlásku h učíme tak, že dieťa položí jednu ruku sebe na hrdlo a druhú pred ústa; dieťa súčasne vníma vibrácie aj výdychový prúd</p>	<p>havo, had, holí, húka váhy, nohy, dúha, aha Hanka nahlas halákala. Haja, haja, hajušky.</p>
<p>ch dieťa necháme hlasno vydýchnuť, výdych si kontroluje na chrbte ruky, hlasné dýchanie spájame so samohláskami á-ch, é-ch, ó-ch, ú-ch, ch...chá, chí, chó, chú, chí</p>	<p>chata, chyba, pichá, ucho, mucha ach, mach, chichot, chochol Michal chytil muchu. Mucha sa chytila na mucholapku. Chlapci sa chichocú.</p>

## 8.2 Slovná zásoba

### 8.2.1 Rozvíjanie pasívnej slovnej zásoby

Na tejto úrovni je naším cieľom, aby sme dieťa naučili v konkrétnej situácii pochopiť význam slov. Ak ide o ťažšie prípady, Mašura uvádza, že keď sa ešte dieťa dorozumieva posunkami, nezakazujeme mu ich používať. Sami sa mu však prihovárime slovami. Pri nácviku asociovania zvukového obrazu jednotlivých slov s ich významom na tejto úrovni ešte od dieťaťa nežiadame verbálnu produkciu, ale ide nám o pochopenie významu slov v čoraz komplikovanejšom kontexte, v čoraz „sťaženejších“ podmienkach. Na ilustráciu uvádzame jednotlivé štádiá rozvíjania pasívnej slovnej zásoby:

slovo + konkrétny predmet,

slovo + činnosť, manipulácia s predmetom,

slovo + identifikácia príslušného predmetu spomedzi viacerých predmetov,

slovo + obrázok,

slovo + činnosť, manipulácia s obrázkom,

slovo + identifikácia príslušného obrázka spomedzi viacerých obrázkov.

V ďalšom postupe nároky na dieťa vzrastajú, dieťa identifikuje slovo v „sťaženejších“ podmienkach. Nacvičujeme napr. identifikáciu *dvojice slov* (červená lopta, guľatá lopta, veľká lopta), identifikáciu predmetov podľa ich opisu a pod. Výhodne tu možno aplikovať metódu „self talking“ a „parallel talking“, ktorú sme už opísali (Lechta, V. 1990. str. 106).

### 8.2.2 Rozvíjanie aktívnej slovnej zásoby

Ide predovšetkým o to, aby dieťa už samo vedelo pomenovať, resp. odpovedať na otázky, používať reč v dialógu a napokon realizovať spontánny samostatný a súvislý prejav. K budovaniu, rozširovaniu aktívnej slovnej zásoby možno v podstate pristúpiť, keď už dieťa pozná význam aspoň niekoľkých slov. U každého človeka pasívna slovná zásoba presahuje aktívnu. Ako sme sa už zmienili, u detí s narušeným vývinom reči je však tento rozdiel mimoriadne veľký, nápadný. Čo sa týka postupu práce, sme vlastne v opačnej situácii, než sme opisovali pri rozvíjaní pasívneho slovníka. V určitom zmysle sa usilujeme vytvárať „opačnú“ asociáciu. Ako píše Sovák, záleží na tom, aby určitý jav vyvolal u dieťaťa verbálnu reakciu, čiže ide o spojenie: konkrétny predmet, obrázok, situácia, činnosť atď. + slovo.

Mašura uvádza, že v ťažších prípadoch treba dieťaťu spočiatku dávať najavo mimoriadne opatrne, že posunkom nerozumieme. Ak si napr. dieťa posunkom pýta hračku, ktorú vie už pomenovať, ale teraz na ňu len ukazuje, treba ho obrázkami vyprovokovať k vysloveniu slova, napr. Čo hľadáš? Chcel by si auto? Alebo bábiku? a pod.

Pri aktivácii slovnej zásoby si musíme uvedomovať, že sa treba vyvarovať akéhokoľvek násilia, napr. nútenia reprodukovať, dieťa musíme vyprovokovať k verbálnemu prejavu čo najprirodzenejšou formou.

Môžeme uplatniť techniku:

- dopĺňovania viet,
- komentovania práve realizovaných činností,
- precvičovania rôznych rečových stereotypov v konkrétnych komunikačných situáciách atď.

Z hľadiska fixovania dosiahnutých výsledkov a rozvíjania *verbálnej pamäte* je zasa výhodný postup, ktorý opisuje Meixnerová.

Pre dieťa dáme 4 – 5 obrázkov – dieťa ich má pomenovať. Potom ich schováme a dieťa má povedať, ktoré obrázky videlo.

Dôležitý, no mimoriadne náročný je nácvik *súvislého monologického rečového prejavu* ako jedného z najvyšších štádií rozvíjania reči, resp. aktivizácie slovnej zásoby. Kým pri dialogickej forme práce bolo dieťa *riadené* logopédom (otázka – odpoveď), pri rozvíjaní súvislého rečového prejavu sa usilujeme dosiahnuť, aby osvojenú slovnú zásobu dokázalo samostatne aktívne realizovať.

V prvej etape sa nacvičuje opis. Dieťa opisuje, porovnáva, triedi a pod. napríklad farby, veľkosť, tvar, vlastnosti podstatných mien.

Na to nadväzuje nácvik *samostatného rozprávania*. Kým pri opise bolo dieťa pri voľbe viet ešte usmerňované, pri samostatnom rozprávaní by už malo postupne ísť o skutočný monológ.

(Lechta, V. 1990. str. 106-107)

## 9 EEG BIOFEEDBACK

EEG biofeedback je špecifická metóda na posilnenie žiaducej aktivácie nervovej sústavy, predovšetkým na tréning pozornosti a sústredenia, sebaovládania, utíšenia impulzivnosti a hyperaktivity, zlepšenie výkonu intelektu.

Tréning pomocou tejto metódy prebieha hrovou, pre deti zaujímavou formou, nie je návykový, nebolí a nemá vedľajšie účinky. Využíva sa na nápravu rôznych dysfunkcií, v špeciálnej pedagogike sú to špecifické poruchy učenia, poruchy pozornosti – ADD (attention deficit disorder), poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou – ADHD (attention deficit hyperactivity disorder), ale i hypoaktivity, pomalého psychomotorického tempa, poruchy súvisiace so školskými výkonmi, v logopédii a pod.

EEG biofeedback je proces operačného podmieňovania s využitím spätnej väzby špecifických parametrov s cieľom modifikovať biofyzické a elektrofyziologické operácie vlastného mozgu, takisto u dospelých pri psychosomatických ochoreniach. (Slovenská asociácia pre biofeedback a neuroreguláciu – [http://www.biofeedback.sk/klinická\\_psychofyziologia.php](http://www.biofeedback.sk/klinická_psychofyziologia.php)).

Cieľom terapie je dosiahnuť lepšie uvedomovanie si, zlepšenie vôľovej kontroly svojich fyziologických procesov. Efektivita biofeedback terapie je závislá od pravidelnej aplikácie.

Prístroj využíva fakt, že mozog vyžaruje vlny s rôznymi vlnovými dĺžkami, ktoré sa dajú snímať pomocou elektroencefalografu, EEG.

Dieťa sedí v kresle, terapeut mu na hlavu upevní elektródy, ktoré sú spojené so špeciálnym zariadením a s počítačovou obrazovkou. Mozgové vlny sa premietajú priamo do počítačovej hry pred dieťaťom, ktoré má za úlohu pozorne sledovať, čo sa na obrazovke deje, a počúvať zvuk. Ak jeho mozog pracuje na správnych vlnových dĺžkach, prístroj ho odmení zvukovým signálom a bodmi. Keď vyšle nesprávne vlnové dĺžky, program ho upozorní na neúspech.

Terapeut dohliada nad celým procesom tréningu, sleduje snímané hodnoty na počítači a podľa potreby nastavuje náročnosť.

V našej materskej škole spolupracujeme s DYS – CENTROM v Nitre (súkromné centrum špeciálnopedagogického poradenstva), ktoré poskytuje túto službu. Zaradovanie detí, voľba konkrétnych tréningových podmienok pre každé dieťa individuálne je v kompetencii certifikovaného neurofeedback terapeuta – PaedDr. A. Baráthovej. V našej materskej škole špeciálny pedagóg (administrátor), ktorý poskytuje deťom individuálnu špeciálnopedagogickú starostlivosť, realizuje podľa nastavených parametrov biofeedback tréning.

## 10 POMÔCKY A PRÍSTROJE ŠPECIÁLNO-PEDAGOGICKEJ PRAXE

Kompenzačné pomôcky pre sluchovo postihnutých (Tarciová, D., 2005, s.136)

sa rozdeľujú do troch základných skupín:

- komunikačné pomôcky,
- informačné pomôcky,
- signalizačné pomôcky.

**Komunikačné pomôcky:** slúžia na komunikáciu a zaraďujeme sem načúvacie aparáty, kochleárne implantáty, telefóny pre nedoslýchavých, videotelefóny, telefaxy a FM audiotekniku (zariadenie slúžiace na príjem zvuku prostredníctvom prístrojov, ktoré pracujú na princípe rádiových vln FM), elektronická pošta.

**Informačné pomôcky:** pomáhajú pri získavaní informácií. Patria sem mikroport, audioport, výpočtová technika a internet, televízory s teletextom, video, DVD rekordéry, zosilňovače s indukciou.

**Signalizačné pomôcky:** signalizujú svetelne, resp. vibračne, napr. budíky, alarmy, bytové zvončeky a pod.

Vo výchovno-vzdelávacom procese, v pracovnom procese, ale aj v spoločenskom a rodinnom živote sluchovo postihnutých sa najviac uplatňujú:

- *Načúvacie aparáty* – sú to miniatúrne elektrotechnické zosilňovače zvuku, ktoré potrebujú špeciálne nabíjacie batérie. Dôležité je sledovať ušnú koncovku, aby dobre tesnila v uchu, inak sa aparát rozpíska. Pridelenie, nastavenie a používanie načúvacieho aparátu je základnou podmienkou pre kontinuálnu starostlivosť detí a dospelých s postihnutím sluchu.
- *Kochleárny implantát* je protetická pomôcka ktorá je určená nielen pre nepočujúcich, ktorí stratili sluch v období, keď už mali osvojenú zvukovú reč, ale aj pre deti, ktoré sa s ťažkou stratou sluchu narodili alebo ju získali pred ukončením rečového vývinu.
- Kochleárny implantát sa skladá z vonkajšej a vnútornej časti, pričom vnútorná časť je vložená počas operácie do spánkovej kosti. Skladá sa z prijímača – stimulátora a z jemného zväzku elektród, ktorý sa vsúva do slimáka vnútorného ucha. Vonkajšia časť pozostáva z rečového procesora a slúži na zachytávanie zvukov a prenos informácie a energie do vnútorného prijímača.
- Úžitok kochleárnych implantátov (Tarciová, D., 2005, s. 146) môžeme zhrnúť do nasledujúcich bodov:
  - počutie každodenných zvukov,
  - počutie a porozumenie reči,



- zlepšenie rečovej schopnosti používateľa,
  - počúvanie obklopujúceho šumu,
  - používanie telefónu sa môže stať skutočnosťou.
- *Microlink* je malý bezdrôtový systém, ktorý zlepšuje komunikáciu v hlučnom prostredí, v škole, v zamestnaní, doma pri pozeraní televízie alebo vo voľnom čase. Má dve časti – prijímač a vysielač. Prijímač microling sa upevňuje priamo na načúvací aparát. Má možnosti troch nastavení (mikrofón, len FM alebo FM súčasne s mikrofónom). Mikrofón je pripnutý na oblečení, prípadne pripojený k televízii, rádioprijímaču alebo k telefónu.

Využívanie rozličných pomôcok a prístrojov ako pomocného prostriedku je nepochybne opodstatnené. Môžeme uviesť niekoľko dôvodov ich využitia:

- ako *kompenzačný činiteľ* v prípadoch, ak dieťa nedisponuje určitou schopnosťou alebo zručnosťou potrebnou na odstránenie chyby v reči (napr. logopedické sondy ako mechanický prostriedok kompenzujúci neobratnosť hovoridiel);
- ako *motivačný činiteľ* výrazne podnecuje deti k ochotnejšej spolupráci a k nácviku (rozličné prístroje a pomôcky s detským motívom);
- ako *urýchľujúci prostriedok*, pomocou ktorého sa zvyšuje efektívnosť špeciálno-pedagogickej starostlivosti.

Najobsiahlejší opis a rozdelenie pomôcok pre individuálnu špeciálno-pedagogickú a logopedickú starostlivosť uvádza M. Sovák, 1978.

Mnohé z nich môžu byť vhodným doplnkom výchovnej činnosti v rámci preventívnej logopedickej starostlivosti v materských školách.

(Lechta, V., a kolektív, 1990, s. 58-65).

*Stimulačné pomôcky* stimulujú dieťa napodobňovať a podnecujú ho, aby reagovalo na počutý zvuk. Používajú sa hlavne na orientačné vyšetrenie sluchu a sluchovú výchovu.

Sú to rôzne zvučiace predmety, zvukové hračky a detské hudobné nástroje. Možno sem zaradiť aj bublifuk, balóniky, pomôcky a hračky podnecujúce deti vydávať hlas, fúkať, hovoriť atď.

*Motivačné pomôcky a prístroje* – patrí sem široká paleta pomôcok motivujúcich dieťa k spolupráci a ku komunikácii, napr. lego, detský telefón, stavebnice, koráliky, maľovanky, obrázkové tlačiarňičky, plastelína, farebné pastelky...

*Didaktické pomôcky a prístroje* – sem môžeme zaradiť viacero cielene pripravených materiálov.

Na precvičovanie *výslovnosti* jednotlivých hlások slúžia súbory obrázkov, slov a riekaniek, napr. od Nádvoŕníkovej, Kábeleho, Antušekovej a iných. Sem patrí aj Obrázkový slovník pre afatikov, ktorý však možno využiť aj pri *výstavbe reči* všeobecne, aj pri *orientačnom zisťovaní slovných zásob*.

Rôzne didaktické pomôcky na odstraňovanie dyslexie a dysgrafie, ktoré zostavili viacerí odborníci.

Jednotlivé hlásky sa veľmi dobre fixujú a automatizujú pomocou riekaniek, ktoré deti obľubujú pre ich výrazný rytmus. Je vhodné reprodukovať riekanky spolu s pohybom. Riekanky majú byť pre deti pôsobivé, artikulačne nenáročné, s primeranou frekvenciou nacvičovanej hlásky.

*Podporné pomôcky* sú rôzne sondy, ústne lopatky, ktorými upravujeme polohu jazyka pri výslovnosti. V súčasnosti používame Papcovej 13 sond s novou úpravou rúčky v tvare zajačika. Umožňujú zrýchlenie nácviku čelustného uhla, motoriky jazyka, sykaviek, hlások r, l, t, d, k, g.

Špachtle môžu byť drevené, kovové alebo z plastických materiálov. Pri ich použití u detí treba dbať na psychologickú prípravu.

K názorným pomôckam patrí logopedické zrkadlo, v ktorom deti sledujú artikulačnú mimiku alebo polohu jazyka učiteľky a snažia sa ju napodobniť. Používajú sa nielen veľké zrkadlá (pri nácviku artikulácie), ale aj malé zrkadielka, napr. pri diagnostike otvorenej fufňavosti (pri únike vzduchu cez nos sa zarosí), alebo pri kolektívnom nácviku v triede (každé dieťa môže mať zrkadielko v ruke).

Medzi podporné pomôcky zaraďujeme aj indikátory – prístroje názorne signalizujúce správnosť alebo nesprávnosť zvuku, ktorý osoba s narušenou komunikačnou schopnosťou produkuje – napr. indikátor melódie, tónovej výšky hlasu a intonácie, indikátor intenzity (príslušná krivka sa premieta na oscilografe alebo obrazovke).

Pri odstraňovaní nazalizácie používame N-indikátor, S-indikátor, F-indikátor.

*N-indikátor* – na krídla nosa sa priloží kontaktný mikrofón, ktorý zachytáva chvenie (možno nastaviť stupeň citlivosti).

*S-indikátor* – pomáha pri nácviku hlásky S: zelená kontrolná žiarovka slúži ako indikátor výskytu S v slovách a v súvislej reči. Diferenciálny S – Š indikátor má na prednej časti prístroja zelenú a červenú žiarovku. Pri vyslovení S sa rozsvieti zelená žiarovka, pri Š sa rozsvieti červená žiarovka.

*F-indikátor* – používa sa pri nácviku tónovej výšky hlasu, ako aj pri nácviku intonácie (napr. otázky). Kontaktný mikrofón sa pridrží pod hrtanom a takto sa zachytáva chvenie hlasiviek.

Pri správnej frekvencii sa rozsvieti zelená žiarovka, ak sa základná frekvencia prekročí, rozsvieti sa červená.

*Sigmatrainer* (firma Siemens) – používa sa na nácvik sykaviek. Na paneli tejto názornej pomôcky je zobrazená tvár klauna, v ktorého ústach a očiach je vsadených 23 svetelných diód. Čím správnejšie sa hláska vysloví, tým veselšie (to je viacerými svetielkami) sa klaun usmieva, až sa napokon rozsvietia aj oči. Prístroj možno využiť pri vyvedení, fixácii i automatizácii správnej výslovnosti.

*Rotavibrátor* – používa sa pri nácviku hlásky R. Prístroj sa skladá z troch častí, z ktorých jednu časť tvorí výmenný nástavec. Stlačením tlačidla na rukoväti sa rozsvieti svetielko na osvetlenie ústnej dutiny a začne kmitať výmenný nástavec, ktorý rozkmitá jazyk dieťaťa. Pri artikulovaní hlásky D, pri správnej frekvencii kmitov sa dosiahne výslovnosť hlásky R.

*Fonátor* je kombinovaný prístroj pozostávajúci z akustického výkonového zosilňovača, z vibračného zosilňovača a mikrofónu. Je určený na nácvik reči a sluchu detí so sluchovým postihnutím. Snímaním zvuku vnímané vibrácie vhodne dopĺňajú a pomáhajú zlepšovať informáciu (o rozlišovaní výšky a hĺbky hlasu, medzery medzi hláskami a slovami, znelosť a neznelosť hlások, intenzitu hovoru).

*Minifonátor* je kombinovaný prístroj pozostávajúci z mikrofónu, zosilňovača zvuku a vibračného zosilňovača, ktorý sa pripevní na zápästie dieťaťa. Dieťa vníma na ruke vibrácie podľa intenzity zvuku.

*Vibračný budík* je špeciálna pomôcka pre sluchovo postihnutých. Je zložený zo špeciálne upraveného budíka, ku ktorému je káblikom pripojený vibračný nástavec. Budík je položený vedľa postele a vibračný nástavec pod vankúšom dieťaťa. Dieťa pocíti vibrácie, ktoré ho zobudia v požadovanom čase. Na budíku je aj možnosť budenia pomocou zvukového signálu. Pri budení budík vydáva stále sa zosilňujúce pípavé zvuky.

*Rečový tréner* – súprava na výučbu a tréning reči, počúvanie hudby alebo iného zdroja zvuku. Súprava je bezdrôtová, prenos signálu je uskutočnený na základe infračerveného svetla. Sluchovo postihnutý počúva pomocou svojich individuálnych naslúchadiel cez indukčnú slučku (naslúchadlo v režime T). Rečový tréner je určený pre sluchovo postihnutých od ľahkej až po ťažkú stratu sluchu.

*Derivačné pomôcky a prístroje* – ide tu o odpútanie, odvrátenie pozornosti chybné hovoriaceho jednotlivca (najmä balbutika) od svojho vlastného prehovoru. V minulosti sa pri odstraňovaní zajakavosti používali rozličné mechanické pomôcky, ktoré sa vkladali do úst. Ich efekt však bol dočasný. Na odvrátenie pozornosti slúži dnes napr. aplikácia tzv. bieleho šumu v slúchadlách pri hovorení u zajakavej osoby. Sem sa môže zaradiť aj metronóm používaný pri korigovaní brblavosti a zajakavosti. Pozornosť sa koncentruje na pravidelný rytmus a odvracia sa od vlastného spôsobu hovorenia.

*Viacúčelové pomôcky* – súbor pomôcok ktoré možno využiť najmä pri špeciálno-pedagogickej práci s nedoslýchavými deťmi a s deťmi s narušeným fonetickým sluchom, napr. píšťalky, balóniky, Orffove nástroje, zvukové hračky, pierka, stuchy, slamky, voda, bublifuk, sviečky, ľahké loptičky, vzduchové píšťalky, zvukové nahrávky a iné.

*Registračné pomôcky* – ide o zvukové alebo optické pomôcky, prípadne kombinované, napr. magnetofónový záznam, videozáznam, fotozáznam. Patrí sem aj interaktívna tabuľa – elektronické zariadenie, ktoré umožňuje dieťaťu živo – interaktívne a prítlačivo kooperovať s počítačom priamo z tabule klikaním na premietaný obraz prstom alebo interaktívnym perom. Umožňuje učiteľke jednoducho a zábavnou formou priblížiť, objasniť, vysvetliť danú tému. Zabezpečuje impulzy pre zmysly detí.

(Lechta, V. a kolektív, 1990. str. 66)

*Multimediálna technika* – rádiomagnetofón, televízia, počítač, interaktívna tabuľa, diktafón a iné zdroje nám umožňujú sprostredkovať odovzdávanie informácií – hovorené slovo, písaný text, obrázok, zvuk, video, film, posunkovú reč atď.

Počítač sa stáva univerzálnym prostriedkom komunikácie a neohraničeným zdrojom informácií. Už dnes môžeme prostredníctvom počítača telefonovať, faxovať, posilať a prijímať poštu... Práca s počítačom prináša potrebu tvorivého riešenia situácií. Schopnosť tieto situácie zvládnuť vyplýva z úrovne zvládnutia počítačovej komunikácie ako celku.

## **11 HRY, KTORÉ SA MÔŽU APLIKOVAŤ PRI INDIVIDUÁLNEJ ŠPECIÁLNO-PEDAGOGICKEJ STAROSTLIVOSTI**

Osvedčené hry z našej špeciálno-pedagogickej práce, upravené a prispôsobené špecifickým schopnostiam a možnostiam dieťaťa vyžadujúceho individuálny prístup.

### ***Hry na rozvoj slovnej zásoby + globálne čítanie***

#### *Čo našiel macko?*

Učiteľka si pripraví podľa témy (predmety, hračky, ovocie, zeleninu, kartičky so slovami, kartičky s obrázkami...)

Dieťa vyberá predmety podľa pokynu učiteľky:

- počúvaj – vyber,
- vyber – pomenuj,
- prečítaj – prilož.

### ***Hry na rozvoj slovnej zásoby a sluchového vnímania***

#### *Koho je to domček?*

Učiteľka si pripraví súbor zvieratiek a domček. Hru začína slovami: „ Ťuk, ťuk, ťuk – kto tu býva?“ Vyzve dieťa, aby sa pozrelo do domčeka. Dieťa pozrie do domčeka a odpovie:

- zvukom zvieratka,
- slovom,
- zvukom + slovom,
- neskôr obrázkov + text – globálne čítanie.

#### *Hľadaj, kde je*

Učiteľka si pripraví súbor štyroch dopravných prostriedkov (vlak, auto, motorka, lietadlo). Ku každému dopravnému prostriedku učiteľka priradí zvuk – dieťa hľadá podľa zvuku skrytý dopravný prostriedok.

**Hry na rozvoj slovnej zásoby – zovšeobecňovanie*****Daj mackovi, čo potrebuje!***

Učiteľka si pripraví predmety dennej potreby a kartičky so slovami. Hru začína slovami:

„Macko sa chce umyť. (jesť, spať, hrať sa, obliekať...)“

Dieťa vyberá a priraduje predmety podľa spoločnej vlastnosti:

- vyberie – povie,
- povie – priradí,
- prečíta – priloží.

**Hry na rozvoj matematických predstáv a logického myslenia*****Deravé zvieratká (ovocie, zelenina, dopravné prostriedky, oblečenie...)***

Učiteľka si pripraví obrázky s vystrihnutými geometrickými tvarmi, napr. kruh a kartičky so slovami. Dieťa hľadá správnu časť zvierat (záplatu). Hru možno využiť na poznávanie farieb, geometrických tvarov, veľkostí, slovnej zásoby, ako aj na globálne čítanie – chýbajúcu časť doplní dieťa slovom, textom.

**Hra na rozvoj orientácie v priestore a gramatickej správnosti reči – predložky*****Doplň obrázok!***

Učiteľka si pripraví výkres a fixky alebo obrázkový materiál na magnetickú tabuľu.

V strede výkresu je nakreslený napr. dom, úlohou dieťaťa je na pokyn učiteľky kresliť: nad dom slnko, pred dom plot, za plot strom, na strom jablko a pod. Pre zvýšenie náročnosti hry dieťa vyhľadá dokreslené predmety v textovej podobe.

Obmena – dieťa vykladá už nakreslené obrázky na magnetickú tabuľu podľa pokynu učiteľky s využitím predložiek.

***Čo môže byť – za***

Učiteľka si pripraví vhodné obrázky alebo makety, napr. dom, dvere, záhrada, les...

Dieťa tvorí odpoveď na učiteľkinu otázku: „Čo môže byť za domom, (záhradou, lesom...)?“

Obmena – používanie predložky *v*, dieťa tvorí odpoveď na otázku: „Čo môže byť *v* izbe (skrini, taške, hrnci...)?“

Obmena – používanie predložky na, dieťa tvorí odpoveď na otázku: „Čo môže byť na stole, (hlave, streche, zemi...)?“

### ***Hry na vizuálnu pamäť, pozornosť a fixáciu slovnej zásoby***

*Čo zjedol zajko?*

Učiteľka si pripraví obrázky alebo predmety ovocia, zeleniny a kartičky slov.

Na stôl vyloží učiteľka niekoľko obrázkov ovocia (začíname s dvoma obrázkami). Dieťa si pozorne pozrie situáciu, potom sa otočí. Na otázku: „Čo zjedol zajačik?“ dieťa háda, ktoré ovocie chýba, počet chýbajúcich obrázkov sa môže postupne zvyšovať. Náročnosť hry zvyšujeme pridaním hry s kartičkami – globálne čítanie.

### ***Hry na rozvoj pozornosti, postrehu a slovnej zásoby***

*Čo chýba?*

Učiteľka si pripraví kompletný obrázok ako predlohu a k nemu súbor podobných obrázkov s chýbajúcimi časťami. Následne vyloží rovnaký obrázok s jednou chýbajúcou časťou. Dieťa má postrehnúť zmenu a označiť chýbajúcu časť.

Dieťa:

- doplní obrázok,
- doplní slovo,
- doplní obrázok + slovo.

### ***Hry na rozvoj slovnej zásoby, vizuálnej a akustickej pamäte***

*Čo nám priniesla teta?*

Učiteľka si pripraví dvojice tematických obrázkov zo slovnej zásoby, ktorú chce precvičiť, a kartičky s textom. Začne hru: „Prišla k nám teta a priniesla...“ – vyloží obrázky k danej téme (napr. oblečenie). Potom obrázky prikryje a dieťa sa pokúsi vyložiť a vymenovať predmety zo svojho balíčka obrázkov. Náročnosť zvyšujeme priradovaním textov – globálne čítanie.

### *Hra na obchod*

Učiteľka si pripraví súbor obrázkov k téme a kartičky slov. Na stôl vyloží päť obrázkov. Začne hru: „Dobrý deň, prosím si...“ a pomenuje tri potraviny, ktoré si chce kúpiť. Úlohou dieťaťa je vybrať pomenované potraviny a predať ich učiteľke. Náročnosť hry zvýšime požiadavkou dodržať určené poradie potravín.

Obmena – učiteľka podá dieťaťu nákupný zoznam – slová + obrázky – globálne čítanie.

### ***Hry na rozvoj slovnej zásoby a fixáciu výslovnosti***

#### *Riekankový vláčik*

Učiteľka si pripraví vláčik, ktorý má na každom vagóne napísanú a nakreslenú riekanku. Dieťa si otočí ľubovoľný vagón a pokúsi sa uhádnuť riekanku. Možno súčasne použiť hru na telo, detské hudobné nástroje, prípadne fonografomotoriku.

Používame iba známe riekanky, s ktorými sme predtým pracovali.

Obmena je s globálnym čítaním. Dieťa vyberie správny nadpis riekanky a priloží k vagónu, ktorý vieze riekanku, napr. O žabke, O myške, O aute...

### ***Hry na rozvoj slovnej zásoby a rytmizáciu slov***

#### *Čarovná skrinka*

Učiteľka si pripraví hraciu skrinku, do ktorej vloží obrázky hračiek. Skrinku otvorí, vyberie si jeden obrázok, pomenuje a rozdelí slovo na slabiky vytlieskaním (bubnovaním, stavaním veže z kociek, hádzaním guľôčok do krabičky, graficky a pod.) Vyzve dieťa, aby v hre pokračovalo.

Obmena – dieťa hľadá takú hračku v triede, ktorú si našlo v hracej skrinke.

### ***Hry na rozoznávanie jedno-, dvoj- a trojslabičného slova***

#### *Hry s krabičkami*

Učiteľka si pripraví krabicu s jedným, dvoma a tromi kolieskami. Krabica s jedným kolieskom bude určená pre krátke – jednoslabičné slová. Krabica s dvoma kolieskami pre dvojslabičné a krabica s tromi kolieskami pre trojslabičné slová. Učiteľka demonštruje spôsob hry, vkladá slová do krabíc, súčasne udáva rytmus slova bubienkom. Dieťa v hre pokračuje.



**Hra na rozvoj fixácie výslovnosti a slovnej zásoby***Na ozvenu*

Učiteľka si pripraví obrázky zo slovnej zásoby na vybranú tému. Dieťa a učiteľka sa hrajú na ozvenu – najprv ja – potom ty. Dieťa opakuje po učiteľke slová „ako ozvena“, napr. sova – sova – sova. Pri tejto hre možno použiť audiotechniku.

**Hra na rozvoj fonemického rozlišovania***Dvojice obrázkov*

Učiteľka si pripraví dva navliekacie stojančeky alebo dve nádoby na guľôčky.

V hre sa používajú dvojice obrázkov s jemným fonemickým rozdielom.

Pracujeme vždy s jednou dvojicou obrázkov, napr. lak – luk, pás – pes...

Učiteľka povie slovo pás a vhodí alebo navlečie guľôčku, kde je obrázok slova, učiteľka povie slovo pes – dieťa vhodí, alebo navlečie guľôčku, kde je obrázok slova pes. Po pochopení dieťa pracuje podľa pokynu učiteľky, rozlišuje fonemické aj obsahové rozdiely slov.

*Čo kam patrí?*

Dieťa dostane niekoľko dvojíc obrázkov, na každom obrázku je slovo začínajúce hláskami, napr.: m, l. Učiteľka usmerní dieťa, aby obrázok so slovom začínajúcim na hlásku m umiestnilo vľavo a slová na hlásku l vpravo.

Hru možno využiť aj pri globálnom čítaní.

*Kúzelné vrečko*

Učiteľka si pripraví papierové vrečko a obrázky s určitou hláskou, napr. k. Deti vyberajú obrázky, pomenujú, čo je na obrázku a určujú, akou hláskou sa slovo začína.

Hru možno použiť aj pri globálnom čítaní.

**Hra na izoláciu hlásky a slabiky***Doplň slovo*

Učiteľka si pripraví súbor obrázkov. Hra je veľmi jednoduchá.

Učiteľka ukáže na oko a povie: o – dieťa doplní slabiku ko.

Učiteľka ukáže na ucho a povie: u – dieťa doplní slabiku cho.

Učiteľka ukáže na ruku a povie: ru – dieťa doplní ka.

Učiteľka ukáže na nohu a povie: no – dieťa doplní ha.

V hre môžeme využívať slovnú zásobu podľa individuálnej potreby dieťaťa.

### ***Hra na gramatickú správnosť reči – skloňovanie***

*Komu nesie bocian darček?*

*Kto komu volá?*

Učiteľka si pripraví pracovný list s cca 10 párami zvierat umiestnených pod sebou vpravo a 10 vľavo.

Na otázku: „Komu nesie bocian darček?“ si dieťa vyberie ľubovoľné zvieratko a tým vytvorí vetu v určitom tvare a páde, napr. „Bocian nesie darček medveďovi.“

Podobne postupujeme pri hre „Kto komu volá?“

Pri tejto hre vytvoríme reťaz viet v určitom tvare a páde.

Napr.: Zajac volá medveďovi. Medveď volá vlkovi. Vlk volá slimákovi. Atd’.

Táto hra sa dá využiť aj graficky spájaním jednotlivých zvierat.

Jazykový tvar vety môžeme vyjadriť grafickým znázornením.

### ***Hra na fonemické rozlišovanie hlások***

*Komu patrí obrázok?*

Učiteľka si pripraví dva obrázky mačičiek – jednu veľkú – jednu malú.

Oboznámi deti so zvukom, ktorý chce fixovať – c – č.

c – c – c – je zvuk pre malú mačku,

č – č – č – je zvuk pre veľkú mačku.

Ďalej si pripraví súbor obrázkov na ktorých fonemický obraz slova obsahuje iba jednu z týchto hlások, napr. C – ovca, cumeľ, cibuľa, maco udica...

Č – kačka, koláč, meč, čokoláda, čaj...

Učiteľka vysloví slovo cibuľa, dieťa rozlišuje, ktorej mačke obrázok patrí podľa zvuku.

**Hra na rozvoj súvislého vyjadrovania***Doplňovanie viet*

Učiteľka si pripraví tematické obrázky, napr. rodiny, záhrady, dopravy, a motiváciou navodí rozhovor.

„Ráno som vstala a...“ Dieťa dokončí vetu.

„Mamička sa smiala, lebo...“

„Paľko sa ponáhľal, pretože...“

Obmena hry:

„Čo urobíš, keď sa stratíš v obchode? (keď stretneš suseda, keď dostaneš darček...)

**Hra na rozvoj gramatickej správnosti reči – doplňovanie podstatných mien***Obrázková doplňovačka*

Učiteľka si pripraví tematické obrázky podľa vybranej témy. Dieťa rozpráva, čo vidí na obrázku. Učiteľka následne povie začiatok vety, dieťa doplní vetu a vyberie zodpovedajúci obrázok. Napr.: V búde býva (kto...)

Myši chytá...

Vajíčka znáša...

Obmena hry – učiteľka sa pýta a deti odpovedajú.

Napr.: Kde býva pes? (Pes býva v búde.)

Čo znáša sliepka? (Sliepka znáša vajcia.)

**Hry na sluchové rozlišovanie rytmu***Zahraj, ako počuješ*

Učiteľka si pripraví Orffove nástroje a bzučiak.

Vyklopká jednoduchý rytmus napr. °° °° °°. Dieťa chvíľu počúva, potom rytmus samo napodobňuje.

Rytmus obmieňame, napr. ľahký, alebo silný úder, jeden, alebo viac úderov, krátky a dlhý úder o – o – o.

**Hra na rozvoj reči a myslenia***Hádanky*

Učiteľka si pripraví obľúbené hračky dieťaťa alebo iné predmety. Opíše charakteristické znaky niektorého z predmetov, dieťa háda podľa opisu, o ktorý predmet ide.

*Čo sem nepatrí?*

Učiteľka si pripraví niekoľko štvoríc obrázkov.

Dieťa zoradí obrázok podľa deja alebo spoločných vlastností a vyradí obrázok, ktorý tam nepatrí a komentuje, čo robí.

*Antonymá*

Učiteľka si pripraví dvojice obrázkov – antonymá.

Na výzvu učiteľky: „Povedz opak slova!“ dieťa povie slovo s opačným významom a vyhľadá obrázok, napr. veľký – malý, široký – úzky, biely – čierny atď.

*Tvary a farby*

Učiteľka si pripraví súbor farebných geometrických tvarov. Podľa pokynu učiteľky dieťa triedi tvary a farby, napr.: „Vyber všetky červené kruhy.“ Po splnení úlohy dieťa kladie úlohu učiteľke a hodnotí správnosť.

**Hra na rozvoj zmyslového vnímania a reči***Na slepú babu*

Učiteľka vyloží na stôl alebo vloží do vrečka niekoľko hračiek a menších predmetov, ktoré dieťa pozná. Dieťa s previazanými očami rozpoznáva predmet hmatom a komentuje, čo drží.

Obmena – dieťa podľa pokynu učiteľky hľadá určený predmet hmatom.

**Hra na rozvoj slovnej zásoby s používaním prídavných mien**

*Aký, aká, aké?*

Učiteľka si pripraví súbor obrázkov osôb, zvierat a vecí, ku ktorým je možné priradovať prídavné mená. Vyberie obrázok a pýta sa, napr.: „Aký je koláč?“ Dieťa odpovedá: „Koláč je sladký.“ (ovocný, chutný, makový...)

**Hra na rozvoj slovnej zásoby s používaním sloviess**

*Čo robí – robia?*

Učiteľka si pripraví súbor obrázkov, ku ktorým je možné priradiť sloveso, napr. „Čo robí vták?“ „Vták letí.“

**Hra na rozvoj slovnej zásoby s používaním zdobnenín**

*Pekné slovíčka*

Učiteľka si pripraví súbor obrázkov, z ktorých možno vytvoriť zdobneninu. Učiteľka vyberie jeden z obrázkov a povie: „Jahoda.“ (jablko, slivka...) Dieťa tvorí zdobneninu jahôdka (jabĺčko, slivôčka...).

**Hra na rozvíjanie vnímania zvukovej stránky hlások a slov**

*Rýmovačka*

Učiteľka si pripraví dvojice obrázkov a deti hľadajú slová, ktoré sa vzájomne rýmujú. Napr.: buk – luk, palica – polica, líška – šiška, dom – strom, vlak – drak, mravec – vrabec, valec – palec, rok – krok, krík – cvik, tabuľa – cibuľa, líška – knižka, lúč – kľúč, fujavica – baranica, les – pes, zajac – palác, jachta – plachta.

## 12 ZÁVER

Cieľom integrácie dieťaťa so sluchovým postihnutím je dosiahnuť čo najvyšší možný stupeň socializácie ako podmienky jeho aktívneho začlenenia sa do spoločenského života.

V každom dieťati je ukrytý obrovský potenciál, množstvo schopností, ktoré je možné a potrebné rozvíjať. Komunikačné schopnosti a rečové zručnosti sú podľa nášho názoru nesmierne dôležité pre budúce uplatnenie každého jedinca. Práve materská škola sa javí ako vstupná brána pri formovaní a rozvíjaní reči a jazykových kompetencií detí predškolského veku. Domnievame sa, že pre dieťa so sluchovým postihnutím je dôležité, aby vedelo a nebálo sa vyjadriť, či už verbálne alebo neverbálne, čo cíti a ako vníma.

Učiteľka materskej školy má neľahkú úlohu byť dieťaťu nápomocná, podávať návod na objavovanie, zbieranie a spracovávanie najrôznejších informácií. Z uvedených myšlienok je zrejmé, že k pozitívnym výsledkom výchovno-vzdelávacieho procesu môže prispievať práve osobnosť učiteľky, jej osobnostný, profesionálny a ľudský rozmer.

Hlavný zmysel pobytu detí so sluchovým postihnutím a komunikačnými problémami v bežnej materskej škole preto vidíme nielen v rozvíjaní schopnosti získavať komunikačné zručnosti, ale i v nadobúdaní sociálnych väzieb a pozitívnych sociálnych vzťahov (Valentínyová, Ľ., 2012. s. 94).

Našou snahou je pomôcť deťom s postihnutím prispôbiť sa sociálnemu prostrediu, adaptovať sa na nové prostredie a podporovať u dieťaťa túžbu nadväzovať kontakty s rovesníkmi a dospelými. Nadväzovanie priateľských vzťahov s počujúcimi deťmi pre ne nie je ľahké, ale ak majú medzi deťmi kamaráta, je pre ne veľkou oporou.

S vekom dieťaťa narastá význam kolektívu a kvality vzťahov pre jednotlivca, najmä v období formovania jeho osobnosti.

Aby práca v integrovanej triede prebiehala bez akýchkoľvek stresových situácií, treba zo strany učiteľa zabezpečiť vhodnú atmosféru. Atmosféru, v ktorej sa dieťa s postihnutím bude cítiť dobre, isto a zapadne do detského kolektívu.

Rodina dieťaťa s postihnutím je dôležitým faktorom v integračnom procese. Je to prostredie, v ktorom dieťa vyrastá a vyvíja sa. V záujme dieťaťa by mal rodič nadviazať úzku spoluprácu so školou, ktorú dieťa navštevuje. Obe strany učiteľ – rodič by si mali navzájom vymieňať skúsenosti pri práci s dieťaťom.

Z našej praxe a viacročných skúseností môžeme konštatovať, že úspech integračného procesu závisí od spolupráce všetkých zúčastnených strán podieľajúcich sa na výchove a vzdelávaní detí vyžadujúcich osobitnú starostlivosť.

### 13 LITERATÚRA

ANTUŠEKOVÁ, A. 1989. *Preventívna logopedická starostlivosť v predškolských zariadeniach*. Bratislava: SPN, 1989. 130 s. ISBN 80-08-00022-8.

BARÁTHOVÁ, A. – MURGAŠ, M. – PAULIČKOVÁ, M. 2004. *Narušený vývin reči*. Nitra, 2004.

BARÁTHOVÁ, A. 1992. *Rozvíjanie komunikačných zručností sluchovo postihnutých detí predškolského veku v integrovaných podmienkach*. Nitra: Dominant, 1992. 55 s. MPC Nitra.

BARÁTHOVÁ, A. 2007. *Možnosti rozvoja senzomotoriky a komunikačných schopností u detí predškolského a mladšieho školského veku*. Bratislava: MPC, 2007. 33 s. ISBN 978-80-7164-428-6.

GORDOŠOVÁ -SZABOOVÁ, A. 1988. *Špeciálna pedagogika*. Bratislava: PFUK, 1988. 172 s. 085-578-88 ŠPE.

GUŠTAFÍKOVÁ, K. 2003. *Dieťa so sluchovým a súčasne iným postihnutím*. In: Špeciálno-pedagogické poradenstvo – Informačný bulletin VII. Bratislava: MPC, 2003. 108 s. ISBN 80-7164-371-8.

HOLLÁ, Ľ. 2005. *Zajko japi sa hrá s jazýčkom a pastelkou*. Prievidza – Maquita, 2005. 48 s. ISBN 80-88936-92-6.

HUDECOVÁ, D. – ŠIMKOVÁ, Ľ., 1999. *Starostlivosť o sluchovo postihnuté deti raného a predškolského veku*. In: Efeta – otvor sa. 1999, č.4, 6. s.

KÁBELE, F. – PÁVKOVÁ, B. 1996. *Obrázková škola reči*. Praha, SPN, 1996. 101 s. ISBN 80-04-26649-5.

KOLEKTÍV AUTOROV. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. In: *Výchova a vzdelávanie detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v materskej škole*. Partizánske: Expresprint, 2011. 349 s. ISBN 978-80-968777-3-7.

KOVÁČOVÁ, M. 1991. *Jazyková výchova v pedagogickej praxi*. Bratislava: KPÚ, 1991. 135 s. ISBN 80-85185-08-3.

KROČANOVÁ, Ľ. 2003. *Integrované sluchovo postihnuté dieťa predškolského veku z pohľadu psychológa*. Efeta – otvor sa, 2003. Ročenka vedecko-odborného časopisu o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím. Martin: Osveta, 2003. ISBN 80-8063-140-9.

LECHTA, V. a kol. 1990. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: SPN, 1990. 278 s. ISBN 80-08-00447-9.

LYNCH, Ch. – KIDD, J. 2002. *Cvičení pro rozvoj řeči*. Praha: Portál, 2002. 133 s. ISBN 80-7178-571-7.

MATUŠKA, O. – ANTUŠEKOVÁ, A. 1992. *Rozvíjanie reči sluchovo postihnutých detí raného a predškolského veku*. Bratislava: SPN, 1992. 167 s. ISBN 80-08-01202-1.

MATUŠKA, O. 1992. *Rytmicko-pohybové aspekty rečovej výchovy sluchovo postihnutých detí*. Náčrt programu.

MŠSR. 2008. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Prievidza, 2008. 180 s. ISBN 978-80-969407-5-2.

PAUSEWANGOVÁ, A. 1992. *100 her k rozvoju tvořivosti v predškolsním a mladším školním věku*. Praha: Portál 1992. 123 s. ISBN 80-85282-49-6.

PAUSEWANGOVÁ, A. 1993. *130 didaktických her*. Praha: Portál, 1993. 106 s. ISBN 80-85282-59-3.

ROUČKOVÁ, J. 2006. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením*. Praha: Portál, 2006. 151 s. ISBN 80-7367-158-1.

SENKA, J. – UČEŇ, I. 1995. *Integrácia postihnutých detí v bežných školách*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 131 s. 1995. ISBN 80-967423-0-2.

SCHMIDTOVÁ, M. 1995. *Sluchová výchova*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1995. 39 s. ISBN 80-8041-078-X.

SULOVÁ, H. – PAULEDOVÁ, Ľ. – VRABEC, J. 1991. *Nauč ma správne vyslovovať*. Martin: Osveta, 1991. ISBN 80-217-0339-3.

ŠUMAJOVÁ, G. 1998. *Školská integrácia postihnutých*. In: *Rodina a škola*, roč. 46. č. 2, 12 s. ISSN 0231-6269.

TARCSIOVÁ, D. 2005. *Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry*. Nitra: Effeta, 2005. 222 s. ISBN 80-969112-7-9.

TARCSIOVÁ, D. – HOVORKOVÁ, S. 2002. *Máme dieťa so sluchovým postihnutím, ...čo ďalej?* Nitra: Effeta, 2002. 118 s. ISBN 80-968584-5-9.

TARCSIOVÁ, D. 2007. *Základy pedagogiky sluchovo postihnutých*. Bratislava: Mabag, 2007. 72 s. ISBN 978-80-89113-30-9.

UHERÍK, A. 1990. *Hluchota reč poznanie*. Martin: Osveta, 1990. 186 s. ISBN 80-217-0153-6.

VALENTÍNYOVÁ, Ľ. 2012. *Možnosti špeciálno-pedagogickej intervencie v procese socializácie detí so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole*. Rigorózna práca. Nitra: Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra 2012.

ZBORTEKOVÁ, K. 2004. *Možnosti psychodiagnostiky detí s komunikačnou insuficienciou*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. CD-ROM. ISBN 80-244-1059-1.

ZELINKOVÁ, O. 1995. *Cvičení pravo-levé orientace*. Praha: DYS Olga Zelinková, 1995.



**Internetové zdroje**

[www.europoradna.sk](http://www.europoradna.sk)

[www.biofeedback.sk](http://www.biofeedback.sk)

[www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk)

[www.minedu.sk](http://www.minedu.sk)

[www.maquita.sk](http://www.maquita.sk)

[www.arteterapia.sk](http://www.arteterapia.sk)

[www.fono.sk](http://www.fono.sk)

**Legislatívne materiály**

*Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2010/2011.* Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Bratislava 2010

*Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2011/2012.* Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Bratislava 2011

*Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2012/2013.* Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Bratislava 2012

*Vyhláška č. 306/2008 Z. z. o materských školách v znení vyhlášky č. 308/2009 Z. z. o materskej škole Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky z 15. júla 2009*

*Vyhláška č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky zo 6. augusta 2008*

*Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov*

*Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov*