

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO
PRAHA

Magisterské kombinované štúdium
2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCA

Linda Jančiová

Rozvoj komunikačných zručností u žiakov s mentálnym
postihnutím v prípravnom ročníku špeciálnej základnej školy

Praha 2012

Vedúci diplomovej práce:
Mgr. Denisa Štefková, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined Studies

2010 - 2012

DIPLOMA THESIS

Linda Jančiová

Developing of communication knowledge for students with mental disability in a preliminary class of a specialized primary school

Prague 2012

The Diploma Thesis Work Supervisor:

Mgr. Denisa Štefková, Ph.D.

Prehlásenie

Prehlasujem, že predloženú diplomovú prácu som vypracovala samostatne. Použitá literatúra a ďalšie zdroje, z ktorých som pri jej spracovaní čerpala sú uvedené v zozname použitej literatúry a prameňov.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitnej knižnici.

V Prahe dňa

Linda Jančiová

.....

Pod'akovanie

Touto cestou by som chcela vysloviť pod'akovanie Mgr. Denise Štefkovej, Ph.D. za odborné vedenie, pomoc a rady pri vypracovaní tejto práce. Zároveň chcem pod'akovať aj riaditeľke a pedagógom Špeciálnej základnej školy pre deti s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou v Topolčanoch, bez ochoty ktorých by nevznikla praktická časť tejto práce.

Anotácia

Zámerom diplomovej práce je pochopenie danej problematiky a priblíženie procesu rozvíjania reči u žiakov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou. Do svojho popisu zahŕňa charakteristiku pojmu mentálne postihnutie, špecifiká poznávacích procesov u jednotlivcov s mentálnym postihnutím, ako aj vymedzenie ľahkého mentálneho postihnutia a narušenej komunikačnej schopnosti. Ponúka pohľad na prípravný ročník špeciálnej základnej školy a vyučovací predmet Rozvíjanie komunikačných schopností. Stručne charakterizuje metódy v rámci prieskumu ako spôsob analýzy získaných údajov. Na záver sú zaznamenané zmeny u jednotlivých subjektoch prieskumu.

Kľúčové pojmy

Jednotlivec s mentálnym postihnutím, komunikácia jednotlivcov s mentálnym postihnutím, komunikačné schopnosti, komunikačné zručnosti ľahké mentálne postihnutie, prípravný ročník, Rozvíjanie komunikačných schopností, rozvíjanie reči, špeciálna základná škola, žiaci s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou.

Annotation

The aim of this diploma work is to understand the issues and to approach the process of language developing for pupils with mental disability and impaired communication ability. In the description, it includes characteristics of the term mental disability, specifics of cognitive processes of individuals with mental disabilities, as well as the definition of mild mental disability and impaired communication ability. It offers an insight into preliminary class of a special primary school and school subject Developing of communication skills. Briefly describes the methods used in a survey as a way to analyze the data. Finally, the observed changes for individual subjects of the survey are recorded.

Key words

An individual with mental disability, communication of individuals with mental disability, communication skills, communication knowledge, mild mental disability, preliminary class, Developing of communication abilities, speech developing, special primary school, a pupils with mental disability and impaired communication ability.

ZOZNAM SKRATIEK

AAK- augmentatívna a alternatívna komunikácia

CNS- centrálna nervová sústava

IQ- intelligenčný kvocient

MKCH- Medzinárodná klasifikácia chorôb

EMP- ľahké mentálne postihnutie

MP -mentálne postihnutie

MŠ SR- Ministerstvo školstva Slovenskej republiky

NKS –narušená komunikačná schopnosť

RKS- Rozvíjanie komunikačných schopností

WHO- Svetová zdravotnícka organizácia

OBSAH

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČASŤ	
1 Osobitosti psychických procesov jednotlivcov s mentálnym postihnutím.....	11
1.1 Vymedzenie pojmu mentálne postihnutie.....	11
1.2 Špecifiká poznávacích procesov u jednotlivcov s mentálnym postihnutím.....	15
2 Špecifiká komunikácie jednotlivcov s ľahkým mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou.....	20
2.1 Vymedzenie základných pojmov k problematike.....	20
2.2 Špecifiká vývinu dieťaťa s ľahkým mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou.....	23
2.3 Vzťah ľahkého mentálneho postihnutia k narušenej komunikačnej schopnosti.....	26
3 Prípravný ročník špeciálnej základnej školy pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.....	28
3.1 Špecifiká edukácie v prípravnom ročníku.....	29
3.2 Úlohy, ciele a organizácia vyučovania prípravného ročníka	30
3.3 Obsah vzdelávania prípravného ročníka pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.....	31
4 Rozvoj komunikačných schopností v prípravnom ročníku pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia.....	39
4.1 Charakteristika predmetu.....	39
4.2 Špecifiká práce vo vyučovaní rozvíjania komunikačných schopností.....	41
5 PRAKTICKÁ ČASŤ.....	44
5.1 Ciele a úlohy prieskumu.....	45
5.2 Metódy, techniky a postupy prieskumu.....	45
5.3 Harmonogram postupu.....	47
5.4 Charakteristika súboru.....	48
5.5 Analýza a interpretácia výsledkov prieskumu.....	49

5.6 Závěry a odporúčania pre prax.....	68
ZÁVER.....	73
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY A PRAMEŇOV.....	74
ZOZNAM TABULIEK A GRAFOV.....	78
ZOZNAM PRÍLOH.....	79

ÚVOD

Ľudská populácia má ako jediná prirodzene získanú schopnosť verbálnej komunikácie. Komunikácia patrí k základným podmienkam života v ľudskej spoločnosti. Aktívne pôsobenie jedinca v nej si vyžaduje vytvorenie jeho komunikačných zručností.

Výchova a vzdelávanie v prípravnom ročníku špeciálnych základných škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou sú zamerané na prípravu dieťaťa pre úspešný vstup do prvého ročníka. Smerujú ku komplexnému rozvoju všetkých psychomotorických funkcií a osobnosti týchto žiakov. Zároveň musia cielene stimulovať jazykové a komunikačné schopnosti. Prostredníctvom systematickej logopedickej starostlivosti a hodín rozvíjania komunikačných schopností rozširovať slovnú zásobu a zdokonaľovať reč po obsahovej stránke tak, aby komunikačná bariéra bola minimálna a negatívne neovplyvňovala rozvoj oslabených schopností a zručností, ako i výchovno–vyučovací proces.

Cieľom témy diplomovej práce, ku ktorej ma viedla vlastná pracovná skúsenosť v tejto oblasti, je priblížiť rozvíjanie verbálnych i neverbálnych komunikačných schopností u žiakov s centrálnymi poruchami reči v kombinácii s mentálnym postihnutím. Cielovým a systematickým pozorovaním komunikácie v jej narušenej podobe sme chceli zachytiť vývin rečových schopností po kvalitatívnej i kvantitatívnej stránke. Práca dáva nahliadnúť do procesu zameraného na vytváranie a rozširovanie vylepšovania vyjadrovacích schopností a komunikačných zručností žiakov potrebných nielen pre ich rozvíjanie v rámci ďalšej edukačnej práce, ale i pre ďalšie zaradenie a pôsobenie v spoločnosti. Ponúka pohľad na proces starostlivosti o rozvíjanie reči u žiakov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou prostredníctvom vyučovacieho predmetu „Rozvíjanie komunikačných schopností“, na jeho zameranie, ciele a výsledky. Výstupy prieskumnej časti práce odhaľujú možné východiská riešenia problémov, ktoré tento proces rozvíjania reči sprevádzajú.

1 OSOBITOSTI PSYCHICKÝCH PROCESOV JEDNOTLIVCOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

1.1 Vymedzenie pojmu mentálne postihnutie

V sústave špeciálnopedagogických vied má neodmysliteľné miesto pedagogika mentálne postihnutých. Základným javom, ktorým sa zaoberá je „mentálne postihnutie“. „Mentálne postihnutie a mentálna retardácia sú pojmy, ktoré majú interdisciplinárny charakter- prekrývajú medicínske, pedagogické, psychologické, sociálne i právne aspekty“. Dotýkajú sa biologickej, psychickej aj sociálnej sféry života človeka (Vančová, 2005, s.9).

Termín „mentálny“ (lat. mentis- myseľ, duch) sa vzťahuje na špecifikáciu označenia fenoménov modalít spájajúcich sa s rozumovou činnosťou, s myslou, myslením a s duševnou činnosťou. Jeho význam je „duševný“, „psychický“, „myšlienkový“, „rozumový“ (Vančová, 2005, s.35).

Vašek (2003) uvádza, že termín „postihnutie“ *zo symptomatologického hľadiska* možno vymedziť ako „relatívne trvalý, ireparabilný stav jednotlivca v kognitívnej, motorickej, emocionálno-vôľovej a komunikačnej oblasti“, manifestovaný významnými ťažkosťami v oblasti učenia a sociálneho správania. Je to „nedostatok v integrite orgánu alebo funkcie“, ktorého následkom sú „ťažkosti v kognícii, senzorickej sfére, komunikácii, sociabilite, mobilite a sebaobsluže jednotlivca. Na základe manifestovaných symptómov možno predpokladať druh a stupeň postihnutia“. *Z hľadiska etiologického* je tento pojem chápaný ako „dôsledok anomálneho vývinu, výsledkom ktorého sú ťažkosti pri transformácii javov a procesov do symbolických foriem, pri ich spracovávaní, uchovávaní, vybavovaní a pri uskutočňovaní operácii s nimi, ďalej pri riešení situácií pohybom, v mobilite, sociálnej interakcii a v sebaobsluže“ (In: Vančová, 2005, s.35).

Termín „retardácia“ (lat. retardatio- zdržanie, zmeškanie) vo vzťahu k termínu „mentálny“ označuje zdržiavanie, omeškanie duševného, respektíve psychického či rozumového vývinu (Vančová, 2005, s.137), čo jednak

vystihuje „vývinový aspekt poruchy, poškodenia a tiež zvyrazňuje skutočnosť, že mentálne postihnutie nie je ustálené, definitívne, ukončené a nemenné“ (Bajo, Vašek, 1994, s.36). Pojem mentálna retardácia teda obsahuje „určitú formu narušeného ontogenetického vývinu, negatívne odchýlky od normy v oblasti učenia, intelektových funkcií a v sociálnom vývine“ (Bajo, Vašek, 1994, s.37) . Podľa Požára (1996) pri mentálnej retardácii ide o zaostávanie vývinu psychických funkcií, najmä poznávacích procesov.

Bajo uvádza tieto vzťahy medzi pojmami: „mentálne postihnutie je najširší, najvšeobecnejší a strešný pojem používaný na označenie kategórie ľudí s poruchami intelektu jednotlivcov s IQ pod 85, teda osoby v pásme mentálnej retardácie a osoby v hraničnom pásme mentálnej retardácie“. Pojem mentálna retardácia vymedzil ako „súborné označenie pre výrazne podpriemernú úroveň všeobecnej inteligencie (IQ nižšie ako 70), prejavujúcu sa v už útlom detstve a spôsobujúcu aj poruchy prispôsobovania“ (In: Vančová, 2005, s.38). „Podstatou mentálneho postihnutia a mentálnej retardácie je abnormálny vývin mozgu a CNS, ktorý vzniká ako dôsledok jeho poškodenia“ (Vančová, 2005, s. 139).

Mentálne postihnutie postihuje osobnosť jedinca po duševnej, telesnej a sociálnej stránke. Najvýraznejším rysom je trvalo narušená poznávacía schopnosť. Švarcová (2006, s.29) označuje mentálne postihnutie ako „trvalé zníženie rozumových schopností, ktoré vzniklo v dôsledku poškodenia mozgu“. Možnosti výchovy a vzdelávania sú obmedzené podľa stupňa postihnutia. Pre ľudí s mentálnym postihnutím je charakteristické celkové zníženie intelektových schopností. Zaostáva vývoj rozumových schopností, je narušený vývoj psychických funkcií a dochádza k poruchám adaptácie. Jedná sa o stav, ktorý je buď získaný alebo trvalý (Švarcová, 2006, Pipeková, 2010).

Jakabčic vymedzuje pojem „mentálne postihnutie“ z *teoretického* a *praktického hľadiska*. Teoretické hľadisko poskytuje „hlbšie pochopenie podstaty a psychologických problémov mentálneho postihnutia“. Praktický aspekt vyjadruje, že „mentálne postihnuté dieťa potrebuje z hľadiska svojho psychického vývinu nevyhnutnú špeciálnu výchovnú starostlivosť“, ktorú je dôležité zabezpečiť čo najskôr (In: Jakabčic, Požár, 1996. s.108).

Zo psychopedického hľadiska je najdôležitejšia klasifikácia mentálnej retardácie z hľadiska závažnosti, t.j. stupňa mentálneho postihnutia (Bajo, Vašek, 1994, s.47). Pipeková (2010) uvádza klasifikáciu mentálneho postihnutia tak ako je uvedená v 10. revízii Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH 10) vydanej Svetovou zdravotníckou organizáciou (WHO) v roku 1992. Podľa nej podľa stupňa postihnutia rozoznávame:

Lahká mentálna retardácia (F70)

IQ 69- 50

„Osoby s ľahkou mentálnou retardáciou majú problémy s učením, myslením, vnímaním, pozornosťou, pamäťou, abstrakciou, dedukciou, úsudkom, logickým myslením“ (Vančová, 2005, s.156). Reč sa vyvíja oneskorene, je narušená po stránke obsahovej aj formálnej. Väčšina má osvojené sebaobslužné návyky a sú schopní vykonávať jednoduché činnosti a zamestnania. V sociálne nenáročnom prostredí sa pohybujú bez problémov a obmedzení. Ľahko podliehajú manipulácii, sú ovplyvniteľní. Najvýraznejšie problémy majú so vzdelávaním- u mnohých sú problémy s čítaním, písaním, počítaním. Ich perspektíva je pomerne priaznivá- pri adekvátnom vedení, výchove a edukácii majú predpoklady viac-menej sa zaradiť do spoločnosti (Bajo, Vašek, 1994, Vančová, 2005, Valenta, 2007).

Stredne ťažká mentálna retardácia (F71)

IQ 49- 35

„Osoby so strednou mentálnou retardáciou majú výrazne obmedzený vývin chápania a používania reči, obmedzené komunikačné schopnosti, sebaobslužné zručnosti a návyky“ (Vančová, 2005, s.147). Vývin psychických funkcií je oneskorený a narušený- činnosť pamäte je nízka, koncentrácia je nedostatočná, myslenie je na primitívnej úrovni. Edukácia je obmedzená na trívium. Reč i v dospelosti je obsahovo chudobná, s prevahou vyjadrovania vo forme slov a krátkych viet. V závislosti od zdravotného stavu sú poniektorí schopní vykonávať pod dohľadom jednoduché manuálne práce. Viacerí mávajú zároveň pridružené aj iné postihnutia a poruchy. Prakticky po celý život potrebujú pomoc, dohľad a usmerňovanie (Vančová, 2005, Bajo, Vašek, 1994, Valenta, 2007).

Ťažká mentálna retardácia (F72)

IQ 34- 20

„Osoby s ťažkou mentálnou retardáciou majú veľmi výrazne narušený a limitovaný vývin vo všetkých oblastiach- komunikácie, senzoričky, motoriky, myslenia, sebaobsluhy, kognície a sociálnej adaptácie“ (Vančová, 2005, s.147). Pamäť a predstavy sú minimálne, myslenie skoro žiadne. Reč a jej vývoj viazne na predrečovej úrovni. Ich komunikácia je prevažne zvukmi a slabikami. Často majú sú stereotypné pohyby, afekty, stavy agresie, autoagresie. Pri vhodnej edukácii, podpore a rehabilitácii je ich možné pozitívne podnecovať (Bajo, Vašek, 1994, Vančová, 2005, Valenta, 2007).

Hlboká mentálna retardácia (F73)

IQ pod 19

Osoby s hlbokou mentálnou retardáciou si vyžadujú sústavnú a trvalú starostlivosť vo všetkých životných úkonoch. Sú pre nich typické ťažké neurologické poruchy, senzorické a motorické postihnutia. Komunikačné schopnosti sú obmedzené na porozumenie jednoduchým požiadavkám a nonverbálnych odpovedí (Valenta, 2007).

Iná mentálna retardácia (F78)

Retardácia je zjavná, intelektové schopnosti sú výrazne znížené, ale vzhľadom buď k ťažkému kombinovanému postihnutiu, závažným poruchám správania, či autistickým prejavom nie je možné určiť stupeň retardácie (Vančová, 2005).

Nešpecifikovaná mentálna retardácia (F79)

Retardácia je preukázateľná, ale pre nedostatok relevantných informácií nie je možné zaradenie do niektorej z uvedených kategórií (Vančová, 2005).

V súčasnosti sa v odbornej špeciálnopedagogickej literatúre zameranej na mentálnu retardáciu upúšťa od tohto medicínskeho označenia, a začal sa používať termín mentálne postihnutie (ďalej len MP), ktorého nasledovné použitie v tejto práci sa nám zdá vzhľadom na skúmanú problematiku vhodnejšie.

1.2 Špecifiká poznávacích procesov u jednotlivcov s mentálnym postihnutím

Nedostatky v poznávacej činnosti patria k základným symptómom mentálneho postihnutia. „V závislosti od druhu a stupňa postihnutia môžu byť kvalitatívne a kvantitatívne postihnuté všetky alebo niektoré z poznávacích procesov“. V porovnaní s normou ide o menšie alebo väčšie odchýlky „pri vnímaní, predstavách, pamäti, pozornosti a myslení, i keď nemusia byť všetky tieto nedostatky u každého mentálne postihnutého dieťaťa“ (Bajo, Vašek, 1994, s.95). Pre každého jednotlivca s mentálnym postihnutím sú typické isté charakteristické rysy, no napriek tomu majú určité znaky spoločné.

Vnímanie

Pri vnímaní mentálne postihnutých detí ide vzhľadom k norme o rozdiely „v rýchlosti, výberovosti, zameranosti, rozsahu a celostnosti vnímania, o odchýlky v diferenciacii a v koordinácii vnímania priestoru, pohybu a času“ (Bajo, Vašek, 1994, s.96).

Podľa Jakabčica (1996), u mentálne postihnutých oproti normálu vykazuje proces vnímania charakterizovaný ako „bezprostredný odraz súhrnu vlastností predmetov a javov v našom vedomí“ niektoré osobitosti (In: Jakabčic, Požár, 1996, s.131). Ich príčiny možno zhrnúť do dvoch kategórií:

- a.) fyziologické -špecifiká činnosti centrálnej nervovej sústavy (ďalej len CNS), predovšetkým zníženie pohyblivosti kôrových procesov,
- b.) psychologické – malá miera skúseností alebo ich nedostatočné využitie v procese vnímania.

Autor ďalej vyčleňuje niektoré osobitosti medzi vnímaním detí s MP a intaktných detí :

- *predĺženie časového intervalu prezentácie podnetu* (spomalené tempo zrakového vnímania): potreba dlhšieho času expozície podnetu na vytvorenie adekvátneho vnemu
- *nedostatočná diferenciacia podobných predmetov*: stotožnenie rozdielnych predmetov, ktoré sa na seba podobajú

- *porucha diferenciácie figúry a pozadia*: potreba jasného odrazu vnímaného predmetu od pozadia
- *rigidita vnímania*: neschopnosť meniť pohotovo naučený stereotyp
- *znížený rozsah zrakového vnímania*: v dôsledku nedostatočného postihovania vzťahov a súvislostí pri pozorovaní skutočnosti sa mnohopredmetný priestor stáva málopredmetným
- *porucha integrácie*: zmenený rozsah a celistvosť vnímania, problém s vnímaním súvisu medzi jednotlivými časťami, stráca sa celok,
- *porucha elementárno-syntetickej funkcie* (zabezpečujúca štrukturovanie tvarov): jej porucha môže viesť k rozpadu tvaru-difúznemu vnímaniu
- *výberovosť vnímania*: problém s výberom podstaty. Súvisí s poruchou analýzy, a tým zníženou schopnosťou vyčleniť predmety z pozadia. Ide o nevšimanie si detailov, drobných rozdielov a zameranie sa na predmety výrazné, výnimočné napr. líšiac sa farbou, tvarom.

V oblasti hmatového vnímania sa výkony najviac približujú výkonom intaktných jednotlivcov. Potrebujú hlavne dlhší čas prezentácie podnetu na jeho identifikáciu. Vývinom a vplyvom cielenej zmyslovej výchovy si mentálne postihnutí môžu „zvýšiť kvalitu senzorickej sféry“. A tak „uvedené charakteristiky vnímania jednotlivcov s mentálnym postihnutím nemožno brať ako nemenné“ (Jakabčic, Požár, 1996, s.135).

Predstavivosť

Kvalita a kvantita predstáv závisí od stavu vnímania, obsahu pojmov a úrovne myslenia. Jednotlivcov s MP charakterizujú nepresné, neúplné, nejasné predstavy, spodobňované podľa náhodných vonkajších, nepodstatných znakov. „U mentálne postihnutých je obmedzená schopnosť odpútať sa od konkrétneho, bezprostredného, od vlastnej skúsenosti“. Obrazotvornosť prakticky nejestvuje. (Bajo, Vašek, 1994, s.96).

Jakabčic (1996) uvádza, že „osobitosti procesu vnímania, spracovania a uchovania obrazu skutočnosti, sa odrážajú aj v procese predstavivosti“.

Medzi osobitosti u jednotlivcov s MP radíme (In: Jakabčic, Požár, 1996, s.135):

- *znížené množstvo a produkcia predstáv, bezfarebnosť predstáv*
- *fragmentálnosť predstáv: neúplnosť a nejasnosť predstáv*
- *strata originality a spodobňovanie predstáv: združovanie znakov rôznych predmetov pri vytváraní predstáv, predmety sa tak stávajú podobnými, strácajú na originalite*
- *bezfarebnosť predstáv: v dôsledku obmedzenej zásoby predstáv je narušená aj fantázia (Jakabčic, Požár, 1996).*

Pozornosť

Mentálne postihnutí majú problém so vzбудením, zameraním, udržaním pozornosti. Rýchlejšie než u intaktných detí u nich nastupuje únava (Bajo, Vašek, 1994). Jakabčic (1996) pod pozornosťou rozumie „schopnosť sústrediť celú psychickú činnosť na niečo určité, pri súčasnom vylúčení ostatných podnetov“ (In: Jakabčic, Požár, 1996, s.155). Odchýlky v pozornosti závisia od druhu a stupňa postihnutia a vyznačujú sa určitými charakteristikami:

- *narušená stálosť pozornosti: ide o to, ako dlho sa dokážeme venovať jednej činnosti. Táto vlastnosť súvisí s vekom- čím je dieťa staršie, tým je doba sústredenia dlhšia. Poznatky a skúsenosti hovoria, že časový limit je u MP 15- 20 minút.*
- *zúžený rozsah pozornosti: ide o počet prvkov, ktoré dokážeme postrehnúť. Poznatky vypovedajú o tom, že s rastom kvantity výkonu sa zvyšuje počet chýb, a naopak, ak je kvalita lepšia, kvantita klesá.*
- *narušené rozdeľovanie a prenášanie pozornosti: problém venovať sa naraz dvom alebo viacerým činnostiam- rozdeľovanie, problém prechádzať z jednej činnosti na druhú- prenášanie (Jakabčic, Požár, 1996).*

Pamäť

Ako konštatuje Jakabčic (1996) „procesy pamäti sú spojené s činnosťou človeka, závisia od cieľov, zamerania, motívov spôsobov uskutočňovania činností“. Činnosť jedincov s mentálnym postihnutím vykazuje rad osobitostí vedúcich „k neadekvátnym postupom v osvojovaní si úlohy“ (In: Jakabčic, Požár, 1996, s.143).

Pamäť u mentálne postihnutých je narušená vo všetkých fázach- zapamätávanie, podržanie, vybavenie. Potrebujú dlhšiu dobu a väčšie úsilie na úmyselné zapamätávanie, podstatne kratšiu dobu udržia poznatok v pamäti- rýchlo zabúdajú, a pokiaľ si poznatok udržia, majú ťažkosti s jeho vybavením, reprodukciou, použitím. Skôr si zapamätajú zbytočné detaily, nepodstatné veci a podstata im uniká (Bajo, Vašek, 1994).

Myslenie

„Myslenie je zo všetkých poznávacích procesov u jedincov s MP najväčšmi postihnuté“, a to i preto, lebo jeho úroveň závisí „od úrovne ostatných poznávacích procesov“. Ťažkosti vidno v myšlienkových operáciách - v analýze a syntéze, indukcii a dedukcii, analógii, generalizácii, abstrakcii, porovnávaní, klasifikácii a štrukturalizácii. Myslenie je konkrétne- názorné, jednoduché, neorganizované, produktívne i situačné myslenie je problémové, abstraktné často neprítomné, logické žiadne (Bajo, Vašek, 1994, s. 96).

Medzi osobitosti procesu myslenia u MP Jakabčic a Požár (1996) uvádzajú:

- *konkrétne myslenia*: konkrétna rovina riešenia problémov, neschopnosť riešiť problém manipuláciou s pojmami
- *slabá schopnosť zovšeobecnenia a abstrakcie*: schopnosť abstraktne riešiť problémové situácie do určitej miery hlavne u ľahších stupňoch postihnutia. Väčšie ťažkosti majú s verbálnou definíciou podobnosti a formuláciou stanoviska, z ktorého úlohu riešili.
- *sklon k stereotypnému mysleniu*: tendencia opakovať už raz použité spôsoby riešenia aj v riešení diametrálne odlišných problémom
- *nedôslednosť myslenia*: jedinci s mentálnym postihnutím nepostupujú systematicky a dôsledne, i pri správnom začatí riešenia nejakej úlohy

náhodné odpútanie pozornosti, náhodná chyba spôsobí odklon od správneho postupu

- *nekritickosť myslenia*: neschopnosť porovnávať svoje činy, myšlienky s požiadavkami objektívnej reality. Skutočnosť, že sa problém nepodarilo vyriešiť je pripisovaná vonkajším okolnostiam. Svoje chyby totiž spozorujú málokedy, ani nepredpokladajú ich výskyt.
- *porucha organizácie myšlienkovvej činnosti*: okamžité riešenie úlohy bez premyslenia postupu, určenia stratégie.

Netreba však zabúdať, že úroveň poznávacích procesov je u jedincov s MP ovplyvňovaná aj vývinom, stavom ostatných zložiek psychiky- vôľou, citmi, vlastnosťami osobnosti (Bajo, Vašek, 1994). Rovnako aj Jakabčic a Požár (1996) konštatovali, že mentálne postihnutie znamená nielen oneskorovanie psychického vývinu, ale ide aj o štrukturálne vývinové zmeny, ktoré sa odrážajú v osobnosti jedinca s mentálnym postihnutím. A rovnako je tiež potrebné nezabúdať, že vývin každej osobnosti je determinovaný vnútornými (biologickými) podmienkami a rôznymi premennými vonkajšieho prostredia (sociálne faktory- výchova, stimulácia, kultúra,...).

2 ŠPECIFIKÁ KOMUNIKÁCIE JEDNOTLIVCOV S ĽAHKÝM MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM A NARUŠENOU KOMUNIKAČNOU SCHOPNOSŤOU

Pre deti s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou sú podľa Gažiho (1991) charakteristické nedostatky v myslení, pozornosti, pamäti, poruchy v citovo- vôľovej oblasti, pohybová neobratnosť, oneskorený a často obmedzený vývin motoriky a vývinové poruchy reči. Úroveň vývinu reči je chápaný ako následok znížených psychomotorických schopností. Je spojený s celkovým oneskoreným alebo obmedzeným vývinom dieťaťa po stránke telesnej i duševnej (In: Mesárošová, 2006).

Analýze problematiky komunikácie jednotlivcov s postihnutím a narušenej komunikačnej schopnosti musí predchádzať objasnenie pojmov reč, jazyk a komunikácia.

2.1 Vymedzenie základných pojmov k problematike

Reč je schopnosť daná človeku. Jej rozvoj súvisí s kognitívnymi procesmi a s rozvojom myslenia (Kutáľková, 2010). Je charakterizovaná týmito rysmi: slúži k oznamovaniu vlastných dejov, pôsobí na cudzie duševné deje, človek ňou pomenúva predmety, javy a vyjadruje vzťahy medzi nimi. Pokladá sa za „schopnosť individua používať komunikačné (výrazové) prostriedky za účelom sociálnej interakcie“ (Sovák, 1981, s.23). Ide pri nej o vlastné hovorenie, o prijímanie, tzn. o vnímanie a zároveň o snahu pochopiť to, čo iný hovorí (o vzájomne odovzdávanie). Vyším stupňom je proces dorozumievania- ľudia si totiž môžu niečo predávať bez toho, aby sa vzájomne dorozumeli (Sovák, 1986).

Podľa J. Klenkovej (2006, s. 27) sa jedná o „vedomé používanie jazyka ako zložitého systému znakov a symbolov vo všetkých jeho formách“. Pomocou nej človek vyjadruje svoje pocity, priania, myšlienky. „Táto schopnosť nám nie je vrodená, na svet si však prinášame určité dispozície, ktoré sa rozvíjajú až pri verbálnom styku s okolím“. Reč je záležitosťou hovorových orgánov (vonkajšia reč), a hlavne mozgu a jeho hemisfér (vnútorná reč), pod ktorou sa rozumie „chápanie, uchovanie a vyjadrovanie myšlienok pomocou slov, a to nielen verbálne, ale i graficky (čítanie, písanie)“. Obsahuje oblasť symbolickú (percepčná, vnímavá) a motorickú (expresívna, výrazová). „Vývoj reči je ovplyvňovaný vývojom senzorického vnímania, motoriky, myslenia, a tiež socializáciou“ (Klenková, 2006, s.32). Vznik a vyvíjajúca sa reč predstavuje veľmi zložitý proces, ktorý ovplyvňujú mnohé premenné vonkajšieho a vnútorného prostredia. Najdôležitejšími vnútornými faktormi sú „vrodené predpoklady, zdravý vývin sluchového a zrakového analyzátora, rečovo-motorických zón v mozgu, rečových orgánov a celkový fyzický a duševný vývin, najmä úroveň intelektu“. Z vonkajších faktorov ovplyvňujúcich vývoj reči ide o celkový „vplyv prostredia a výchovy, množstvo a primeranosť rečových podnetov a správny rečový vzor“ (Antušeková, 1989, s.20).

Jazyk je sústava „výrazových (slovných i neslovných) prostriedkov užívaných v tom-ktorom národe“ (Sovák, 1986, s.15). „Ide o sústavu zvukových a druhotných dorozumievacích prostriedkov znakového povahy“, ktorou človek dokáže vyjadriť predstavy o svete a svoje vnútorné prežitky. Ak je reč výkon individuálny, potom jazyk je výtvorom a procesom spoločenským. No i reč je tiež spoločensky podmienená, pretože „čerpá podnety zo spoločenského prostredia, a v ňom sa rovnako realizuje“ (Klenková, 2006, s.27). Ako ďalej autorka konštatuje odlišujeme jazyk ako schopnosť ovládať a používať istý symbolický vyjadrovací systém- jazykovú kompetenciu, od reči ako skutočného použitia- aktualizácia tejto schopnosti. Obe spolu navzájom súvisia: aby mohol človek slovensky prehovoriť (reč), musí slovensky vedieť (jazyk). Jazyk sa však môže podľa Jespersena (1946, In: Klenková, 2006, s.28) „naučiť iba tak, že sa pokúsi hovoriť“.

Komunikácia predstavuje jednu z najdôležitejších ľudských schopností (Klenková, 2006, s.25). Ako ďalej autorka uvádza, možno ju chápať vo význame spojenie, odovzdávanie, dorozumievanie, ovplyvňovanie, prenos, participácia. „Všeobecne znamená schopnosť využívať výrazové prostriedky k utváraniu, využívaniu a pestovaniu medziľudských vzťahov“. Podľa Vybírala (2005) môžeme komunikáciu definovať ako prúdenie informácií z jedného konca (zo zdroja) k druhému (príjemcovi).

Teóriou komunikácie jednotlivcov s MP sa zaoberal Vašek, ktorý pod komunikáciou rozumie „sprostredkovanie informácií medzi systémami“. Informáciou je „oznámenie, správa, údaj, ktorý príjemcovi odstráni, alebo zúži mieru neurčitosti, ktorá sa informácie týkala pred jej prijatím“. Prijatie informácie je procesom „percepcie, dekódovania, uloženia, následného vybavenia a pokračuje jej adekvátnym použitím“. U jednotlivcov s postihnutím „tento informačný kolobeh môže byť sťažený, alebo z časti znemožnený z dôvodu senzorických či kognitívnych bariér, ale aj nedostatkami v oblasti motoriky a emočne- vôľovej oblasti“ (Vašek, 2005, s.59).

A tak z tohto pohľadu podľa vyššie uvádzaného autora „mentálne postihnutie možno chápať ako nedostatočnú schopnosť meniť informácie na poznatky, v dôsledku aj transformovať veci a udalosti do symbolických foriem, tieto uchovávať, a takto transformovanými informáciami zmysluplne narábať a participovať na udalostiach“ (In: Vančová, 2005, s.39).

Medzi bežné komunikačné formy patria (Vančová, 2005, s.175):

- *verbálne komunikačné formy:*

hovorená reč, písaná reč, artikulovaná reč (hláskovaná), symbolová komunikácia

- *neverbálne komunikačné formy:*

haptika (dotyky), posturika (fyzické postoje), kinezika (mimovoľné pohyby), proxemika (vzdľaľovanie, približovanie), gestika (pohyby hlavy, rúk, nôh, ...), mimika (výraz tváre pohybom svalov tváre), paralingvistika (akustické prejavy).

Ako ďalej konštatuje autorka u jednotlivcov s MP v dôsledku ich postihnutia spravidla dochádza k „trvalým narušeniam informačného kolobehu, komunikácie, k zníženým možnostiam alebo nemožnostiam využívať štandardné komunikačné formy“ (Vančová, 2005, s. 176). V tejto súvislosti sa ako vhodné komunikačné spôsoby pre komunikáciu jednotlivcov s postihnutím uvádzajú ďalšie neštandardné komunikačné formy, nazývané aj augmentatívna a alternatívna komunikácia (AAK): Podľa Kubovej (1996) ich môžeme definovať nasledovne:

-augmentatívna komunikácia:

používa sa na zvýšenie, podporu komunikačných možností a schopností u jednotlivcov s určitými komunikačnými schopnosťami, ktoré sú ale nedostačujúce

-alternatívna komunikácia:

používa sa ako náhrada hovorenej reči

Alternatívne systémy sa môžu ďalej rozdeľovať na:

- a.) *dynamické*: gestá, posunky, prstová abeceda, komunikačný systém Makaton (hovorená reč, posunky, symboly), a pod.
- b.) *statické*: piktogramy, obrázková komunikácia, Bliss-systém (obrázková reč), a pod. (In: Vančová, 2005).

2.2 Špecifiká vývinu dieťaťa s ľahkým mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou

Komunikácia v jej narušenej podobe patrí k najnápadnejším prejavom jednotlivca. Pri závažnejších narušeniach vývinu reči dochádza k sekundárnym, poprípade i k terciálnym následkom, k zložitejším spätným väzbám medzi narušenou komunikačnou schopnosťou a ostatnými zložkami osobnosti s negatívnym dopadom na sociálnu adaptáciu jednotlivca (Lechta, 2000, In: Mesárošová, 2006). K špecifikám vývinu jednotlivcov s mentálnym postihnutím (ďalej len MP) a narušenou komunikačnou schopnosťou (ďalej NKS) spracované podľa Mesárošová (2006) patria:

Telesné a pohybové špecifiká ľahkého mentálneho postihnutia s narušenou komunikačnou schopnosťou

Reč a motorika na seba navzájom vplývajú vo vývine ľudstva i jednotlivca. „Ľudská reč sa sformovala v závislosti od rozvoja motoriky a vývoja mozgu“. Reč sa u dieťaťa začína rozvíjať súčasne s pohybom už od útleho veku (Antušeková, 1995, s.48). V porovnaní s intaktnou populáciou je pre vývin motoriky jednotlivcov s MP a NKS charakteristický rozdiel v rýchlosti a miere zvládnutia pohybov (Karásková, 2004). Poruchy motoriky sa premietajú i do reči (Antušeková, 1995). Medzi telesné a pohybové nedostatky jednotlivcov s MP a NKS patria: telesné oslabenie, oneskorený somatický vývin, poruchy hybnosti, rovnováhy, nedostatky v pohybových schopnostiach (Mesárošová, 2009). „Celkové obmedzenie analyticko- syntetickej činnosti sa prejavuje i v hybnosti, najmä vo fázach spájania pohybových prvkov do celkov a v koordinácii jednotlivých pohybov (Bajo, Vašek, 1994, s.77). V rámci narušeného vývinu motoriky ide o „poruchy vytvárania, pamätania si a reprodukcie pohybových stereotypov, viazaných na rozličné predstavované štruktúry“ (Bajo, 1998, In: Mesárošová, 2006, s.8). U jednotlivcov s mentálnym postihnutím sa pri osvojovaní pohybov, štruktúr, celkov predlžuje fáza „iradiácie, koncentrácie i generalizácie“. Proces osvojovania pohybovej aktivity a pohybových zručností sprevádza často nezaujím, pasivita, nedostatok snahy a vôle. Pri riešení pohybových situácií sa pri voľbe vhodných a účelných pohybov prejavuje nedostatočná úroveň intelektu, rovnako ako aj rozumových zábran pri nebezpečných pohybových činnostiach (Bajo, Vašek, 1994, s.77). Porozumenie reči je v niektorých prípadoch výrazne narušené, preto výklad pohybu treba uskutočniť ukázkou, primeraným tempom a opakovaním. Pri osvojovaní pohybov a pohybových štruktúr rozvíjame aj motoriku rečovných orgánov, rozhovorom podnecujeme rozvíjanie reči po obsahovej stránke. A až po „nadobudnutí lepších verbálnych zručností sa presúvame na formálnu stránku reči“ (Lechta, 2000, In: Mesárošová, 2009, s.8). Dôležité je preto spájanie pohybu so slovom, osvojovanie pojmov súvisiacich s pohybom (Mesárošová, 2009).

Vzťah medzi myslením a rečou

Rečová komunikácia patrí k najdôležitejším ľudským schopnostiam (Klenková, 2006). „Reč je špecificky ľudský prejav, prostriedok na vyjadrenie myšlienok, nástroj dorozumievania, nástroj regulácie správania (Kondáš, 1979, s.166). V procese vývinu reči nemožno „postrehnúť všetky premenné, ktoré vo vzájomnej dialektickej spojitosti determinujú vývin reči z kvalitatívneho a kvantitatívneho aspektu (Lechta, 2000, In: Mesárošová, 2006, s.9). Medzi vývinom myslenia a rečou existuje úzky dialektický vzťah, ktorý je súčasne aj determinatívny. V rámci dialektického vzťahu hovoríme „o vzájomnej spätnej väzbe“. Starostlivosť o správny vývin reči vplýva na rozvoj jedinca a pripravuje ho pre život v spoločnosti. Nedostatky v komunikácii ho vo vzťahoch obmedzujú (Mesárošová, 2006, s.9). Teóriami o vzniku myslenia a reči sa zaoberal aj Sovák (1981), ktorý vychádzal z Kainzovej psychológie reči:

- *teórie identity* : ide o totožné funkcie- reč je spojená s myslením (bez reči by nebolo myslenie, myslenie sa prejavuje v reči)
- *teórie paralelizmu*: reč a myslenie sú rozličné činnosti, ktorých vytváranie a rozvíjanie prebieha vo vzájomnom vzťahu
- *indiferentné teórie*: popierajú vzťah medzi myslením a rečou

Vygotskij (In: Kondáš, 1979, s.166) uvádza, že „myslenie a reč majú rozdielne genetické korene“, no začnú sa pomerne skoro ovplyvňovať. Úroveň myslenia sa totiž odzrkadľuje na reči. A práve reč dieťaťa môže byť signálom upozorňujúcim na odlišnosti od normálneho vývinu (Mesárošová, 2006). Vygotskij zdôrazňuje, že sa jedná o „jednotu myslenia a reči“(In: Kondáš, 1979, s. 167). „Reč sa stáva nástrojom myslenia a dorozumievania- a myslením sa spätne rozvíja obsah a skladba reči“ (Bajo, Vašek, 1994, s. 100).

Ľahké mentálne postihnutie a reč

Reč predstavuje dôležitú úlohu vo vývine jedincov s mentálnym postihnutím. Je základným elementom spoločenského života, nástrojom socializácie. Ťažkosti v komunikácii negatívne ovplyvňujú sociálne vzťahy, vzťahy k učeniu, k práci a pod. Zníženým verbálnym prejavom, spomalenými

a zmenenými verbálnymi výkonmi sa môže narušiť uspokojovanie sociálnych potrieb (Bajo, Vašek, 1994).

Reč u osôb s ľahkým mentálnym postihnutím sa vyvíja v dôsledku vnútorných predpokladov oneskorene najmenej o rok. Reč postupuje až na úroveň zovšeobecňovania, abstrahovania (Bajo, Vašek, 1994). Podľa Vančovej (2005) je narušená po stránke obsahovej aj formálnej. V porovnaní s intaktnými je obsahom aj rozsahom chudobnejšia. Viacej sa obohacuje pasívny než aktívny slovník, vyskytuje sa dysgramatizmus.

Schopnosť používať reč v bežných komunikačných situáciách je možná bez výraznejších problémov. Možnosť výchovy a vzdelávania je v špeciálnych základných školách pre žiakov s mentálnym postihnutím, ako aj s upraveným obsahom vzdelávania v bežných základných školách (Vančová, 2005).

2.3 Vzťah ľahkého mentálneho postihnutia k narušenej komunikačnej schopnosti

Jednotlivci s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou sa od ostatných jednotlivcov s mentálnym postihnutím odlišujú prítomnosťou rečovej poruchy v kombinácii s mentálnym postihnutím na úrovni ľahkého stupňa mentálneho postihnutia (Mesárošová, 2006). No viacerí autori zastávajú názor, že prakticky u všetkých jednotlivcov s mentálnym postihnutím je narušená komunikácia, chápaná ako jeden zo symptómov mentálneho postihnutia (Bajo, Vašek, 1994). Narušená komunikačná schopnosť tu vystupuje sa tu prejavuje ako hlavný symptóm postihnutia. „Keď sa ľahké mentálne postihnutie vyskytuje v kombinácii s ťažšie narušenou komunikačnou schopnosťou, ktorá nie je len charakteristickým symptómom mentálnej retardácie, hovoríme o viacnásobnom postihnutí“ (Mesárošová, 2006, s. 10). Najvyšší výskyt kombinovaných chýb súvisí s poškodením mozgu a centrálného nervového systému. Preto najviac postihnutí je u osôb s mentálnym postihnutím (Bajo, Vašek, 1994).

„Narušenie komunikačnej schopnosti sa prejavuje ako vrodená chyba reči alebo získaná porucha reči“ (Lechta, 1990, s.21). Na triedenie narušenej komunikačnej schopnosti sa možno pozrieť z viacerých hľadísk. Napr. pri aplikácii *symptomatologického hľadiska* sa jedná o triedenie:

- vývinová bezrečnosť (alália, dysfázia),
- získaná orgánová bezrečnosť (afázia),
- získaná neurotická bezrečnosť (mutizmus, elektívny mutizmus, surdomutizmus),
- narušenie zvuku reči (fufňavosť, palatolália),
- narušenie plynulosti reči (zajakavosť, brblavosť),
- narušenie člankovania (dyslália, dysartia),
- narušenie grafickej podoby reči (dysgrafia, dyslexia, dyskalkúlia),
- symptomatické poruchy reči (sprevádzajúce iné dominujúce postihnutie, narušenie alebo ochorenie),
- poruchy hlasu,
- kombinované chyby a poruchy reči“ (Lechta, 1990, s.21).

Ku klinickým symptómom narušenej komunikačnej schopnosti Spirová (In: Lechta, 1990) zaraďuje: oneskorený, narušený začiatok vývinu reči, chudobná slovná zásoba, porušená obsahová stránka reči, pasívny slovník prevláda nad aktívnym, dysgramatizmus, chybná výslovnosť. Znakom narušeného vývinu reči býva aj oneskorenie celkového psychomotorického vývinu.

Ako možné príčiny možno uviesť: pôrodné poškodenia CNS s nadväzujúcou symptomatickou poruchou reči, mozgová dysfunkcia, orgánové poškodenie receptorov, rizikové tehotenstvo, genetické mutácie, odchýlky vo vývine, negatívne vplyvy prostredia, nízky rečový vzor rodičov a podobne (Lechta, 1990). V súčasnosti v súvislosti s etiológiou hovoríme o multidimenzionálnom poňatí, ktorý charakterizuje súbežné pôsobenie viacerých činiteľov (Lechta, 2000, In: Mesárošová, 2006).

3 PRÍPRAVNÝ ROČNÍK ŠPECIÁLNEJ ZÁKLADNEJ ŠKOLY PRE ŽIAKOV S ĽAHKÝM STUPŇOM MENTÁLNEHO POSTIHNUTIA

Pri výchove a vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím sa podľa §94 ods.2 písm. a) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len zákon č.245/2008 Z. z.) postupuje podľa vzdelávacích programov pre žiakov s MP. Vzdelávacie programy ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu schválilo MŠ SR pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009. Uplatňujú sa pri vzdelávaní žiakov s touto diagnózou v základnej škole podľa §94 ods.1 písm. a) a b) zákona č.245/2008 Z. z., t.j. v špeciálnej základnej škole pre žiakov s MP a v ďalších školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, v špeciálnych triedach základných škôl alebo pri individuálnom začlenení, t.j. v školskej integrácii. Vymedzujú špecifické potreby a požiadavky na komplexnú odbornú starostlivosť v školách, kde sú vzdelávaní. Ak zdravotné znevýhodnenie dieťaťa neumožňuje vzdelávanie podľa príslušného vzdelávacieho programu, tak sa vzdeláva podľa individuálneho vzdelávacieho programu, ktorý rešpektuje jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby.

Podľa §3 ods.4 vyhlášky MŠ SR č. 322/2008 Z. z., školy, ktoré vzdelávajú žiakov s MP sa vnútorne členia podľa stupňa MP žiakov na:

- a.) variant A pre žiakov s ľahkým stupňom postihnutia
- b.) variant B pre žiakov so stredným stupňom postihnutia
- c.) variant C pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom postihnutia

Podľa zameranie a potreby diplomovej práce si ďalej priblížime len prípravný ročník špeciálnej základnej školy a vzdelávací program pre tento ročník pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia (ISCED 1-primárne vzdelávanie).

3.1 Špecifická edukácie v prípravnom ročníku

Prípravný ročník má vychádzať po obsahovej i procesualnej stránke zo špecifik detí, preto sa etabloval tak, aby akceptoval (Vančová, 2005): vek detí, stupeň postihnutia, rodinnú výchovu, individuálne schopnosti detí, podnetnosť prostredia.

Do prípravného ročníka možno zaradiť deti, ktoré dovŕšia 6. rok do konca kalendárneho roka v príslušnom školskom roku. Zaradenie je možné na žiadosť rodiča, je však potrebné odporúčenie psychológa, a na základe diagnostických vyšetrení posúdenie faktorov ako nezrelosť dieťaťa, mentálne postihnutie, oneskorený vývin, sociálna zanedbanosť, odklad školskej dochádzky (§7 ods.1 až 4 vyhlášky č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách). Absolvovanie prípravného ročníka poskytuje dostatočný priestor na kontrolné psychologické, prípadne aj špeciálnopedagogické vyšetrenie, ktoré sa uskutočňuje na konci ročníka, na základe ktorého sa odporučí ďalšie primárne vzdelávanie dieťaťa na takom type školy, pre ktorý má predpoklady (Vzdelávacie programy pre žiakov s mentálnym postihnutím, ISCED 1- primárne vzdelávanie, 2009).

Trieda prípravného ročníka je súčasťou tej školy, na ktorej je zriadená. Dĺžka vyučovacieho dňa je maximálne 4 hodiny, počet detí maximálne 6 (riaditeľ školy môže povoliť prekročenie najvyššieho počtu žiakov v triede najviac o dvoch). Absolvovanie prípravného ročníka sa zaráta do dĺžky plnenia povinnej školskej dochádzky (Zákon 245/2008, Z. z., §97, odsek 3).

Edukálny proces prípravného ročníka je charakteristický určitými osobitosťami:

Edukácia je zameraná na: „rozvoj reči, jazykových a komunikačných schopností, rozvoj jemnej motoriky a grafomotorických schopností a prejavov, rozvoj poznávacích psychických procesov, rozvoj sociálnej a emocionálnej zrelosti, rozvoj poznávacích záujmov, pracovných a sebaobslužných návykov od základných úkonov až po účelové úkony, zvládanie základov čítania, rozvoj matematických predstáv a početných výkonov, rozvoj esteticko-pohybových schopností- s využitím prirodzených daností detí“ (Mesárošová, 2010, s. 44).

Autorka ďalej uvádza, že pri dosahovaní edukačných cieľov je významná hra. Plán vyučovania je štruktúrovaný do zložiek edukácie, ktoré sa navzájom prelínajú a dopĺňajú. Rozsah i časová charakteristika časovo-tematických plánov sú orientačné. Podľa potreby a individuálnych schopností žiakov, ich aktuálnym záujmom sa vzdelávacie aktivity striedajú, dopĺňajú a aktualizujú. Obsahová náplň vyučovacieho procesu je rozvrhnutá do mesiacov a týždňov. Proces edukácie podporuje rešpektovanie individuálneho prístupu. Hodnotenie je na základe schopností, bez porovnávania so spolužiakmi. Má plniť motivačnú a stimulačnú funkciu (Mesárošová, 2010).

Dodržiavaním režimu dňa sa u žiakov rozvíja zmysel pre poriadok. Dôležité je aj striedanie činností počas dňa -pohyb, tanečné aktivity, kreslenie, počúvanie rozprávky, manuálne činnosti (Učebné osnovy pre prípravný ročník pre žiakov s mentálnym postihnutím so vzdelávacím variantom A, 2006).

3.2 Úlohy, ciele a organizácia vyučovania prípravného ročníka

Prvoradou úlohou prípravného ročníka je vytvorenie príjemného a kľudného prostredie pre deti. „Zariadenie, hračky a všetky predmety v triede pôsobia tak, aby dieťa získavalo podnety pre maximálne vnímanie zmyslami a kladný vzťah k prostrediu“.

Dôležitým elementom je aj osobnosť učiteľa, ktorý sa snaží maximálne vzbudiť záujem o školskú prácu sú. Jeho láskavé slovo, citlivý prístup, vytváranie príjemnej atmosféry, trpezlivosť pre všetky deti sú nevyhnutné.

„Prípravný ročník je pre deti prvým miestom styku s učením“. Niektoré deti pred vstupom do neho „nedržali ceruzku, nemali možnosť pozrieť si detskú knižku alebo vyfarbiť maľovanku, či zúčastniť sa nejakej činnosti“. Sú to práve činnosti- spievanie, maľovanie, cvičenie a pod.,- prostredníctvom ktorých učiteľ vytvára u detí dobrý vzťah k učeniu, a pestuje v nich potrebu učiť sa.

Vhodné prostredie, vplyv učiteľa, jeho vedenie má za úlohu vytvárať „dobré sociálne vzťahy medzi deťmi“. Na ich základe si deti vytvárajú pozitívne prvky slušného správania.

Striedaním metód a foriem práce, činností s deťmi, učiteľ maximálne rozvíja ich schopnosti potrebné pre úspešný vstup do 1. ročníka. Tým, že im veľa číta, rozpráva, učí ich básničky, riekanky a pod., si deti cvičia pamäť, čo je potrebné pre ďalšie roky. Prostredníctvom systematickej logopedickej starostlivosti napomáha vývinu správnej výslovnosti, ktorá je potrebná pri „učení a komunikácii s ľuďmi“. Taktiež vnímajú hlas učiteľa, jeho výslovnosť, prejav, čím u nich pestuje lásku k materinskému jazyku.

Zúčastňovaním sa rôznych akcií, vnímajú deti okrem spolužiakov v triede aj iných. Učia sa žiť v kolektíve, prispôbovať sa požiadavkám prostredia, potrebám okolia, pomáhať. „Tým sa ich sociálne cítenie prenáša aj na iných ľudí“. Vytvárajú sa sociálne vzťahy, čo je dôležité nielen pre život v škole (Učebné osnovy pre prípravný ročník špeciálnej základnej školy pre žiakov s mentálnym postihnutím so vzdelávacím variantom A, In: Učebné plány a učebné osnovy pre špeciálnu základnú školu pre žiakov s mentálnym postihnutím, 2006).

Na základe vyššie uvedeného môžeme konštatovať, že základným poslaním prípravného ročníka je nadobudnutie spôsobilostí, zručností, pracovných návykov, komunikácie, zásad slušného správania, pestovanie interpersonálnych vzťahov v kolektíve, vzťahov k okoliu, životnému prostrediu, úspešná príprava na rolu žiaka (adaptácia). Konečným cieľom je pripraviť dieťa pre úspešný vstup do prvého ročníka.

3.3 Obsah vzdelávania prípravného ročníka pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia

Obsah vzdelávania pre žiakov s ľahkým stupňom MP je rozdelený do vzdelávacích oblastí. Rámcový učebný plán prípravného ročníka pre žiakov s ľahkým stupňom MP s vyučovacím jazykom slovenským je koncipovaný tak, aby pokryl 20 hodín týždenne- Štátny vzdelávací program- povinná časť 18 hodín + Školský vzdelávací program- 2 voliteľné hodiny (Vzdelávací program

pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, ISCED 1-primárne vzdelávanie, 2009). Zahŕňa vzdelávacie oblasti a v rámci nich nasledujúce vyučovacie predmety:

• **Jazyk a komunikácia – predmety: rozvíjanie komunikačných schopností, rozvíjanie grafomotorických zručností, počty hodín týždenne (7 h, 2h)**

Predmet rozvíjanie grafomotorických zručností má vo vzdelávaní žiakov s MP špecifický charakter z hľadiska samotných cieľov, obsahu, foriem, metód a používaných prostriedkov. Medzi účinné pomôcky na vyučovanie okrem písacích nástrojov (voskový pastel, suchý pastel, kriedy, ceruzka, neskôr pero), kartičiek s písmenami a obrázkami patrí aj využívanie reliéfnych makiet jednoduchých geometrických a iných tvarov na obkresľovanie, výkresy s predpísanými slovami, textami a obrázkami, ktoré sa vložia do fólie, na ktorú žiak zmazateľnou fixkou dopĺňa vynechané písmená, slová. Takúto pomôcku možno využiť opakovane pre toho istého žiaka i pre viacerých žiakov. Rozvíjaním elementárnych grafických zručností, jemnej motoriky sa žiaci prípravného ročníka pripravujú na výučbu písania. Využívajú sa maľovanky, kresba, modelovanie, maľba prstom, štetcom. Začína sa s jednoduchými písacími a výtvarnými prvkami- čmáranie, bodky, guľôčky a postupne sa prechádza k náročnejším prvkom písania. Žiaci sa učia sústrediť sa na prácu a zotrvať pri nej určitý čas, ktorý sa postupne predlžuje. Dôležitým prvkom vyučovania týchto detí je preto motivácia. Zápasťie sa uvoľňuje rôznymi cvikmi, ktoré sa dopĺňajú básničkami a riekankami. Deti majú možnosť pracovať na tabuli, na papieri, na grafických tabuliach, a využívajú kriedu, farbičky, voskový pastel, rudku, fixky, ceruzku.

Obsah vyučovania predmetu tvorí: používanie oboch rúk pri cvičení jemnej i hrubej motoriky, nácvik uchopenia písacieho nástroja do dlane, čmáranie na zvislú plochu (tabuľa), nácvik uchopenia písacieho nástroja prstami, čmáranie, opakované čmáranie dominantnou rukou, kruhové čmáranie, čmáranie vertikálnym smerom- k hornej a dolnej časti papiera bez prerušovania.

Ciele: získavanie prvých skúseností v používaní písacieho nástroja, rozvíjanie jemnej motoriky, pestovanie správneho návyku držania písacích potrieb, vedenie žiaka k správnej pozícii pri písaní.

Vzhľadom k zameraniu diplomovej práce charakteristike predmetu **rozvíjanie komunikačných schopností** je v ďalšej časti venovaná samostatná kapitola.

• **Príroda a spoločnosť- vecné učenie (1h)**

Náplňou vecného učenia je vštepiť žiakom najzákladnejšie vedomosti o prírode, spoločnosti. V učive usporiadanom podľa ročných období žiaci poznávajú prírodné javy primerané ich chápaniu a pozorujú zmeny v prírode počas roka, spojené s činnosťou ľudí a ich životom. Prostredníctvom priameho pozorovania, modelov, vyobrazených materiálov sa žiaci učia chápať význam vecí, ich vlastností, vzájomné vzťahy a súvislosti. Myslenie žiakov sa teda rozvíja na základe zmyslového vnímania a postupne sa prechádza k zložitejším myšlienkovým operáciám.

Vo vyučovaní vecného učiva si žiaci utvárajú a upevňujú zdravotné a hygienické návyky. Takisto si osvojujú pravidlá kultúrneho správania. Dopravnou výchovou si žiaci utvárajú základné poznatky ohľadom dopravných prostriedkov, návyky v premávke a systematicky sa pripravujú na aktívnu účasť v cestnej doprave.

Vecné učenie poskytuje aj námety na pracovné vyučovanie (kútik živej prírody, modelovanie,...).

Hlavným zdrojom poznania sú pozorovania prírody a spoločenského diania na vychádzkach, v kútiku živej prírody, jednoduché praktické činnosti, vyobrazený materiál. Učiteľ volí primerané špeciálno-pedagogické metódy, ktoré sa opierajú o zmyslové poznávanie žiakov. Uplatňuje sa výchova k spolupráci, ktorá je chápaná ako príprava postihnutého žiaka pre život v spoločnosti i ako prostriedok jeho socializácie.

Obsah:

Základná orientácia: meno, priezvisko, orientácia v priestore (trieda, budova školy), spoznávanie zariadenia školy, porozumenie jednoduchým časovým údajom a vzťahom (deň- noc, svetlo- tma), spoznávanie vlastného tela (ukázanie aspoň troch pomenovaných častí svojho tela).

Poznávanie prírody: domáce zvieratá (pes, mačka), voľne žijúce zvieratá (myš, medveď, pojmy (vtáky a hmyz), rastliny (kvety a stromy), zmeny v prírode (ročné obdobia).

Orientácia v bežných životných situáciách: verejná doprava (výstup a nástup do dopravného prostriedku), úloha lekára a zdravotnej sestry, obchody podľa zamerania (hračky, potraviny), správanie sa v obchode.

Ciele: poznať osobné údaje, orientácia sa v čase a priestore, spoznávanie prírody v priamom kontakte, orientácia v bežných životných situáciách.

• **Matematika a práce s informáciami- matematika (3h)**

Úlohou vyučovania matematiky je rozvíjanie základných matematických predstáv, a to spôsobom primeraným ich mentálnej úrovni a s adekvátnymi formami a metódami. Žiak prostredníctvom matematiky získava základné matematické vedomosti, zručnosti a návyky tak, aby ich v rozsahu svojich individuálnych schopností a možností, na aktuálnom stupni vývinu dokázal v živote aplikovať. Časová potreba a množstvo učiva vychádza z individuálnych schopností žiaka. Ciele predmetu sú kladené tak, aby bol obsah a proces vzdelávania orientovaný na žiaka, aby prostredníctvom individuálneho, názorného a štruktúrovaného prístupu pôsobili na pozitívny kognitívny rozvoj, i na rozvoj osobnosti žiaka s MP.

V prípravnom ročníku si žiaci prostredníctvom reálnych situácií, manipulácie s reálnymi predmetmi osvojujú základné logické operácie, ktoré sú východiskom pre ďalšie matematické zručnosti. Pri triedení predmetov sa snažíme, aby u nich žiak rozpoznal najdôležitejšie vlastnosti a podľa nich ich aj rozdelil. Náročnosť sa zvyšuje od ľahko rozlíšiteľných po podobné predmety. Využívajú sa predmety, ktoré žiak dobre pozná. Žiaci sa cez manipuláciu s konkrétnymi predmetmi učia postupne počítat' (pomocou ceruziek, prstov na ruke), učia sa číslice čítať a priraďovať k množstvu.

Obsah: porovnávanie a triedenie predmetov podľa vlastností (množstvo, veľkosť, farba, tvar), vzťahy (málo - veľa, viac- menej, malý- veľký, dopredu- dozadu, hore – dole, malý – veľký, priraďovanie predmetov k rovnakým predmetom, i k tomu, čo ich dopĺňa, skladanie častí z celku, počítanie po jednej

do päť, triedenie čísiel, priradovanie čísla k množstvu a opačne, rozlišovanie a triedenie tvarov (kruh, štvorec), vyhl'adávanie rovnakých obrázkov.

Ciele: rozvíjať schopnosť triediť predmety, vlastnosti podľa určitých kritérií (ako predpoklad rozvíjania základných matematických zručností a návykov), utváranie základných matematických predstáv, počítanie od 1 do 5, rozlíšenie niektorých základných geometrických tvarov.

• **Človek a svet práce- pracovné vyučovanie (1h)**

Dôležité miesto vo výchovno-vzdelávacom procese má pracovné vyučovanie. Pre žiakov s MP je najdôležitejším rehabilitačným predmetom, ktorý systematicky ovplyvňuje rozvoj ich motoriky od najnižšieho ročníka. Zároveň vytváraním pracovných zručností spolupôsobí na zvyšovanie ich rozumovej úrovne. Žiaci získavajú vedomosti o materiáloch, nástrojoch, pracovných postupoch, a primerane veku sa postupne vedú k chápaniu vzťahov medzi nimi. Pracovné vyučovanie v nich vzbudzuje záujem o prácu, uspokojuje túžbu po činnosti, zameranie práce na výsledok vzbudzuje iniciatívu a kladný vzťah k práci, pestuje zmysel pre poriadok, cit pre krásu. Nevyhnutnou súčasťou sú exkurzie, ktoré umožňujú poznávať prácu v rôznych povolaniach, a posilňovať spojenie pracovného vyučovania so životom.

Žiaci prípravného ročníka si primerane k svojej úrovni osvojujú predovšetkým základné hygienické a sebaobslužné návyky.

Ciele: Rozvíjanie samostatnosti žiaka, utváranie základných hygienických návykov, ktoré zodpovedajú možnostiam a potrebám postihnutého dieťaťa. Náplňou hodín sú aj jednoduché pracovné činnosti – skladanie, strihanie a trhanie papiera, modelovanie, navliekanie korálok, práca so stavebnicou.

Súčasťou tvoria i vychádzky spojené spoznávaním a ochranou prírody. Náplňou činností je rozvíjať pozornosť a zmyslové vnímanie, jemno- motorické zručnosti, rozlišovať a používať rôzne materiály, adekvátne vedieť používať predmety a hračky, utvárať základné pracovné zručnosti a návyky, osvojiť si základné pracovné zručnosti v súvislosti s pestovateľskými prácami. Dôležité je budovať u detí pocit radosti z dobre vykonanej práce, pocit príjemného a zmysluplného zamestnania a zodpovednosti.

Obsah je členený na zložky: sebaobslužné činnosti, práce v domácnosti, pestovateľské práce a práce v dielni (s drobným materiálom, s papierom a montážne a demontážne práce).

• **Umenie a kultúra- výtvarná výchova, hudobná výchova (1h ,1h)**

Výtvarná výchova

Hlavnou náplňou predmetu je prostredníctvom výtvarných aktivít a výtvarného umenia využiť jeho esteticko-výchovný charakter (prebúdzanie a formovanie estetického vzťahu žiaka s MP ku skutočnosti). Estetické zážitky a tvorivé činnosti prispievajú k postupnému zlepšovaniu psychomotorického stavu i celkovej rehabilitácii žiakov. V procese jej vyučovania je potrebné brať do úvahy druh a stupeň postihnutia s prihliadnutím na individuálne možnosti každého žiaka. Vhodné je využiť možnosti terapeutického pôsobenia predmetu s použitím relaxačných činností spätých s emocionálnym prežívaním žiakov.

V prípravnom ročníku ide hlavne o precvičovanie motoriky rúk a prstov: mávanie, tieskanie, krúženie, hladkanie rôznych materiálov. Žiaci pozorujú a zbierajú na vychádzkach prírodné materiály (plody, listy, kamienky,...), pozorujú ich, vtlačajú do vhodných materiálov (sadra, hlina, plastelína).

Obsah:

Kresba- mäkká ceruza, krieda, voskový a suchý pastel, kreslenie tvarovo nenáročných predmetov, voľné kreslenie (čiary, oblúky, kruhy, veľkým i malým pohybom).

Maľba- štetec, drievko, tampón, prsty /akvarelové a temperové farby/, základné zručnosti v práci so štetcom a farbami, liatie, kvapkanie, dotváranie farebných škvŕn, hra s farbou.

Modelovanie- cesto, plastelína, modurit, poznávanie základných vlastností modelovacích materiálov (stláčanie, miesenie, vytáhovanie, valkanie), manipulácia s modelovacími materiálmi (vykrajovanie, šúlňanie, vytváranie valčeka, guľôčky na stole a v dlani), vytváranie jednoduchých modelov z modelovacej hmoty podľa vzoru, ukladanie vytvoreného tvaru na príslušnú šablónu, vytváranie modelov z piesku formičkami, vyštipnutie malých kúskov plastelíny štipcami.

Ciele: rozvíjať jemnú a hrubú motoriku, motoriku rúk a prstov, senzomotorickú koordináciu, percepciu, zmyslové vnímanie.

Hudobná výchova

Náplňou predmetu hudobná výchova je viesť žiakov k tomu, aby sa hudba stala súčasťou ich každodenného života. Zameriava sa na rozvoj hudobnosti žiakov spevom, hrou na jednoduché hudobné nástroje, počúvaním hudby, pohybovým prejavom vychádzajúcim z hudby. Pritom treba rešpektovať ich postihnutie, hudobné a pohybové schopnosti a zručnosti. Hudobná výchova prispieva k formovaniu psychických procesov a vlastností žiakov. Pôsobí na pamäť, pozornosť, predstavivosť, ovplyvňuje sluchové vnímanie a obohacuje citový život žiakov.

Žiaci v prípravnom ročníku sa hlavne učia rozlišovať hudobné nástroje podľa zvuku. Do vyučovania sa zaraďujú i riekanky, ktoré sa deti učia i vytlieskať, ich osvojovaním si rozvíjajú pamäť a učia sa používať hlas. Hudobnými rozprávkami sa zas učia hlas počúvať. Nácvik rytmicko-pohybových má vplyv aj na vývin reči.

Obsah: počúvanie reprodukovanej hudby, privykanie na pasívne vnímanie zvukov vyludzovaných na jednoduchých hudobných nástrojoch Orffovho inštrumentária, vzbudenie záujmu o tieto zvuky, detské rečovanky, vyčítanky, hudobné rozprávky, piesne o prírode, o zvieratách, skladby, detské pohybové hry.

Ciele: rozvíjať zrakové a sluchové vnímanie, sluchovú diferenciaciu, senzomotorické schopnosti.

• Zdravie a pohyb- telesná výchova (2h)

Náplň predmetu telesná výchova sleduje dosiahnutie optimálneho telesného a pohybového rozvoja žiakov, odolnosti a pohybových zručností, pestovanie odvahy, vytrvalosti, bojovnosti. U žiakov sa snažíme vybudovať hygienické návyky, pozitívny vzťah k pohybu, cvičeniu a športu v rámci ich možností a s rešpektovaním ich individuálnych osobitostí. Zo zdravotného hľadiska je významná kompenzačná, reedukačná a relaxačná funkcia, zameraná na

zmiernovanie alebo odstraňovanie pohybových nedostatkov, nahradzovanie chýbajúcich zručností inými a k zlepšovaniu celkového fyzického stavu. V rámci telesnej výchovy pôsobíme aj na rozvoj psychických funkcií (vnímanie, pozorovanie, pozornosť, pamäť, fantázia, myslenie, reč). Vedeťme deti k dodržiavaniu bezpečnosti a k primeranému správaniu sa v prírode, na ulici, na ihrisku. Aktivity telesnej výchovy sa uskutočňujú aj v rámci ranných rozcvičiek a relaxačných chvíľok.

Obsah: podávanie lopty (učiteľovi, spolužiakom), hry zamerané na rozvoj hrubej motoriky, rovnováhy a laterality, hry orientované na kooperáciu s učiteľom, na koordináciu a rozvíjanie pohybov končatín napodobňovaním učiteľa alebo s pomocou, hry zamerané na telesnú schému- hlava, krk, chrbát, ramená, kolená, chodidlá, orientácia v priestore, cvičenia pohybovej pamäte, sezónne hry a činnosti.

Ciele: upevňovanie základných hygienických potrieb v súvislosti s telesnou výchovou, rozvoj verbálnych schopností, prijatie pravidiel, prispôsobenie sa skupine, vytvorenie sebakontroly, rozvoj koordinácie oko- ruka, uvedomenie si vlastného tela v súvislosti s telovýchovnými aktivitami, radosť z pohybu (Obsah vzdelávania pre prípravný ročník pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, 2009. In: Vzdelávacie programy pre žiakov s mentálnym postihnutím, ISCED 1- primárne vzdelávanie, 2009).

4 ROZVÍJANIE KOMUNIKAČNÝCH SCHOPNOSTÍ V PRÍPRAVNOM ROČNÍKU U ŽIAKOV S ĽAHKÝM STUPŇOM MENTÁLNEHO POSTIHNUTIA

Komunikácia predstavuje nevyhnutnú zložku sociálnej interakcie, ktorá ovplyvňuje vzťahy a umožňuje adaptáciu v spoločnosti. Stimulovanie komunikačných schopností žiakov s mentálnym postihnutím patrí k základným cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu.

4.1 Charakteristika predmetu

Učebný predmet „Rozvíjanie komunikačných schopností“ patrí medzi základné predmety vo vzdelávacích oblastiach pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia- ISCED 1- primárne vzdelávanie. Zaraďuje sa do vzdelávacej oblasti „Jazyk a komunikácia“.

Jeho cieľom je vytvorenie resp. rozvíjanie komunikačných schopností s atribútmi prostriedku vyjadrovania potrieb, nadväzovania kontaktov, ako i výmeny informácií, a vo vyšších ročníkoch aj vyjadrovanie vlastných emocionálnych stavov a ich spoznávanie zo správania iných ľudí.

Nezávisle od spôsobu komunikácie žiaka je vo vyučovaní predmetu potrebné rozvíjať existujúce schopnosti komunikácie v zmysle sociálnej interakcie, ich posúvanie na vyššiu vývinovú úroveň a generalizácia naučených schopností na nové situácie. Prvoradým cieľom vzdelávania je sociálne správanie zodpovedajúce veku žiaka a úrovni jeho schopností, prípadne učenie a rozvíjanie základných predpokladov týchto zručností.

Okrem vyučovania predmetu rozvíjanie komunikačných schopností na rozvíjaní a upevňovaní komunikačných schopností žiaka podieľajú všetky

predmety v prípravnom ročníku (Vzdelávací program pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, ISCED 1- primárne vzdelávanie, 2009).

Hlavným *cieľom* predmetu RKS v prípravnom ročníku je teda výstavba reči, zahrňujúca tieto čiastkové ciele:

- rozvíjanie zrkového a sluchového vnímania,
- rozvíjanie obsahovej stránky reči podľa tematických okruhov
- aktivizácia slovnej zásoby
- vnímanie určitých situácií- napodobňovanie činnosti osôb, zvierat, dramatizácia rozličných činností.
- osvojenie si rečových stereotypov v konkrétnych a bežných životných situáciách

Pre bližšie priblíženie ide hlavne o: zapájanie sa do skupinovej činnosti, počúvanie príbehu, počúvanie ostatných, detí a dospelých, počúvanie v nerecipročných situáciách (video, magnetofón), dokončene práce v skupine bez intervencie učiteľa, pýtanie sa a reagovanie na otázky, rozumieť tomu, čo sa povedalo, počúvať a nasledovať inštrukcie a usmernenia.

Podľa individuálnych možností a schopností žiaka, ním preferovaných aktivít, vychádzajúc z tvorivosti učiteľa a prirodzených možností sociálneho a komunikačného prostredia školy dosahovať vyššie uvedené ciele tvorí *obsah* vyučovania predmetu.

Celý proces rozvíjania komunikačných schopností kladie požiadavku navodzovať sústavne primeranú obojstrannú komunikáciu medzi žiakom s mentálnym postihnutím a učiteľom, medzi žiakmi navzájom.

Rozvíjanie komunikácie prebieha u detí neustále, realizuje sa na rôznej úrovni a v rozličnej miere každej vyučovacej hodine, na každom predmete. Podnecuje rozvoj pamäte, obrazotvornosti, pozornosti. Rytmizovaním básničiek, riekaniiek, pohybovo- rytmickými hrami sa rozvíjajú pohybové schopnosti a zručnosti, ktoré spätne vplývajú na vývin reči. Cez rôzne cvičenia zamerané na zrkové, sluchové a hmatové vnímanie sa systematicky formujú a rozvíjajú komunikačné schopnosti žiakov (Obsah vzdelávania pre prípravný ročník pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia, In: Vzdelávacie programy pre žiakov s mentálnym postihnutím, ISCED 1- primárne vzdelávanie, 2009).

4.2 Špecifická práca vo vyučovaní rozvíjania komunikačných schopností

Prípravný ročník špeciálnych základných škôl vychováva a vzdeláva žiakov s mentálnym postihnutím, z ktorých väčšina trpí prítomnosťou rečovej poruchy. Charakteristická je pre nich chudobná slovná zásoba, nesprávna výslovnosť jednotlivých hlások, narušená obsahová stránka reči, nízka úroveň verbálneho prejavu, dysgramatizmus. V napomáhaní rozvoja rečovej komunikácie si vyžadujú špeciálnu starostlivosť. Nevyhnutným prvkom, ktorý proces budovania a rozvíjania reči u týchto žiakov sprevádza je potreba využívania rôznych cvičení a pomôcok.

Veľmi dôležité je pri rozvoji reči žiakov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou uplatňovanie „zásady *názornosti* a využívania pomôcok“ (Antušeková, 1995, s.120). Autorka ďalej uvádza, že „pomôcka je tým účinnejšia, čím aktívnejšie a tvorivejšie ju môže dieťa použiť“. Najobľúbenejšie a najčastejšie používané sú obrázky. Žiaci s nimi môžu manipulovať- spájať, priradovať, pomenovávať. „Názornosť sa však nesmie obmedziť iba na vnímanie“ (Antušeková, 1995, s.120).

Žiaci často nepoznajú správny názov daného predmetu, nedokážu ho správne vysloviť, nevedia na čo sa používa. Preto je do procesu budovania a rozvíjania reči nutné zapojiť čo možno najviac analyzátorov (zrak, sluch, hmat,...): Napr. v procese osvojovania a správneho používania pojmu stolička - na obrázkoch vidieť viaceré druhy stoličiek, spôsobil ich využitia. Skutočnú stoličku možno chytiť, ohmatať, zistiť jej vlastnosti. Rozvoj komunikačných schopností možno spájať aj s prácou rúk: napr. „jablko“ môže dieťa vidieť na obrázku, i ohmatať v skutočnosti. Môže ho nakresliť, vyfarbiť, vystrihnúť, vymodelovať z plastelíny. Vhodnou formou hodiny je aj zaradovanie pohybových a rytmických prvkov, prvkov hudobnej výchovy, výtvarné a pracovné techniky (Vizičkaničová, 2009).

K názorným pomôckam patrí aj artikulačné zrkadlo, v ktorom dieťa sleduje učiteľa i seba samé. Umožňuje žiakovi sledovať artikulačné pohyby, napodobňovať (Sovák, 1986).

Na rozvoj reči a podporu rečových schopností žiaka s mentálnym postihnutím a narušeným vývinom reči sú orientované aj rôzne stimulačné, motivačné, podporné a špecifické cvičenia a pomôcky.

Stimulačné cvičenia – ich cieľom podľa Baráthovej (2007) je poskytnúť „určité možnosti stimulácie pre zlepšenie svalového napätia, koordinácie vnímania vlastného tela, artikulačných orgánov- hlavne pier a jazyka“. Ako ďalej autorka uvádza práve stimulácia oromotoriky žiaka ponúka „priaznivejšie podmienky k zlepšeniu artikulácie cielenými cvičeniami z dôvodu uvedomenia si a fixácie spojenia fono (zvuku hlásky)- motoriky (artikulácie) a grafo (písmena)“ (In: Mesárošová, 2010, s.52).

Pre podporu reči je nevyhnutný správny rečový vzor, artikulovaný rečový prejav, stimulácia oromotoriky a neverbálne rečové techniky, ktoré podnecujú rečový prejav (Szabová, 1999 In: Mesárošová, 2010). K stimulačným pomôckam podnecujúcich žiaka k reakcii na počutý zvuk sa využívajú predovšetkým rôzne zvukové hračky, zvučiace predmety, detské hudobné nástroje ako napr.: zvonček, harmonika, trúbka, zvonkohra, ktoré dávajú zvuky vyzývajúce k napodobňovaniu- imitácii (Antušeková, 1995). Ale patria sem aj napr. bublifuk, balóniky a iné hračky, ktoré podnecujú deti vydávať hlas, fúkať, hovoriť (Sovák, 1986, Lechta, 1990).

Špecifické cvičenia pre pery a jazyk (Mesárošová, 2006): **Pery:** zahryznúť zuby a pohybovať perami vľavo a v pravo (čiara), zahryznúť zuby a sťahovať ústne kútiky smerom dolu, zuby zovrieť a formovať pery do kruhu a striedavo ich otvárať a zatvárať (ako kapor), úzko formovať hornú peru, zdvihnúť ju len v strede (ceriť zuby), zahryznúť zuby a vyťahovať jednotlivito smerom k očiam, a pod. **Jazyk:** striedať široký a úzky tvar jazyka- vyplazovanie, pohyb jazyka od jedného ústneho kútika po druhý- pomaly, rýchlo (sekačka), široko otvoriť ústa, špička jazyka je za hornými rezákmi a striedavo jazyk uvoľniť (široký), spevniť (úzky)- ako hojdacia sieť, široko otvoriť ústa a jazykom tlačiť jemne do stredu líc (cukrík v ústach), široko otvoriť ústa (prirodzene, ako pri artikulácii A) a špičkou jazyka sa ľahko dotýkať hryzavej plochy každého zubu, a pod.

Podporné cvičenia – patria sem rôzne špachtle, lopatky a sondy, ktoré podporne pôsobia pri nácviku artikulácie (Sovák, 1986). Upravuje sa pri nich poloha jazyka pri výslovnosti (Antušeková, 1995). Možno sem zaradiť aj cvičenia na zlepšenie práce s celým telom: kotúľanie lopty cez telo, naťahovanie (napr. telo ako had), lezenie, lietadlo, a pod. (Mesárošová, 2010).

Motivačné cvičenia- na podnecovanie komunikačnej pohotovosti možno použiť obrázky, stavebnice, maľovanky, korálky, zvieratká, plastelínu a iné (Antušeková, 1995). Slúžia k voľnej a spontánnej činnosti, pomáhajú rozvíjať motorické i senzorické schopnosti, sociálne vzťahy. Aby žiak chápal význam slov, spája ich s príslušnými predmetmi (Antušeková, 1995). Vhodné sú i riekanky, piesne, cvičenia napodobňujúce zvuky z prírody, rapotanky, tematické hry (Učebné osnovy pre prípravný ročník, 2006). Zvlášť významné sú bábkové divadielka, ktoré napomáhajú k odreagovaniu (Sovák, 1986).

Všetky cvičenia prinášajú dieťaťu nielen radosť, uvoľnenie, zvyšujú jeho motiváciu, ale predstavujú i súhrn možností ako formou zábavy „rozvíjať a zdokonaľovať oslabené funkcie v oblastiach, kde je potrebná stimulácia a podpora“ (Mesárošová, 2010). Realizovanie cvičení, tvorba a aplikácia pomôcok závisí aj od pedagógov, od toho ako nimi prispievajú k budovaniu, rozvíjaniu a zdokonaľovaniu reči žiaka s mentálnym postihnutím.

5 PRAKTICKÁ ČASŤ

V štyroch predchádzajúcich kapitolách práce sme sa na základe dostupných informácií pokúsili teoreticky uchopiť predmetnú problematiku. Získané poznatky sa stali východiskom pre zostavenie prieskumných cieľov i problémov prieskumu.

Keďže práca nesie názov „Rozvoj komunikačných zručností u žiakov s mentálnym postihnutím v prípravnom ročníku špeciálnej základnej školy“ bol i prieskum zameraný na túto oblasť. Pre zber údajov sme si teda vybrali žiakov prípravného ročníka špeciálnej základnej školy pre žiakov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou.

Ťažiskom tejto časti práce je prieskum- jeho ciele, problémy, charakteristika prieskumného súboru a prieskumných metód. Najväčší priestor venujeme analýze a interpretácii výsledkov prieskumu, ktoré sú znázornené pomocou grafov a tabuliek. Po zhrnutí zisteného uvedieme závery a odporúčania pre prax.

Praktická časť diplomovej práce je zameraná na sledovanie rozvoja reči u žiakov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou, v kombinácii s prípadným telesným, zrakovým postihnutím, poruchami správania, v prípravnom ročníku špeciálnej základnej školy. Použitím obrázkového testu komunikačných oblastí a jeho následným opakovaním po piatich mesiacoch školskej dochádzky je snaha zaznamenať, aké rozdiely a pokroky v rozvíjaní správnej výslovnosti, gramatickej štruktúry verbálneho prejavu a obsahovej stránky reči možno očakávať u sledovaných žiakov s mentálnym postihnutím a narušenou alebo systémovo nedostatočne vyvinutou rečou (autor námety Vizičkaničová, 2009). Pre krátke trvanie prieskumu a malému prieskumnému súboru, kde úroveň intelektových schopností žiakov sa pohybuje v pásme ľahkého mentálneho postihnutia, poznávacie procesy sú rôzne narušené, pozornosť je nesústredená, úroveň verbálnych schopností je nízka, rečový prejav je sťažený nesprávnou výslovnosťou, jeho výsledky nemožno zovšeobecniť a rovnako z nich nemožno robiť jednoznačné závery.

5.1 Ciele a úlohy prieskumu

Cieľom prieskumu je zistiť úroveň komunikačných zručností v oblastiach pomenovania obrázkov, opakovania viet, dokončenia viet s uplatnením gramatických pravidiel a rozprávania podľa obrázkov u žiakov mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou v prípravnom ročníku špeciálnej základnej školy. Zároveň sa budeme snažiť zistiť, aké kvalitatívne posuny v oblasti rozvíjania reči je možné dosiahnuť. Naším konečným cieľom je vymedziť možné riešenia pre prax.

Z cieľa prieskumu nám vyplynuli nasledovné úlohy:

1. V prípravnom ročníku špeciálnej základnej školy pre žiakov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou zistiť rozdiely v sledovaných štyroch oblastiach komunikačných zručností.
2. U sledovaných žiakov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou porovnať úroveň komunikačných zručností v jednotlivých oblastiach začiatkom školského roka a po piatich mesiacoch dochádzky do školy, a tým tak poukázať na určité vývinové posuny v ich schopnostiach a vedomostiach.

5.2 Metódy, techniky a postupy prieskumu

Údaje na overenie cieľa a úloh budeme získavať týmito metódami :

1. **Literárna metóda-** zameraná na vyhľadanie odbornej literatúry a dostupných literárnych a iných zdrojov potrebných k spracovaniu témy.
2. **Kazuistická metóda-** z kazuistických metód sa jedná o využitie *anamnézy*. Ide o analýzu informácií, ktoré súvisia s postihnutím, narušením, viedli k nim, alebo sú ich dôsledkom (Bajo, 1991). My

pre potreby našej práce, údaje pre spracovanie a vytvorenie obrazu, s akými žiakmi budeme pracovať, získame a preštudujeme zo štúdia školskej dokumentácie (zdravotné záznamy, odborné vyšetrenia, osobné listy žiakov).

3. **Metóda pozorovania-** je zameraná na sledovanie realizovania úloh jednotlivých žiakov prípravného ročníka v štyroch oblastiach komunikačných schopností. Použijeme pozorovací nástroj- odpoveďový hárok- s presne určenými kategóriami javov, ktoré ideme pozorovať, a tiež aj inštrukciami ako tieto javy identifikovať, zaznamenávať a vyhodnocovať (viď Príloha A).
4. **Rozbor výsledkov činnosti-** ide o získavanie výsledkov pri analýze produktov činností v rámci edukačného procesu. Použijeme existujúci, zo štyroch oblastí pozostávajúci obrázkový skúšobný test spomínanej autorky Vizičkaničovej, ktorý si upravíme a prepracujeme. Výpovede žiakov zaznamenáme do odpoveďového hárku.

Oblasti obrázkového testu sú nasledovné:

1. **pomenovanie obrázkov-** úlohou žiakov je na základe znázornenia jednotlivé obrázky (v počte 27) správne pomenovať a vysloviť (žiak dostáva podnet, na ktorý má reagovať /obrázok = slovo/). Na vytvorenie tejto úlohy použijeme obrázky z detského pexesa (viď Príloha B).
2. **opakovanie viet-** ide o súbor ôsmich viet zostavených z pracovných listov Vyslov, čítaj... a Lackov zošit (viď Príloha C). Veta sa deťom najskôr povie s dôrazom na správnu výslovnosť, ak je potrebné zopakuje sa. Úlohou žiakov je vetu zopakovať ako celok. S cieľom zapojenia viacerých analyzátorov sú výpovede detí podporované obrázkami.
3. **dokončenie viet s uplatnením gramatických pravidiel-** dopĺňanie slov do viet v správnom gramatickom tvare. Na základe predkladaných obrázkov a vyslovenejej vety je úlohou žiakov gramaticky správne vetu dokončiť. Dvadsať viet čerpaných predovšetkým z publikácie KOLOTOČ autoriek Hlinkovej

a Pravňanskej (viď Príloha D- bez obrázkového materiálu) obsahuje gramatické kategórie základných slovných druhov: tvorba jednotného a množného čísla podstatných mien, používanie prídavných mien, používanie predložiek pri bežne zaužívaných pojmoch, správne používanie čísloviek, tvorba slovies.

4. rozprávanie podľa obrázkov- použitie obrázkového materiálu, ktorý zachytáva štyri témy: *Doma, Na záhrade, Zima, Vianoce* (viď Príloha E). Obrázkový materiál získame z pracovných listov autoriek Věra Charvátová-Kopicová a Šárka Boháčová- Šimonovy pracovní listy. Úloha detí spočíva v popisovaní deja na dejových obrázkoch v jednoduchých vetách. Pomáhame im vhodnými otázkami (Vizičkaničová, 2009).

5. Metódy vypracovania výsledkov prieskumu- výsledky spracujeme pomocou trojbodovej hodnotiacej škály pre jednotlivé úlohy, vyhodnotíme v percentách (%) a zaznamenáme do tabuliek a grafov. Kritéria trojbodovej hodnotiacej škály pre každú zo sledovaných oblastí podrobnejšie uvádzame v podkapitole 5.5.

5.3 Harmonogram postupu

Pre dosiahnutie cieľa prieskumu sme stanovili nasledovný harmonogram postupu:

1. Nájsť triedu žiakov prípravného ročníka špeciálnej základnej školy s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou.
2. Na základe anamnestických údajov a z pedagogickej praxe vypracujeme program stretnutí primeraný stavu detí.
3. S triedou žiakov budeme najskôr pracovať kolektívnym spôsobom na vyučovaní, a až potom individuálne.
4. Pri realizácii stretnutí budeme vychádzať z aktuálnych možností, potrieb a požiadaviek detí.
5. Priebeh stretnutí budeme zaznamenávať, analyzovať a interpretovať.

6. Na základe takto získaných údajov a interpretácii výsledkov sa pokúsime vysloviť odporúčania pre prax týkajúce sa úrovni komunikačných schopností a možností rozvíjania reči detí s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou.

Prieskum uskutočňovaný s triedou prípravného ročníka špeciálnej základnej školy pre žiakov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou je rozdelený do dvoch častí- *1.časť- začiatok školského roka (október)* a *2.časť- po piatich mesiacoch školskej dochádzky (február)*. Stretnutia prebiehali individuálne v rámci vyučovania, s dobou trvania podľa potreby. Realizácii stretnutí predchádzala nevyhnutná prítomnosť na vyučovaní (aj návštevy v školskom klube detí), ktorá trvala tri týždne v septembri a týždeň v januári. Jej účelom bolo oboznámenie sa s triedou- zoznámenie sa s deťmi, ich pozorovanie, pozorovanie spôsobu práce, spoločné činnosti, hry, pomoc učiteľke, vychovávateľke - aby sme si s deťmi navzájom nebolí cudzí. Celej realizácii prieskumu predchádzal súhlas riaditeľky školy, triednej učiteľky i skupinovej vychovávateľky.

5.4 Charakteristika súboru

Prieskumný súbor tvorilo 5 žiakov vo veku 6-8 rokov s mentálnym a rečovým postihnutím–3 dievčatá a 2 chlapci- navštevujúcich prípravný ročník špeciálnej základnej školy pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou. Stupeň mentálneho postihnutia sa pohyboval v pásme ľahkého mentálneho postihnutia, a do prípravného ročníka prišli z materskej školy, domáceho prostredia, z ústavnej starostlivosti alebo boli preradení zo základnej školy. Podrobnejšie rozloženie uvádzame v nasledujúcej tabuľke:

Tab. 1: Zloženie prieskumného súboru

Meno	Vek	Diagnóza	úroveň reči	Zariadenie
Veronika	7	EMP, telesné postihnutie – DMO	NVR- NKS, dyslália	domáce prostredie- menej podnetné, sociálne znevýhodnené
Andrej	6	EMP	NVR- NKS, dyslália	základná škola, nultý ročník
Alžbeta	6	EMP	NVR- NKS, dyslália	základná škola, 1. ročník
Marián	8	EMP- dolné pásmo, ADHD,	OVR- NKS, dyslália- sykavky	Ústavná starostlivosť
Frederika	8	EMP, telesne postihnutie- DMO	OVR- NKS, dyslália- sykavky	Materská škola

Poznámka: EMP- ľahké mentálne postihnutie, DMO- detská mozgová obrna, NVR- narušený vývin reči, OVR- oneskorený vývin reči, NKS- narušená komunikačná schopnosť, ADHD- Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)

5.5 Analýza a interpretácia výsledkov prieskumu

1.časť prieskumu- začiatok školského roka

Oblasť č. 1: Pomenovanie obrázkov

Oblasť obsahovala 27 farebných obrázkov. Úlohou žiakov bolo obrázky predkladané po jednom správne identifikovať, pričom sme sledovali správne

pomenovanie a výslovnosť. Výpovede sa hodnotili podľa trojbodovej hodnotiacej škály, s týmito kritériami pre hodnotenie:

2 body- žiak pomenuje obrázok správne a so správnou výslovnosťou

1 bod- žiak pomenuje obrázok, ale s nesprávnou výslovnosťou

0 bodov- žiak nevie pomenovať obrázok.

Tab. 2: Žiaci v 1.časti v oblasti pomenovanie obrázkov

<i>Meno</i>	<i>odpovede podľa hodnotiacej škály</i>			<i>počet bodov spolu</i>	<i>%</i>
	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>0</i>		
<i>Veronika</i>	13	11	3	37	68
<i>Andrej</i>	18	8	1	44	81
<i>Alžbeta</i>	16	7	3	39	72
<i>Marián</i>	5	15	7	25	46
<i>Frederika</i>	12	9	6	33	61

Z tabuľky môžeme pozorovať, že ani jeden zo žiakov nedokázal so správnou výslovnosťou pomenovať všetky obrázky. Najlepšia výpoveď bola 18 pomenovaných a foneticky správne vyslovených výpovedí u Andreja. U ostatných žiakov hodnoty klesajú k počtu 5.

Oblasť č.2: Opakovanie viet

Oblasť pozostávala z ôsmich viet podporovaných obrázkami, zostavených od dvoj- po viacslovné. Veta sa najskôr povedala s dôrazom na správnou výslovnosť, v prípade potreby sa zopakovala. Úlohou žiakov ju bolo zopakovať ako celok. Kritérium hodnotenia bolo takisto trojbodové:

2 body- žiak zopakuje vetu správne a bez chýb

1 bod- žiak vetu zopakuje s nesprávnou výslovnosťou, pričom gramatický tvar vety je zachovaný

0 bodov- žiak vetu zopakuje, ale gramatický tvar vety nie je zachovaný, alebo ju nezopakuje vôbec.

Tab. 3: Žiaci v 1.časti v oblasti opakovanie viet

<i>Meno</i>	<i>odpovede podľa hodnotiacej škály</i>			<i>počet bodov spolu</i>	<i>%</i>
	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>0</i>		
<i>Veronika</i>	0	6	2	6	37
<i>Andrej</i>	1	7	0	9	56
<i>Alžbeta</i>	2	6	0	10	62
<i>Marián</i>	0	2	6	2	12
<i>Frederika</i>	1	5	2	7	43

Z tabuľky možno čítať, že traja žiaci dokázali zopakovať aspoň jednu vetu so správnou výslovnosťou a zachovaným gramatickým tvarom. Z 8 viet len Alžbeta dokázala zopakovať 2 vety správne s plným počtom bodov. U väčšiny gramatický tvar vety zostával zachovaný, ale absentovala správna výslovnosť. Najhoršie výsledky v tejto oblasti dosiahol Marián, ktorý zamieňal slovosled, nahrádzal slová inými, nevedel dokončiť vetu ani po viacnásobnom zopakovaní. Hoci bola úloha podporená obrázkami, pre náročnosť v zapamätaní vyslovenej vety si vyžadovala sústredenú pozornosť.

Oblasť č. 3: Dokončenie viet podľa gramatických pravidiel

V tejto oblasti bolo použitých dvadsať neúplných viet. Úlohou žiakov ich bolo na základe predkladaných obrázkov a nami vyslovenej vety gramaticky správne dokončiť. Kritérium hodnotenia bolo stanovené nasledovne:

2 body- žiak dokončí gramaticky správne 15 a viac viet

1 bod- žiak dokončí gramaticky správne 10-14 viet

0 bodov- žiak dokončí gramaticky správne menej ako 10 viet.

Tab. 4: Žiaci v 1.časti v oblasti dokončenie viet

<i>Meno</i>	<i>odpovede podľa hodnotiacej škály</i>			<i>počet bodov spolu</i>	<i>%</i>
	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>0</i>		
<i>Veronika</i>	-	10	-	10	25
<i>Andrej</i>	-	10	-	10	25
<i>Alžbeta</i>	-	14	-	28	35
<i>Marián</i>	-	-	5	0	0
<i>Frederika</i>	-	-	8	0	0

Z uvedenej tabuľky možno vidieť, že dosiahnuté výsledky poukazujú na absenciu gramatickej stránky pri rečovom prejave. Ani jeden zo žiakov nedokončil správne 15 a viac viet. Najlepšie zvládla úlohu Alžbeta, ktorá dokončila 14 viet. Veronika a Andrej zvládli po 10 viet. Ostatní dvaja vzhľadom ku hodnotiacej škále získali hodnotenie 0 bodov. Treba však uviesť, že takémuto hodnoteniu boli blízko aj Veronika a Andrej, ktorí dokončili správne 10 viet- čiže stáli na hranici hodnotenia nulou. Absencia správnej stavby reči po gramatickej stránke je výrazná vo verbálnom prejave detí s MP. Najviac zastúpené vo výpovediach žiakov bolo používanie podstatných mien v nominatíve a sloviess v tvare neurčitku- teda toho, čo najčastejšie používajú čím sa najčastejšie vyjadrujú. Ostatné slovné druhy sú v reči zastúpené málo. A čím je intelekt viac narušený, tým je ich používanie obmedzenejšie.

Oblasť č. 4: Rozprávanie podľa obrázkov:

Oblasť obsahovala obrázkový materiál k štyrom témam. Úlohou žiakov bolo o obrázkoch samostatne rozprávať. Kritérium hodnotenia bolo rovnako ako pri ostatných oblastiach trojbodové:

2 body- žiak rozpráva samostatne a tvorí jednoduché vety

1 bod- žiak rozpráva striedavo samostatne a s pomocou, tvorí jednoduché vety s nesprávnou výslovnosťou a gramatickými chybami

0 bodov- žiak rozpráva len s pomocou otázok a jednoslovnými vetami.

Tab. 5: Žiaci v 1.časti v oblasti rozprávanie podľa obrázkov

<i>Meno</i>	<i>odpovede podľa hodnotiacej škály</i>			<i>počet bodov spolu</i>	<i>%</i>
	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>0</i>		
<i>Veronika</i>	-	4	-	4	50
<i>Andrej</i>	3	1	-	7	87
<i>Alžbeta</i>	3	1	-	7	87
<i>Marián</i>	-	-	4	0	0
<i>Frederika</i>	-	3	1	3	37

U dvoch z piatich žiakov možno pozorovať, že rozprávali o troch zo štyroch predložených obrázkov samostatne jednoduchými vetami. Nechýbala u nich spontánna aktivita v rečovom prejave. Ďalší dvaja žiaci rozprávali striedavo samostatne - pomocou otázok a tvorili väčšinou jednoduché vety s gramatickými chybami. Jeden žiak odpovedal len pomocou otázok a prevažne jednoslovné. Hoci boli žiaci podporovaní obrázkovou predlohou, neustáleho nabádanie, vyzvanie k rozprávaniu bolo nevyhnutné.

Pre prehľadnosť a porovnanie uvádzame v nasledujúcich grafoch percentuálne vyjadrenie výsledkov úloh žiakov v prvej časti prieskumu u jednotlivých oblastí obrázkového testu komunikačných schopností.

Vysvetlivky ku grafom:

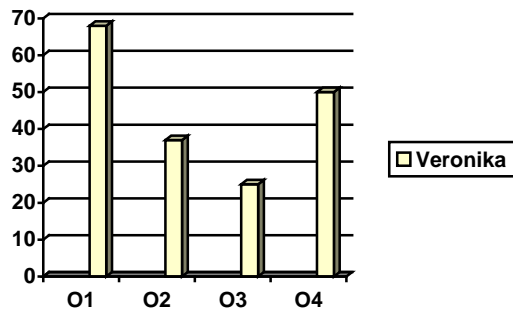
O1- oblasť 1: pomenovanie obrázkov

O2- oblasť 2: opakovanie viet

O3- oblasť 3: dokončenie viet podľa gramatických pravidiel

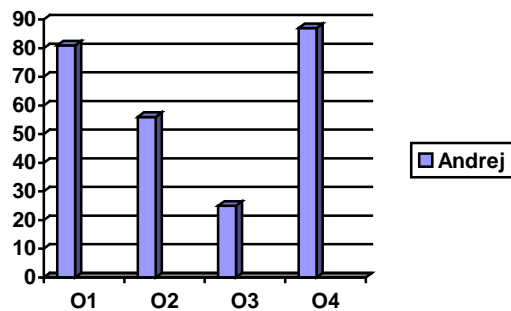
O4- oblasť 4: rozprávanie podľa obrázkov

Graf 1: Veronika v 1.časti



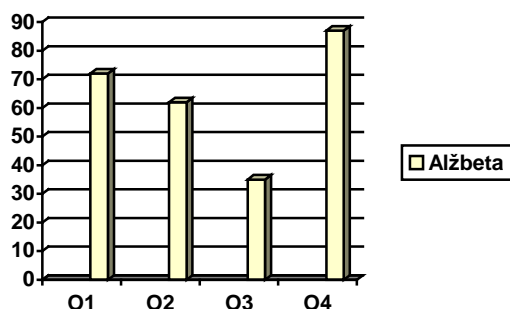
U Veroniky pozorujeme, že najlepšie výsledky dosiahla pre O1-pomenovanie obrázkov, kde získala 68%. Ďalšie oblasti: opakovanie viet (O2)-37%, dokončenie viet (O3)-25%, rozprávanie podľa obrázkov (O4)-50%

Graf 2: Andrej v 1.časti



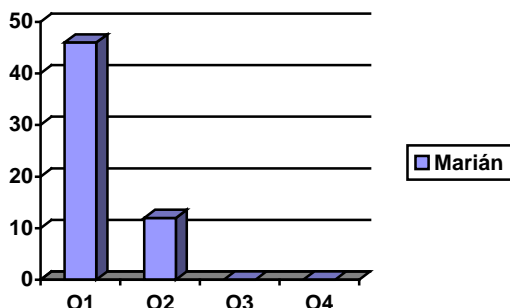
U Andreja môžeme sledovať veľmi dobré výsledky v O4- rozprávanie podľa obrázkov 87% a O1-pomenovanie obrázkov 81%. V opakovaní viet (O2) dosiahol 56%, najmenej-25% mal v dokončovaní viet (O3).

Graf 3: Alžbeta v 1.časti



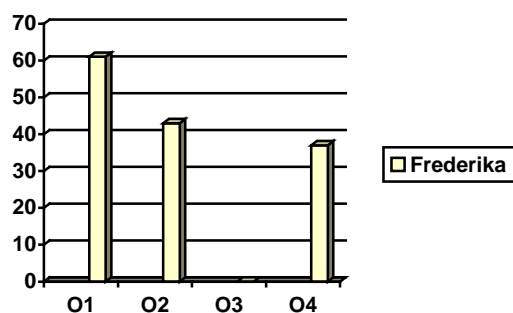
Z grafu žiačky Alžbety vyplýva, že pomenovanie obrázkov (O1) splnila na 72%, opakovanie viet (O2) na 62%, a rozprávanie podľa obrázkov (O4) na 87%. Najmenej-35% dosiahla pri dokončovaní viet (O3). Treba však dodať, že pre túto oblasť sa jednalo o najlepší výsledok zo všetkých žiakov podrobených prieskumu.

Graf 4: Marián v 1.časti



Marián dosiahol v pomenovaní obrázkov (O1) 46%. Jednalo sa o jeho najlepší výsledok. 12% patrí opakovaniu viet (O2). Pri dokončovaní viet (O3) a rozprávaní podľa obrázkov (O4) získal najnižšiu hodnotu 0%. Podľa výsledkov je vidieť veľmi nízku úroveň verbálneho prejavu žiaka.

Graf 5: Frederika v 1.časti



U Frederiky bola najlepšie zvládnutá (O1)-pomenovanie obrázkov-61%. Nasledujúce oblasti sú v poradí podľa úspešnosti od najvyššej po najnižšiu-opakovanie viet (O2)-43%, rozprávanie podľa obrázkov (O4)-37%, dokončenie viet (O3) s hodnotou 0%.

Sumár výsledkov z jednotlivých oblastí na začiatku školského roka uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tab. 6: Oblasti na začiatku školského roka

<i>Oblasť</i>	<i>počet bodov spolu</i>	<i>%</i>
1.Pomenovanie obrázkov	178	66
2. Opakovanie viet	34	42
3. Dokončenie viet podľa gramatických pravidiel	48	24
4. Rozprávanie podľa obrázkov	21	52
Celková úspešnosť	281	48

Ako uvádza tabuľka, celková úspešnosť výpovedí v komunikačných schopnostiach v prvej časti prieskumu- na začiatku školského roka - je 281 bodov, čo predstavuje 48%-nú hodnotu úspešnosti u sledovaných žiakov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou.

2.časť prieskumu- po 5 mesiacoch školskej dochádzky

V mesiaci február – teda po piatich mesiacoch školskej dochádzky sme znovu predložili žiakom ten istý obrázkový materiál. Úlohou bolo zistiť, či v sledovaných oblastiach nastalo zlepšenie. Rovnako ako v prvej časti prieskumu výsledky vyhodnotíme pomocou rovnakých trojbodových hodnotiacich škál pre dané oblasti, a spracujeme do tabuliek a grafov.

Oblasť č.1: Pomenovanie obrázkov

Tab.7: Žiaci v 2.časti v oblasti pomenovanie obrázkov

<i>Meno</i>	<i>odpovede podľa hodnotiacej škály</i>			<i>počet bodov spolu</i>	<i>%</i>
	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>0</i>		
<i>Veronika</i>	15	10	2	41	74
<i>Andrej</i>	22	5	0	49	90
<i>Alžbeta</i>	21	6	0	48	88
<i>Marián</i>	8	13	6	29	53
<i>Frederika</i>	19	6	2	44	81

Pri hodnotiacich škálach môžeme pozorovať nárast hodnôt sledovaných ukazovateľov u všetkých žiakov v hodnotení podľa škály 2 a pokles podľa škály 1 a 0. To znamená, že v tejto komunikačnej oblasti došlo k zlepšeniu. Najlepšie zlepšenie správnych výpovedí v hodnotení podľa škály 2 nastalo u Frederiky, u ktorej vzrástli z 12 na 19- čiže zlepšenie o sedem. Za ňou

nasleduje Alžbeta s 5 a Andrej so 4 správnymi výpoveďami. Zlepšenie o dve nastalo u Veroniky a Mariána. Takisto môžeme sledovať, že nedošlo k zhoršeniu v náraste výpovedí hodnotených 0. Každý zo žiakov dokázal pomenovať viac obrázkov ako na začiatku školského roka, a 2 z 5 žiakov pomenovali všetkých 27 obrázkov. Podľa porovnania celkových výsledkov v tejto oblasti nastalo zlepšenie vyjadrovacích schopností u všetkých piatich žiakov.

Oblasť č. 2: Opakovanie viet

Tab.8: Žiaci v 2.časti v oblasti opakovanie viet

<i>Meno</i>	<i>odpovede podľa hodnotiacej škály</i>			<i>počet bodov spolu</i>	<i>%</i>
	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>0</i>		
<i>Veronika</i>	1	6	1	8	50
<i>Andrej</i>	2	6	0	10	62
<i>Alžbeta</i>	3	5	0	11	68
<i>Marián</i>	1	3	4	5	31
<i>Frederika</i>	1	5	2	7	43

Z tabuľky môžeme sledovať zlepšenie v prípade štyroch z piatich žiakov, len Frederika má v porovnaní s prvom časťou prieskumu výsledky úplne rovnaké. Kým na začiatku školského roka dvaja z piatich žiakov nedokázali zopakovať ani jednu vetu so správnou výslovnosťou a zachovaným gramatickým tvarom, po piatich mesiacoch školskej dochádzky dokázali všetci zopakovať aspoň jednu vetu bez nesprávnej výslovnosti a narušeného gramatického tvaru. Zlepšenie v hodnotení podľa škály 2 možno vidieť o jednu vetu u Veroniky a Mariána z 0 na 1 vetu, u Andreja z 1 na 2 vety, u Alžbety z 2 na 3 vety.

Oblasť č.3: Dokončenie viet s uplatnením gramatických pravidiel

Tab. 9: Žiaci v 2.časti v oblasti dokončenie viet

<i>Meno</i>	<i>odpovede podľa hodnotiacej škály</i>			<i>počet bodov spolu</i>	<i>%</i>
	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>0</i>		
<i>Veronika</i>	-	10	-	10	25
<i>Andrej</i>	13	-	-	26	65
<i>Alžbeta</i>	16	-	-	32	80
<i>Marián</i>	-	-	7	0	0
<i>Frederika</i>	-	-	9	0	0

Na začiatku školského roka ani jeden zo žiakov nezvládol správne dokončiť 15 a viac viet (2 body za vetu podľa hodnotiacej škály). Z tabuľky 2.časti prieskumu pozorujeme zlepšenie u dvoch z piatich žiakov. Najlepšie to vidno u Andreja, ktorý dokončil správne o tri vety viac, potom nasleduje Alžbeta s dvoma vetami. U oboch je teda viditeľný aj celkový percentuálny nárast. Rovnaký počet bodov ako v 1. časti prieskumu dosiahla Veronika. A hoci Marián a Frederika aj pre tento krát získali podľa hodnotiacej škály 0 bodov (dokončili menej ako 10 viet), v porovnaní so začiatkom roka si takisto polepšili (Marián z 5 na 7 viet, Frederika z 8 na 9 viet).

Na základe získaných výsledkov môžeme konštatovať, že určité zlepšenie v tejto komunikačnej oblasti nastalo u všetkých sledovaných žiakov.

Oblasť č.4: Rozprávanie podľa obrázkov

Tab. 10: Žiaci v 2.časti v oblasti rozprávanie podľa obrázkov

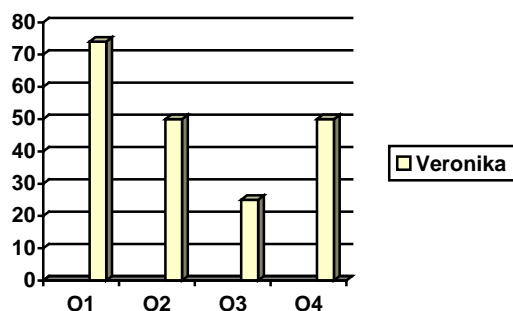
<i>Meno</i>	<i>odpovede podľa hodnotiacej škály</i>			<i>počet bodov spolu</i>	<i>%</i>
	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>0</i>		
<i>Veronika</i>	-	4	-	4	50
<i>Andrej</i>	3	1	-	7	87
<i>Alžbeta</i>	3	1	-	7	87
<i>Marián</i>	-	1	3	1	12
<i>Frederika</i>	-	2	2	2	25

Vo výsledkoch žiakov Veroniky, Andreja a Alžbety sme v porovnaní s údajmi na začiatku školského roka nezaznamenali nárast ani pokles v bodových ani v percentuálnych vyjadreniach. Marián dosiahol lepší výsledok -na jednu z predložených obrázkových tém rozprával nielen s pomocou, ale striedavo i samostatne, čím nastalo zlepšenie o jednu výpoveď v škálovom hodnotení jedným bodom. Opačne to bolo u Frederiky, ktorá o jednu výpoveď v hodnotení jedným bodom prišla.

Uvedené výsledky predkladajú u štyroch z piatich žiakov zlepšenie komunikačných schopností aj pre túto oblasť.

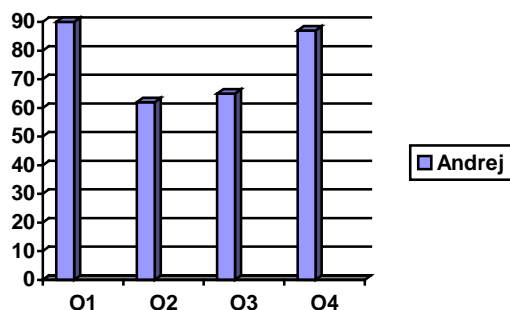
Rovnako, ako pri prvej časti prieskumu, i teraz pre prehľadnosť a porovnanie uvádzame v nasledovných grafoch percentuálne hodnoty (%) z jednotlivých sledovaných oblastí komunikačných schopností žiakov podrobených druhej časti prieskumu. Vysvetlivky ku grafom (viď str. 53).

Graf 6: Veronika v 2.časti



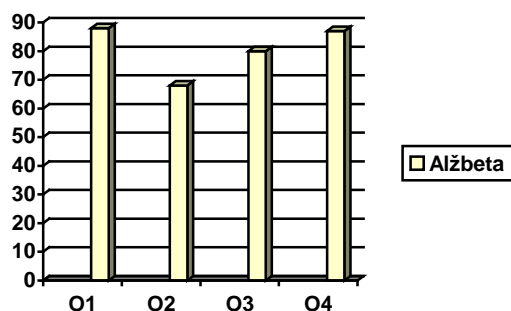
Z pohľadu na graf vidieť, že najlepšie zvládnutou oblasťou Veroniky je pomenovanie obrázkov (O1) so 74%-ami. V nasledovnom poradí za ňou s rovnakou 50%-nou hodnotou nasleduje opakovanie viet (O2) a rozprávanie podľa obrázku (O4). V oblasti dokončenia viet (O3) dosiahla 25%-nú úspešnosť.

Graf 7: Andrej v 2.časti



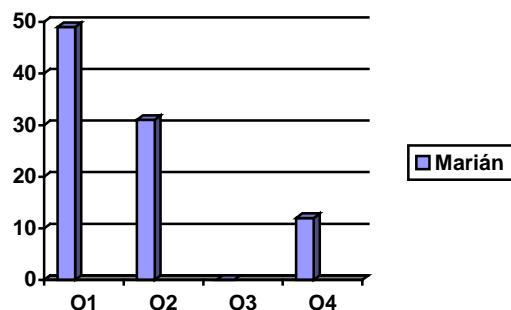
Úspešnosť jednotlivých úloh komunikačných schopností možno sledovať u žiaka Andreja, a to od najvyššej po najnižšiu hodnotu-90% pomenovanie obrázkov (O1), 87% rozprávanie podľa obrázkov (O4), 65% dokončenie viet (O3) a 62% opakovanie viet (O2). Na základe týchto údajov možno vidieť, že žiak dosiahol veľmi pekné výsledky a najlepšie v oblasti pomenovania obrázkov (O1) podľa daného testu.

Graf 8: Alžbeta v 2. časti



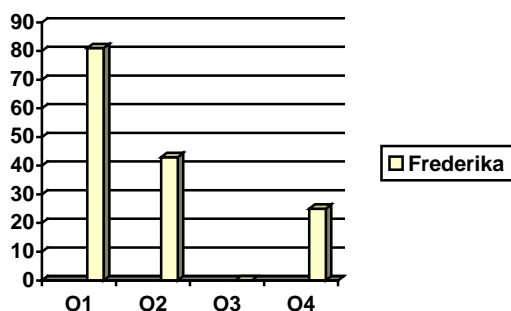
Graf udáva dosiahnuté výsledky u žiačky Alžbety. Najvyššie percento-88%-dosiahla v oblasti pomenovania obrázkov (O1). Približne rovnakú úspešnosť dosiahla i v O4- rozprávanie podľa obrázkov-87% a v O3- dokončenie viet-80%. Nižší výsledok je pri opakovaní viet (O2)-68%. Celkovo dosiahla Alžbeta veľmi dobré výsledky.

Graf 9: Marián v 2.časti



U žiaka Mariána viditeľné nízke hodnoty dosiahnuté v jednotlivých oblastiach. Najlepšie výsledky dosiahol pri pomenovaní obrázkov (O1)-49% a opakovaní viet (O2)-31%. Rozprávať podľa obrázkov (O4) zvládol na 12%, a pri dokončovaní viet (O3) dosiahol 0%-uálnu hodnotu. Na základe nami získaných výsledkov je u neho v porovnaní s ostatnými sledovanými žiakmi zrejme nižšia úroveň komunikačných schopností.

Graf 10: Frederika v 2.časti



S 81%-ami je najlepšie zvládnutou oblasťou u žiačky Frederiky pomenovanie obrázkov (O1). Nulový percentuálny výsledok získala v uplatňovaní gramatických pravidiel pri dokončovaní viet (O3). Druhou najlepšie zvládnutou oblasťou je so 43%-ami opakovanie viet (O2) a za ňou nasleduje rozprávanie podľa obrázkov (O4) s 25%-nou výpovednou hodnotou.

Sumár dosiahnutých výsledkov žiakov po piatich mesiacoch školskej dochádzky uvádza nasledujúca tabuľka.

Tab. 11: Oblasti po 5 mesiacoch školskej dochádzky

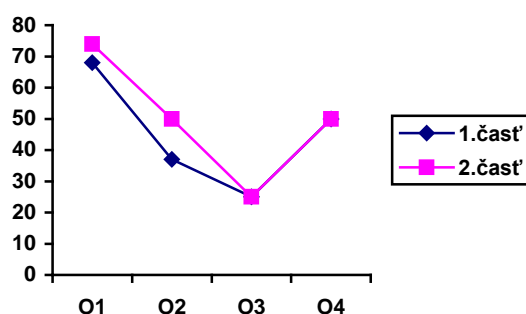
<i>Oblasť</i>	<i>počet bodov spolu</i>	<i>%</i>
1. Pomenovanie obrázkov	211	78
2. Opakovanie viet	41	51
3. Dokončenie viet podľa gramatických pravidiel	68	34
4. Rozprávanie podľa obrázkov	21	53
Celková úspešnosť	341	58

Pri porovnaní výsledkov s prvou časťou prieskumu (str. 59, Tab. 6) je zrejmy nárast v počte získaných bodov. Celková úspešnosť výpovedí v druhej časti prieskumu je 341 bodov, čo predstavuje 58%-nú hodnotu úspešnosti u žiakov.

Porovnanie a interpretácia výsledkov v 1. a 2. časti prieskumu

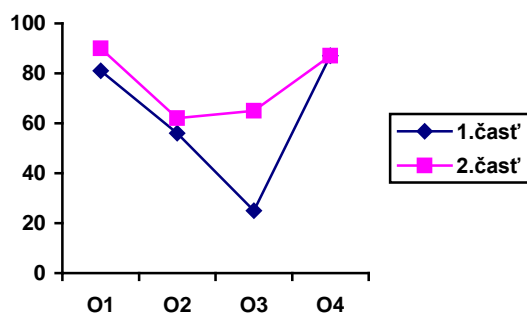
Porovnanie dosiahnutých výsledkov zo sledovaných oblastí u jednotlivých žiakov prieskumného súboru v oboch častiach prieskumu- teda zo začiatku školského roka a po piatich mesiacoch školskej dochádzky- uvádzame v nasledujúcich grafoch v percentuálnom zobrazení (%). Vysvetlivky ku grafom (vid' str.53).

Graf 11: Veronika v 1. a 2.časti prieskumu



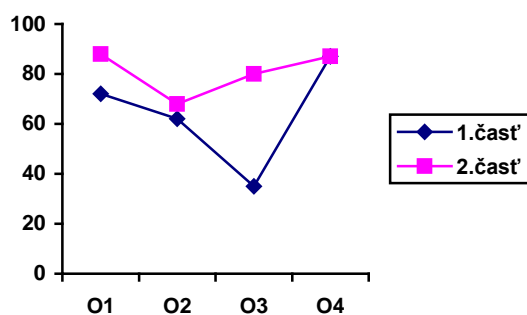
U Veroniky je v 2.časti prieskumu pozorovateľné zlepšenie v prvých dvoch oblastiach- O1 a O2 (pomenovanie obrázkov a opakovanie viet). Najlepšie zlepšenie vzhľadom k %-nému nárastu dosiahla v opakovaní viet- 13%. Úroveň gramatickej stavby rečového prejavu (O3) a O4- rozprávanie podľa obrázkov je na rovnakej úrovni ako na začiatku školského roka.

Graf 12: Andrej v 1. a 2.časti prieskumu



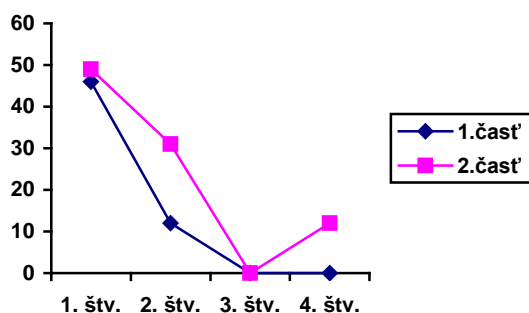
U žiaka Andreja sú hodnoty ukazovateľov v 2.časti prieskumu vyššie v troch oblastiach. Najvýraznejšie zlepšenie vzhľadom k %-uálnemu nárastu dosiahol v O3- dokončenie viet podľa gramatických pravidiel- 40%. V rozprávaní podľa obrázkov (O4) je na rovnakej úrovni ako na začiatku školského roka.

Graf 13: Alžbeta v 1.a 2.časti prieskumu



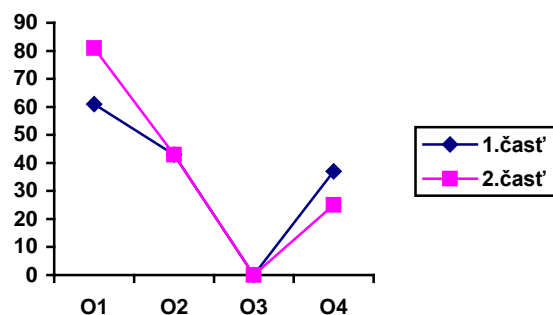
Z udávaných výsledkov žiačky Alžbety možno sledovať zlepšenie rečového prejavu v rovnakých oblastiach ako u predchádzajúceho žiaka Andreja - pomenovanie obrázkov (O1), opakovanie i dokončovanie viet (O2, O3). Rovnako ako u neho najvyšší percentuálny nárast dosiahla v opakovaní viet- 45%, a rovnaké percento v oboch častiach prieskumu je pri rozprávaní podľa obrázkov (O4).

Graf 14: Marián v 1. a 2. časti prieskumu



U žiaka Mariána sú hodnoty ukazovateľov v 2. časti prieskumu v porovnaní s 1. časťou vyššie v pomenovaní obrázkov (O1) o 3%-á, opakovaní viet (O2) o 19%, a rozprávání podľa obrázkov (O4) o 12%. V posledne menovanej oblasti to bol nárast z 0%-nej hodnoty. Gramatická stránka rečového prejavu je veľmi nízka- v oboch častiach prieskumu ostáva na rovnakej 0%-nej úrovni.

Graf 15: Frederika v 1. a 2. časti prieskumu



Z posledného grafu patriaceho Frederike sledujeme 20%-ný nárast hodnôt v O1- pomenovanie obrázkov. O2- opakovanie viet a O3-dokončenie viet dosahujú rovnakú úroveň v oboch častiach prieskumu. Ako u jedinej zo žiakov podrobených prieskumu pozorujeme v O4- rozprávanie podľa obrázku pokles hodnôt.

V nasledujúcej tabuľke uvádzame celkovú %-uálnu úspešnosť sledovaných komunikačných schopností žiakov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou v prípravnom ročníku špeciálnej základnej školy. Vypočítali sme ju ako podiel súčtu dosiahnutých výsledkov výpovedí všetkých piatich žiakov v jednotlivých oblastiach a maximálne možného počtu bodov, ktorý mohol byť v teste získaný (590 bodov).

Tab. 12: Oblasti v 1.a 2.časti prieskumu

<i>oblasti</i>	<i>počet bodov na začiatku školského roka</i>	<i>počet bodov po 5 mesiacoch školskej dochádzky</i>
1.Pomenovanie obrázkov	178	211
2.Opakovanie viet	34	41
3.Dokončenie viet podľa gramatických pravidiel	48	68
4.Rozprávanie podľa obrázkov	21	21
Celková úspešnosť	48 %	58 %

Z tabuľky je po piatich mesiacoch školskej dochádzky viditeľný v porovnaní so začiatkom školského roka **10 %-ný** nárast úspešnosti. Výsledná hodnota poukazuje na náročný a dlhodobý proces výstavby a rozvoja reči u dieťaťa s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou. Úroveň komunikačných zručností vzrástla u jednotlivých žiakov rôzne, čo je podmienené stupňom mentálneho postihnutia, úrovňou reči, individuálnymi schopnosťami a možnosťami dieťaťa, včasnou diagnostikou, prístupom i podmienkami rodinného prostredia.

5.6 Závěry a odporúčania pre prax

V práci sme v rozpätí piatich mesiacov predložili žiakom rovnaké štyri oblasti komunikačných zručností- pomenovanie obrázkov, opakovanie viet, dokončenie viet podľa gramatických pravidiel a rozprávanie podľa obrázkov.

Po spracovaní a vyhodnotení získaných údajov sme dospeli k záverom, na základe ktorých sme následne navrhli odporúčania do praxe.

1. Pomenovanie obrázkov

Z výsledkov, ktoré sme získali, vyplynulo, že oblasť zameraná na fonetickú stránku verbálneho prejavu patrila medzi najlepšie zvládnuté. Vyžadovala od žiakov jednoslovnú výpoveď podstatným menom (obrázok = slovo). Na začiatku školského roka z dvadsaťsedem obrázkov žiaci vedeli správne pomenovať v priemere dvanásť obrázkov. V hodnotení je zahrnutá správna identifikácia obrázka a správna výslovnosť. S chybnou výslovnosťou pomenovali desať obrázkov a nevedeli alebo nesprávne pomenovali štyri obrázky.

Po piatich mesiacoch školskej dochádzky pomenovali a vyslovili správne sedemnášť obrázkov, chybná výslovnosť sa vyskytovala pri ôsmich obrázkoch a nedokázali alebo nesprávne identifikovali dva obrázky.

Správna fonetická výslovnosť absentujúca vo vyjadrovaní súvisí nielen so zdĺhavým procesom vyvedenia a fixácie hlások, ale správne zautomatizovanie a používanie hlások v slovách, vetách v bežne hovorenej reči predstavuje najnáročnejšiu etapu rečového vývinu dieťaťa s mentálnym postihnutím (Vizičkaničová, 2009).

2. Opakovanie viet

Oblasť zameraná na schopnosť zapamätania pozostávala z ôsmich dvoj- a viacslovných viet podporovaných obrázkami. Vzhľadom k narušenej koncentrácii u detí s mentálnym postihnutím, k narušeným poznávacím procesom si vyžadovala sústredenú pozornosť. Žiaci mali problémy zopakovať dlhšie ako dvojslovné vety. V priemere nedokázali žiaci v prvej časti

prieskumu správne a bez chýb zopakovať ani jednu vetu. V druhej časti prieskumu dokázali zopakovať jednu vetu.

Dodržanie vetnej skladby s nesprávnou výslovnosťou zopakovali v priemere rovnako po päť viet v oboch častiach prieskumu. Väčšinou išlo o už spomenuté dvojslovné vety. Najčastejšie sa vyskytovala nesprávna výslovnosť hlások a dvojhlások v slovách, ostrých a tupých sykaviak, hlások r, l, h, ch, t.

Dve vety zopakovali bez zachovania gramatického tvaru alebo ju nezopakovali vôbec na začiatku prieskumu, o jednu vetu menej po piatich mesiacoch školskej dochádzky. Časté bolo vynechávanie predložiek, sloviess, poprehadzovaná postupnosť vety. Vo výpovediach prevládali neurčitok sloviess a hlavne prvý pád podstatných mien, čo u nich poukazuje na „zníženú schopnosť postrehnúť súvislosti“ (Vizičkaničová, 2009, s.88). A tak štvorslovné a viac slovné vety boli zopakované bez gramatickej stavby a dodržania vetnej skladby slovami, ktorým deti pripisovali „subjektívne primárnu dôležitosť“ (príklad: pri opakovaní viet: „Radka nosí v zime šál“ zväčša žiaci produkujú vety takéhoto typu: *Zima šál. Radka nosiť, má šál. „Dievča sa hrá na lúke“.- Dievča hrať lúka. „Na vode plávajú labute.“ – Labute plávajú. Voda labute plávať*).

Forma napodobňovania rečového vzoru umožňuje deťom s mentálnym postihnutím „učiť sa a rozvíjať svoju osobnosť vo väčšom meradle ako schopnosť vlastnej tvorivosti a nápaditosti“ (Vizičkaničová, 2009, s.91). Formou nápodoby po niekom počúvajú rečový prejav, majú pred sebou rečový vzor, ktorí sa snažia zopakovať, a tým si rozvíjajú reč, komunikáciu. No aj formovanie správnej výslovnosti napodobňovaním si vyžaduje veľa nácviku a opakovania s rešpektovaním individuality dieťaťa.

3. Dokončenie viet podľa gramatických pravidiel

Z výsledkov sme zaznamenali, že oblasť zameraná na zisťovanie úrovne dysgramatizmu patrila k najnáročnejším. Pomerne nízke dosiahnuté percentuálne hodnoty (prvá časť-24%, druhá časť-34%) poukazujú na nevybudovaný gramatický prejav. Všetci žiaci mali problémy s tvarom podstatných mien a skloňovaním sloviess (príklad: pri dokončovaní viet „Oto má čiapku“. „Dievča plače“ žiaci tvoria vety typu: *Oto má čiapka. Dievča*

plakat). Problémy boli aj s používaním množného čísla (na obrázku vidím *koláč* namiesto koláče, v triede sú *dva* chlanci namiesto dvaja), minulého času sloviac (väčšina používala *neurčitok*), so správnym používaním alebo nepoužívaním predložiek (kniha je *aktovka*, v *taška*), s tvorením prísloviac (Mesiac je *dole* namiesto hore), prídavných mien (Aká je lopta? Lopta je *farba*, *guľa*). U mentálne postihnutých detí je proces osvojenia používania materinského jazyka z gramatického hľadiska zdĺhavý a problematický, vyžaduje si akceptovanie individuálnych možností a schopností.

Rovnako ako pri rozvíjaní správnej fonetickej výslovnosti i pri rozvíjaní správneho gramatického vyjadrovania u dieťaťa s mentálnym postihnutím je proces automatizácie náročný a dlhý. Kým dieťa s normointelektom si ho zväčša vytvorí v období predškolského veku, u dieťaťa s mentálnym postihnutím je tento proces omnoho dlhší a často nedosiahne úroveň normy (Vizičkaničová, 2009). Správne osvojovanie gramatických pravidiel tu ovplyvňuje mnoho skutočností: stupeň mentálneho postihnutia, rečové postihnutie, schopnosti, danosti a predpoklady žiaka, podmienky rodinného prostredia- kultúrne i jazykové.

4. Rozprávanie podľa obrázkov

Prieskum v tejto oblasti odhalil úroveň samostatného prejavu žiakov. Na základe predložených tematických obrázkov sme v prvej časti prieskumu zaznamenali prevahu dvojslovných viet. Ich používanie si u väčšiny vyžadovalo neustále nabádanie otázkami („Rozprávaj, čo robí na obrázku..., Čo rastie v záhrade? Čo visí na stromčeku?“...), ale dvaja z piatich žiakov dokázali rozprávať samostatne, a to aj v trojslovných vetách. V druhej, konečnej fáze prieskumu bola viditeľná väčšia spontánna aktivita, komunikačná pohotovosť v prejave žiakov, ktorá si nevyžadovala pobádanie k rozprávaniu a kladenie otázok v takom množstve ako na začiatku školského roka.

Verbálny prejav si „vyžaduje nespočetné množstvo opakovaní pri formovaní správnej výslovnosti, tvorení viet, nácviku dialógov a odpovedí“ (Vizičkaničová, 2009, s.91). Je potrebné „vychádzať z existujúcej slovnej

zásoby a správne nadviazať na jej úroveň“, a tak dosiahnuť „čo možno najvyššiu mieru samostatnosti v rečovom prejave“.

Na základe uvedených, zanalyzovaných a interpretovaných výsledkov môžeme konštatovať, že v oblasti rozvíjania reči u pozorovaných žiakov s ľahkým mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou došlo v oblasti reči po piatich mesiacoch školskej dochádzky k určitému kvalitatívnemu posunu vo všetkých sledovaných oblastiach. Ich aplikácia zároveň teda poukázala aj na určité vývinové posuny v schopnostiach i vedomostiach dieťaťa.

Výsledné číselné hodnoty dosiahnuté týmto krátkodobým prieskumom v sebe však nedokážu obsiahnuť pocity, snahu, ani vynaložené úsilie v procese rozvíjania reči u žiakov s daným handicapom. Ale jeho výsledky možno považovať za určité vodítka pri hlbšom posudzovaní kvalitatívneho posunu v rozvoji reči u žiakov s mentálnym postihnutím a s narušenou komunikačnou schopnosťou v prípravnom ročníku. Môžu byť východiskom pre ďalší špeciálnopedagogický výskum v tejto oblasti.

Po zhrnutí výsledkov prieskumu a na základe vyššie uvedeného v krátkosti odporúčame:

- zabezpečiť včasnú diagnostiku a podporu rečového vývinu dieťaťa s mentálnym postihnutím už v rannom veku

- vzdelávanie žiaka s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou si vyžaduje odbornú systematickú logopedickú starostlivosť, pričom miera a rozsah pomoci závisí nielen od odborníka. Nevyhnutná je úzka spolupráca školy, rodiny a všetkých, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní žiaka, vytvorenie atmosféry spoluzodpovednosti, ujasnenia cieľov, hľadanie postupov a spôsobov pomoci dieťaťu, ktoré vedú k ich dosiahnutiu.

- konštruktívnu komunikáciu a kooperáciu s rodičmi- poukázať na zásady pomoci pri rečovom vývine dieťaťa a nutnosť ich dodržiavania

- rozvíjať komunikačné schopnosti dieťaťa s rešpektovaním jeho individuálnych dispozícií v každodenných bežných činnostiach, pričom mu treba poskytnúť náležité rečové vzory a usmerňovať jeho prejav

- výchovou a vzdelávaním v prípravnom ročníku cielene podporovať nielen komunikačné schopnosti a zručnosti, ale klásť dôraz aj na celkový osobnostný rozvoj žiaka, a tým zlepšovať kvalitu jeho života

- pre pedagógov vyučujúcich učebný predmet Rozvíjanie komunikačných schopností by určite bol veľmi nápomocný metodický manuál, ktorý by obsahoval komplex odporúčaných postupov, metód výučby, stimulačných, motivačných, podporných a iných cvičení, používanie vhodných didaktických pomôcok, pracovných listov pri rozvoji reči u žiakov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou.

ZÁVER

Základné jazykové schémy, základná slovná zásoba, presná artikulácia, schopnosť pohotovo komunikovať sa u intaktného dieťaťa zakladá už v predškolskom veku. Pokiaľ sa niektorá z položiek „nestihne“ rozvinúť, nevyužijú sa všetky možnosti dieťaťa, nie je nič stratené, pretože vývoj pokračuje ďalej, ale vyžaduje si viacej práce a času dosiahnuť úroveň, ktorá už mohla byť dosiahnutá. Po siedmom roku veku sa stavba, ktorá je už v základných obrysoch hotová iba zdokonaľuje a doplňuje (Kutáľková, 1996).

Našou prácou sme sa zamerali na možnosti rozvíjania reči u žiakov s mentálnym postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou v prípravnom ročníku špeciálnej základnej školy. Proces vývinu a rozvoja reči je tu náročnou a dlhou cestou, cestou úspechov i sklamaní, radosti i smútku, očakávaní i beznádeje. Okrem snahy, úsilia, vytrvalosti samotných žiakov s duševným a rečovým handicapom, si totiž vyžaduje aj trpezlivosť všetkých, ktorí na nej dieťaťu pomáhajú- rodiny, lekárov, pedagógov, psychológov a iných odborníkov, pretože výsledky sú často viditeľné až po dlhšom časovom období.

So zámerom sprostredkovať deťom nové zážitky, poznatky, radosť z učenia, z úspechu, uvoľnenie, sme do výchovno-vyučovacieho procesu počas uskutočňovania prieskumu zaradovali aj rôzne hrové cvičenia a aktivity, ktoré sú považujú za významný prostriedkom pri rozvoji reči. Okrem spestrenia tak mali význam aj pri zvládaní úloh. Celkovo sme dospeli k záveru, že stretnutia boli pre žiakov nielen učením, ale aj zaujímavou činnosťou. Radosť z úspešne zvládnutých úloh, pochvala, povzbudenie na nich pôsobili motivačne a intenzívne. Získali nové poznatky, upevňovali a preverovali si vedomosti a rozvíjali komunikačné schopnosti a zručnosti. Rovnako sme si uvedomili, že každé dieťa- je jedno, či ide o intaktné alebo postihnuté, rovnako i dospelý človek- veľmi túži komunikovať, aby vedelo vyjadriť svoje pocity, túžby, postoje. Dôležité je preto zamerať sa na jeho osobnostný vývin, ktorý bez možnosti akejkoľvek formy komunikácie zostáva vážne ohrozený.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATURY A PRAMEŇOV

- ANTUŠEKOVÁ, Anna. *Preventívna logopedická starostlivosť v predškolských zariadeniach*. 1.vyd. Bratislava: SPN, 1989. ISBN 80-08-00022-8.
- BAJO, Ivan a kol. *Kazuistický seminár*. Vyd. Univerzita Komenského, 1991
- BAJO, I., VAŠEK, Š. *Pedagogika mentálne postihnutých*. 1.vyd. Bratislava: Sapientia, 1994. ISBN 80-967180-1-0.
- BARÁTHOVÁ, Anna. *Možnosti rozvoja senzomotoriky a komunikačných schopností u detí predškolského a mladšieho školského veku*. 1.vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja v spolupráci s Učiteľským neinvestičným fondom, 2007. ISBN 978-80-7164-428-6.
- GAVORA, Peter. *Výskumné metódy v pedagogike*. dotlač. 1.vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 1997. ISBN 80-223-1173-1.
- CHARVÁTOVÁ-KOPICOVÁ, V., BOHÁČOVÁ, Š. *Šimonovy pracovné listy 6 – Logopedická cvičení I*. 3.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-260-7.
- CHARVÁTOVÁ-KOPICOVÁ, V., BOHÁČOVÁ, Š. *Šimonovy pracovné listy 7 – Logopedická cvičení II*. 3.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-261-4.
- IVANOVÁ- ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. *Slovník cudzích slov*. 3. revidované vyd. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00006-6.
- JAKABČIC, I., POŽÁR, L. *Všeobecná patopsychológia- Patopsychológia mentálne postihnutých*. 2.vyd. Bratislava: Iris, 1996. ISBN 80-88778-11-5.
- KARÁSKOVÁ, Vlasta a kol. *Cvičíme a hrajeme si*. 1.vyd. Ostrava: Montanex a.s., 2004. ISBN 80-7225-113-9.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KLUGEROVÁ, J., PRÁZOVÁ, I., VACÍNOVÁ, T. *Jak vypracovať bakalársku, diplomovú, rigoróznú a disertačnú prácu*. 3. prepracované vydání. Praha: UJAK, 2010. ISBN 978-80-7452-004-4.
- KONDÁŠ, Ondrej. *Klinická psychológia*. 2. doplnené vyd. Bratislava: Osveta, 1979

- KUBOVÁ, Libuše. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. 1.vyd. Praha: TECH MARKET, 1996. ISBN 80-902134-1-3.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence (Průvodce vývojem dětské řeči)*. 1.vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2.,aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.
- LECHTA, Viktor a kol. *Logopedické repetitívum*. 1.vyd. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, Viktor a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 1.vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
- LYNCH, K., KIDD, J. *Cvičení pro rozvoj řeči*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-571-7.
- MESÁROŠOVÁ, Jana. *Analýza hrových interakcí u žiakov s mentálním postihnutím a narušenou komunikačnou schopnosťou*. Diplomová práca. Univerzita Komenského Bratislava: Pedagogická fakulta, 2006.
- MESÁROŠOVÁ, Jana. *Využitie rozvíjajúcich programov u detí s mentálnym postihnutím s odkladom školskej dochádzky v poradenskom procese*. Závěrečná práca. Univerzita Komenského Bratislava: Pedagogická fakulta, 2010.
- PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přepracované a rozšířené vyd. Brno: PAIDO, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- SEČANSKÁ, Renáta. *Pracovné listy- Vyslov, čítaj...-I.časť*. 1.vyd. Bratislava: SPN, 2001. ISBN 80-08-02998-6.
- PRAVŇANSKÁ, P., HLINKOVÁ, V. *Kolotoč*. 9.vyd. Bratislava: Proxima Press, 2011. ISBN 978-80-89248-37-7.
- SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. 4.upravené vyd. Praha: SPN, 1980.
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. 2. vyd. Praha: SPN, 1981.
- SOVÁK, Miloš. *Uvedení do logopedie*. 2.vyd. Praha: SPN, 1981.
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie- metodika a didaktika*. 1.vyd. Praha: SPN, 1984.
- SOVÁK, Miloš. *Logopedia předškolního věku*. 2.vyd. Praha: SPN, 1986.

- STÍSKALOVÁ, K., MIHÁLIKOVÁ, L., KRAJČÍKOVÁ, V. *Lackov zošit*. 1.vyd. Bratislava: Parasline, 2004. ISBN 80-85756-82-X.
- SZABOVÁ, Magdaléna. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky: stimulační hry pro děti od 3 do 10 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-276-9.
- ŠVARCOVÁ, IVA. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova a sociální péče*. 3. přepracované vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.
- ŠVEC, Štefan a kol. *Metodológia vied vo výchove*. Bratislava: IRIS, 1998. ISBN 80-88778-73-5.
- VALENTA, Milan a kol. *Psychopedie*. 3. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.
- VANČOVÁ, Alica. *Edukácia viacnásobne postihnutých*. 2. vyd. Bratislava: Sapientia, 2002. ISBN 80-967108-7-X
- VANČOVÁ, Alica. *Základy pedagogiky mentálne postihnutých*. 1.vyd. Bratislava: Sapientia, 2005. ISBN 80-967180-1-0.
- VAŠEK, Štefan a kol. *Špeciálna pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. 2.vyd. Bratislava: SPN, 1995. ISBN 80-08-00864-4.
- VAŠEK, Štefan. *Základy špeciálnej pedagogiky*. 1.vyd. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského s.r.o., 2005. ISBN 80-86723-13-5.
- VAŠEK, Štefan. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. 1.vyd. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského s.r.o., 2006. ISBN: 80-86723-21-6.
- VIZIČKANIČOVÁ, Miroslava. *Rozvíjanie komunikačných zručností u žiakov s mentálnym postihnutím v prípravnom ročníku v špeciálnej základnej škole*. Diplomová práca. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, 2009.
- VYBÍRAL, Zdeněk. *Psychologie komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

ZÁKONY A VYHLÁŠKY:

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

Vyhláška MŠ SR č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách

INTERNETOVÉ ZDROJE:

Štátny pedagogický ústav Bratislava. Vzdelávací program pre deti a žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou. návrh 2009 (2011-12-11). Dostupné: <http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/isced/VP_NKS_12%20feb09.pdf>.

MŠ SR. *Učebné plány a učebné osnovy pre špeciálne základné školy pre žiakov s mentálnym postihnutím*, schválené dňa 22. mája 2006 pod číslom CD-2006-477/17104-2:095 s účinnosťou od 1. septembra 2006 (2011-12-13).

Dostupné:<http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/Pedagogicke_dokumenty/specialne_skoly_a_triedy/ucebne_osnovy/UP_UO_SZS_ziaci_s_ment_post.pdf>.

Metodický portál-inspirace a zkušenosti učitelů. *Mentální retardace*. (2011-11-11).Dostupné:<[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/M/Ment%C3%AD_posti%C5%BEen%C3AD_\(ment%C3%A1ln%C3%AD_retardace\)](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/M/Ment%C3%AD_posti%C5%BEen%C3AD_(ment%C3%A1ln%C3%AD_retardace))>.

MŠ SR. Štátny pedagogický ústav Bratislava. Vzdelávacie programy pre žiakov s mentálnym postihnutím, ISCED 1- primárne vzdelávanie, schválené ako súčasť štátneho vzdelávacieho programu pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009 (2012-01-05). Dostupné z WWW:

<http://www.statpedu.sk/files/documents/scp/vp_pre_zz/vp_mentalne_postihnutie/vp_pre_deti_s_mentalnym_postihnutim_isced1.pdf>.

Špeciálna základná škola pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou v Topoľčanoch. (2012-01-13). Dostupné z WWW: <<http://szsinto.eu.sk/dokument/SkVP-SZSI-NKS.pdf>>.

ZOZNAM TABULIEK A GRAFOV

Zoznam tabuliek

- Tab.1 Zloženie prieskumného súboru
- Tab.2 Žiaci v 1.časti v oblasti pomenovanie obrázkov
- Tab.3 Žiaci v 1.časti v oblasti opakovanie viet
- Tab.4 Žiaci v 1.časti v oblasti dokončenie viet
- Tab.5 Žiaci v 1.časti v oblasti rozprávanie podľa obrázkov
- Tab.6 Oblasti na začiatku školského roka
- Tab.7 Žiaci v 2.časti v oblasti pomenovanie obrázkov
- Tab.8 Žiaci v 2.časti v oblasti opakovanie viet
- Tab.9 Žiaci v 2.časti v oblasti dokončenie viet
- Tab.10 Žiaci v 2.časti v oblasti rozprávanie podľa obrázkov
- Tab.11 Oblasti po 5 mesiacoch školskej dochádzky
- Tab.12 Oblasti v 1.a 2.časti prieskumu

Zoznam grafov

- Graf 1 Veronika v 1.časti
- Graf 2 Andrej v 1.časti
- Graf 3 Alžbeta v 1.časti
- Graf 4 Marián v 1.časti
- Graf 5 Frederika v 1.časti
- Graf 6 Veronika v 2.časti
- Graf 7 Andrej v 2.časti
- Graf 8 Alžbeta v 2.časti
- Graf 9 Marián v 2.časti
- Graf 10 Frederika v 2.časti
- Graf 11 Veronika v 1.a 2.časti
- Graf 12 Andrej v 1.a 2.časti
- Graf 13 Alžbeta v 1.a 2.časti
- Graf 14 Marián v 1.a 2.časti
- Graf 15 Frederika v 1.a 2.časti

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha A- Odpoveďový hárok.....	I
Príloha B- Pomenovanie obrázkov.....	III
Príloha C- Opakovanie viet.....	V
Príloha D- Dokončenie viet podľa gramatických pravidiel.....	VI
Príloha E- Rozprávanie podľa obrázkov.....	VIII

Príloha A- Odpoveďový hárok

Meno: Vek: Dg: Zariadenie: Dátum:

1. Pomenovanie obrázkov

2- žiak vie pomenovať obrázok správne a so správnou výslovnosťou

1- žiak pomenuje obrázok, ale s nesprávnou výslovnosťou

0- žiak nevie pomenovať obrázok

Počet bodov: -----

2. Opakovanie viet

2- žiak vie zopakovať vetu správne a bez chýb

1- zopakuje vetu s nesprávnou výslovnosťou, ale gramatický tvar vety je zachovaný

0- zopakuje vetu, ale gramatický tvar nie je zachovaný, alebo ju nezopakuje vôbec

Počet bodov: ---

3. Dokončenie viet podľa gramatických pravidiel

2- 15 a viac viet _____ *spolu:*-----

1- 10 až 14 viet _____ *spolu:*-----

0- menej ako 10 viet _____ *spolu:*-----

4. Rozprávanie podľa obrázkov

2- rozpráva samostatne a tvorí jednoduché vety

1- rozpráva striedavo samostatne a s pomocou, tvorí jednoduché vety
s gramatickými chybami a nesprávnou výslovnosťou

0- odpovedá len pomocou otázok a jednoslovnými vetami

body

1. Doma _____

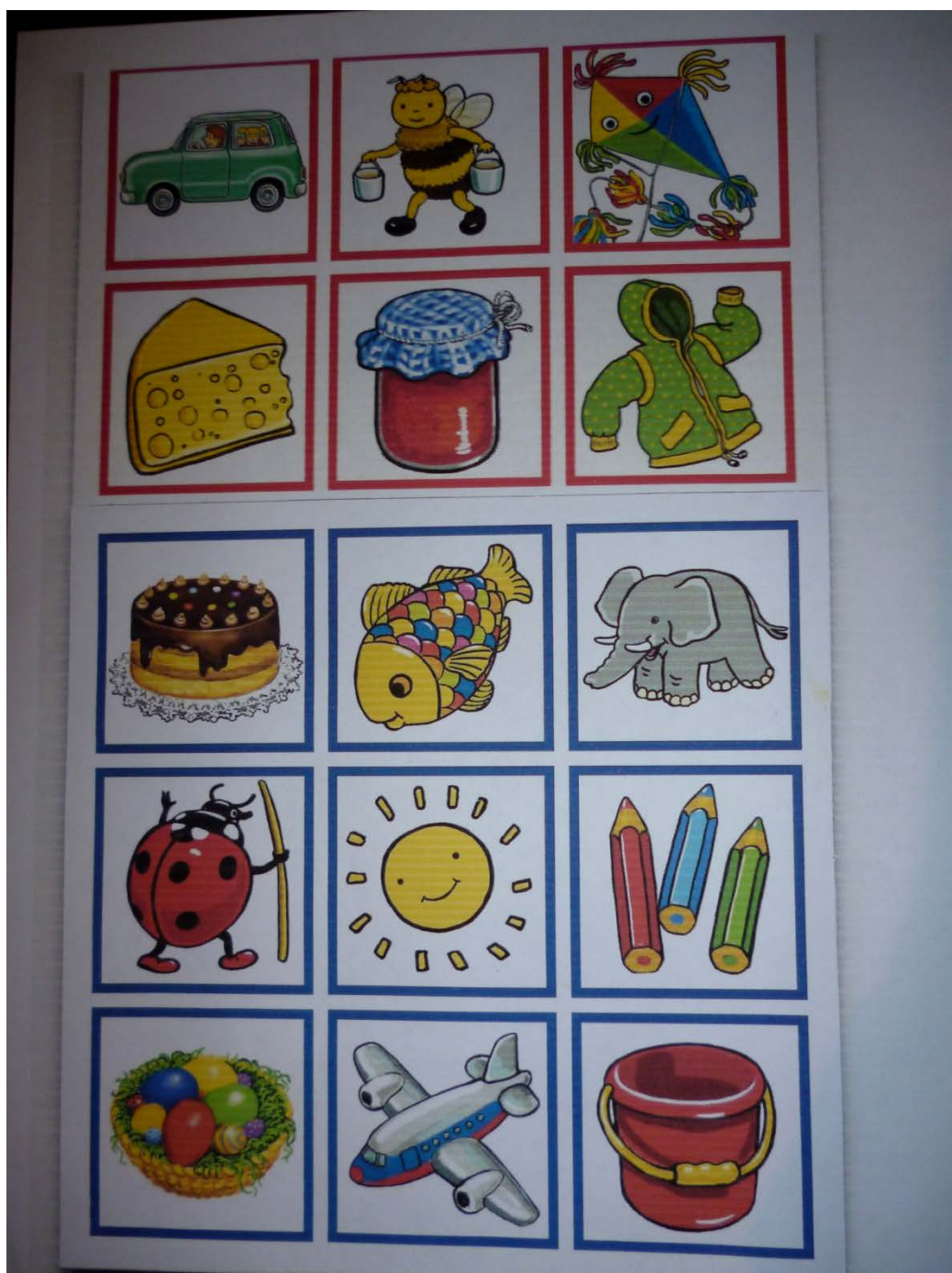
2. Na záhrade _____

3. Zima _____

4. Vianoce _____

Počet bodov spolu: _____

Príloha B- Pomenovanie obrázkov

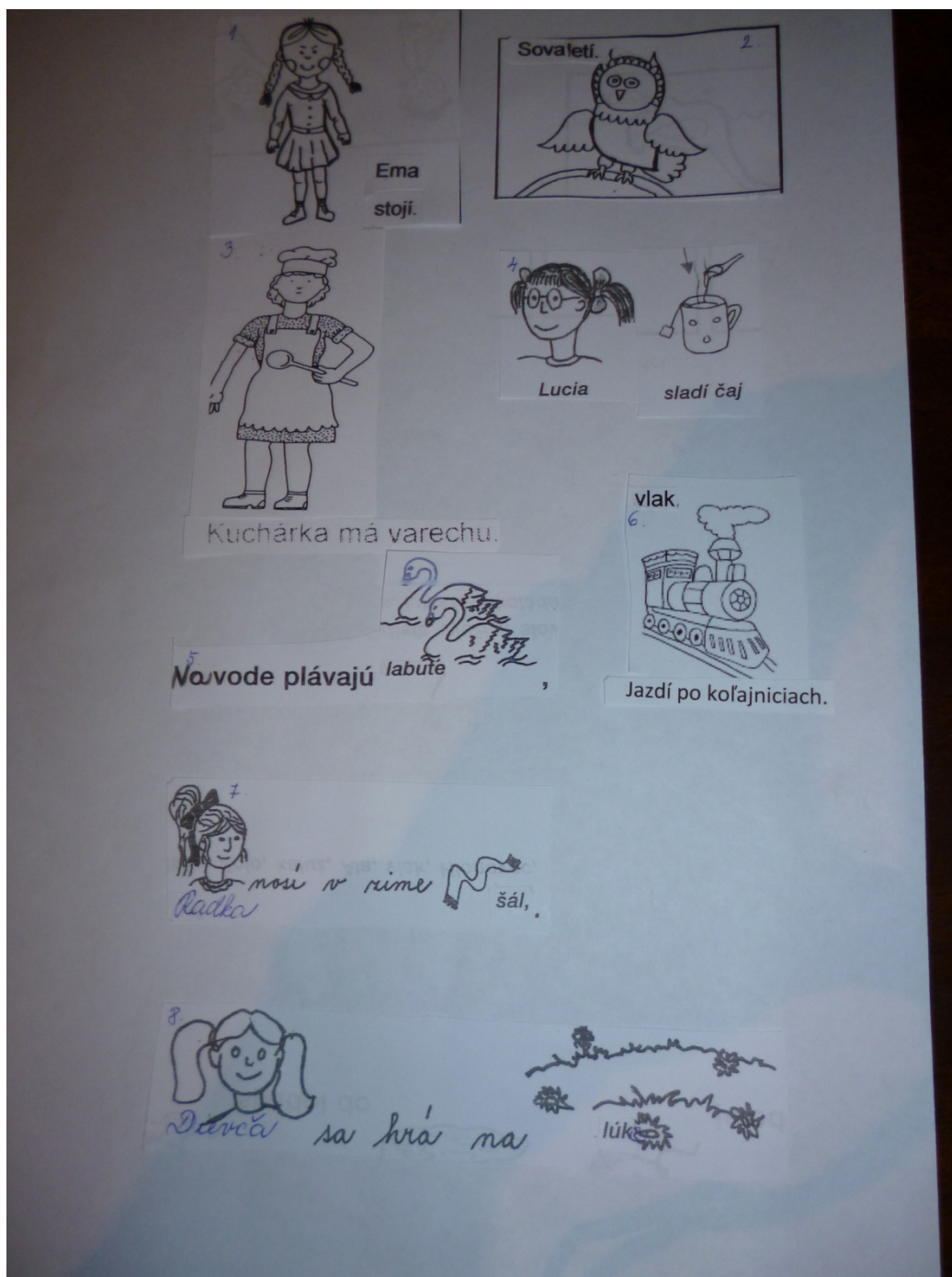


Zdroj: *Detské pexeso*



Zdroj: *Detské pexeso*

Príloha C – Opakovanie viet



Zdroj: SEČANSKÁ, R. *Vyslov, čítaj... - I. časť*. Bratislava: SPN, 2001

STÍSKALOVÁ, K., MIHÁLIKOVÁ, L., KRAJČÍKOVÁ, V. *Lackov zošit*. Bratislava: Parasline, 2004.

Príloha D- Dokončenie viet podľa gramatických pravidiel

1. Na obrázku je Oto. Čo má Oto? Oto má..... (čiapku).
2. Obrázok: S čím píšeme? Píšeme s.....(perom).
3. Kde je na obrázku pero? Pero je.....(pod lavicou).
4. Nájdi na obrázku knihu. Povedz kde je. Kniha je.....(v aktovke).

Obrázok:

5. Dodo na obrázku beží. Okolo čoho beží? Dodo beží okolo.....(stoličky).
6. Katka sedí na lavičke. Pri čom je lavička? Lavička je pri.....(strome).

Obrázky:

7. Toto je jedna..... (ruka). Toto sú dve.....(ruky).
8. Toto je jedno..... (auto). Toto sú dve.....(autá).

Čo robia chlapci na obrázku?

9. Chlapci sa(bicyklujú).
10. A čo robí dievča? Dievča.....(plače).

Obrázok: Toto je lopta.

11. Aká je lopta? Lopka je.....(guľatá, farebná, veľká).

Na tomto obrázku sú v triede žiaci:

12. Koľko dievčat je triede? V triede sú(2 dievčatá).
13. A koľko je tam chlapcov?.....(2 chlapci).

Na tomto obrázku je ale trieda prázdna.

14. Žiaci z nej.....(odišli).

15. Chlieb jeme, mlieko.....(pijeme).

Obrázok: Na obrázku je dedko s babkou.

16. A tu na obrázku je dedko bez.....(babky).

17. Povedz, čo je na obrázku.(jablko a koláče).

Na obrázku vidíš psa a mačku:

18. Povedz, aký je pes?(veľký pes),
aká je mačka?..... (malá mačka).

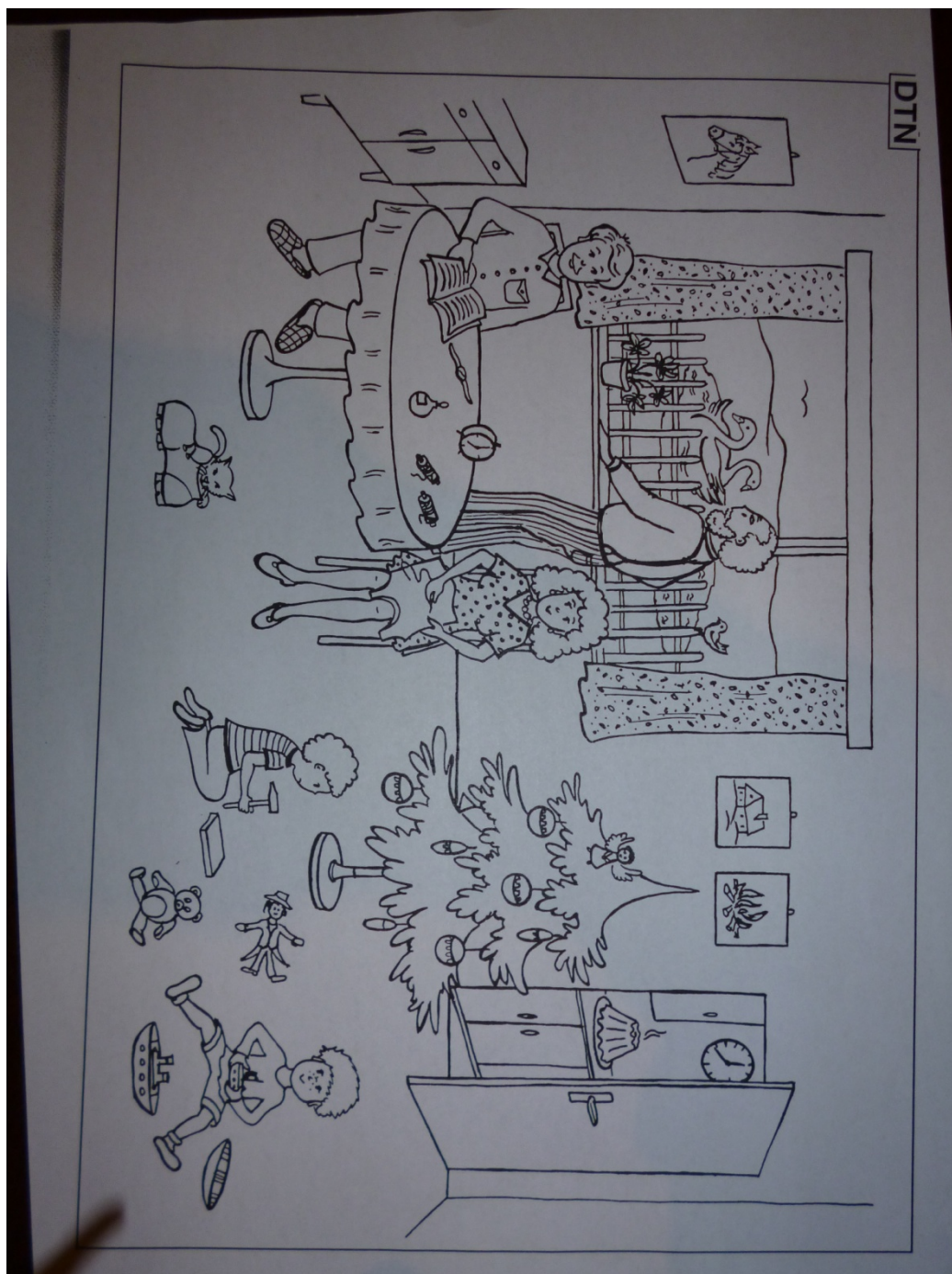
Pred sebou máš papier, na ktorom je veľa obrázkov. Niektoré sú hore a niektoré dole. Nájdi obrázok a odpovedz.

19. Mesiac je hore a alebo dole? Mesiac je.....(hore).

20. Bubon je hore alebo dole? Bubon je(dole).

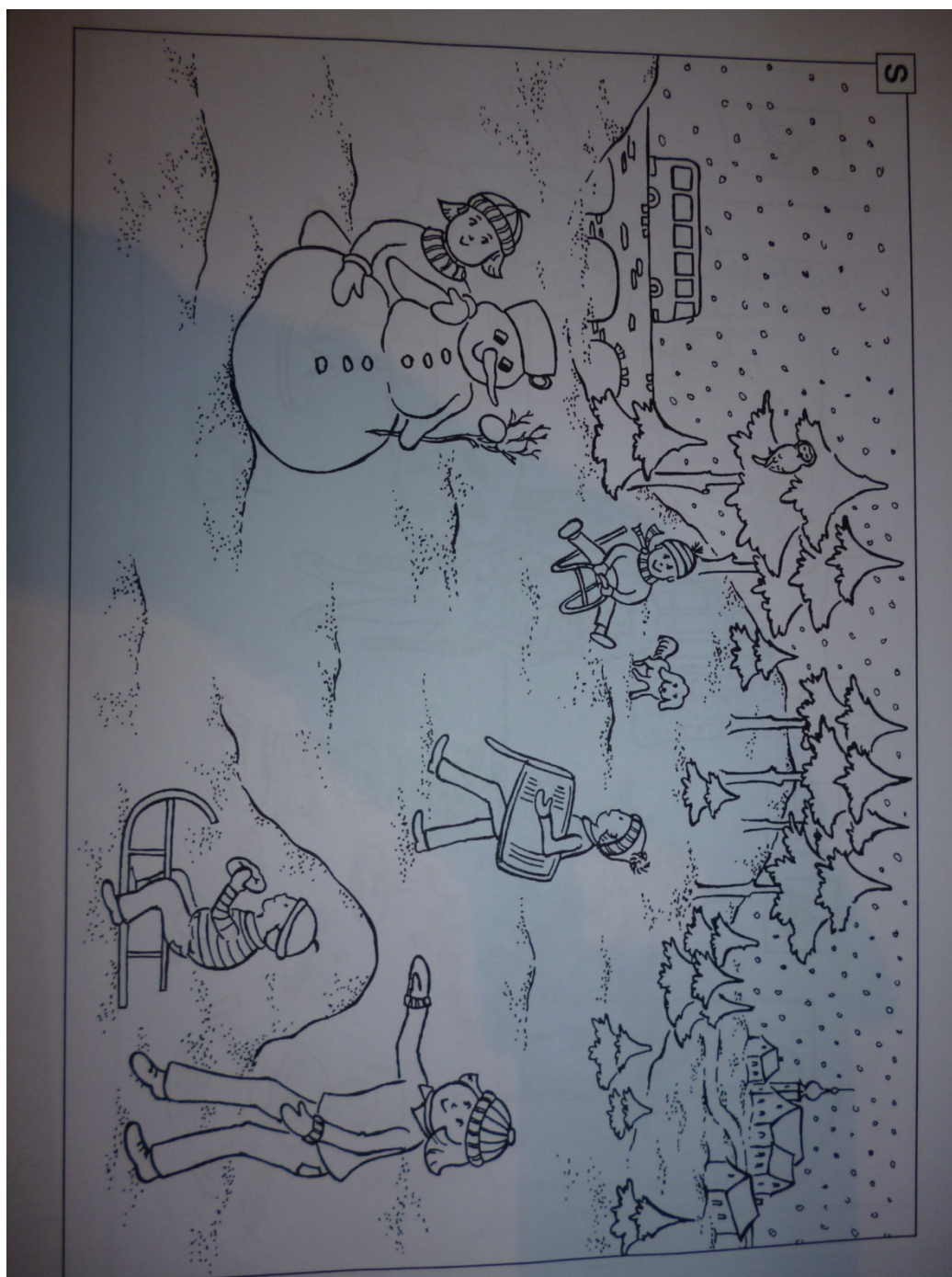
Príloha E – Rozprávanie podľa obrázkov:

Vianoce



Zdroj: CHARVÁTOVÁ-KOPICOVÁ, V., BOHÁČOVÁ, Š. Šimonovy pracovní listy 6- Logopedická cvičení I. Praha: Portál, 2007.

Zima



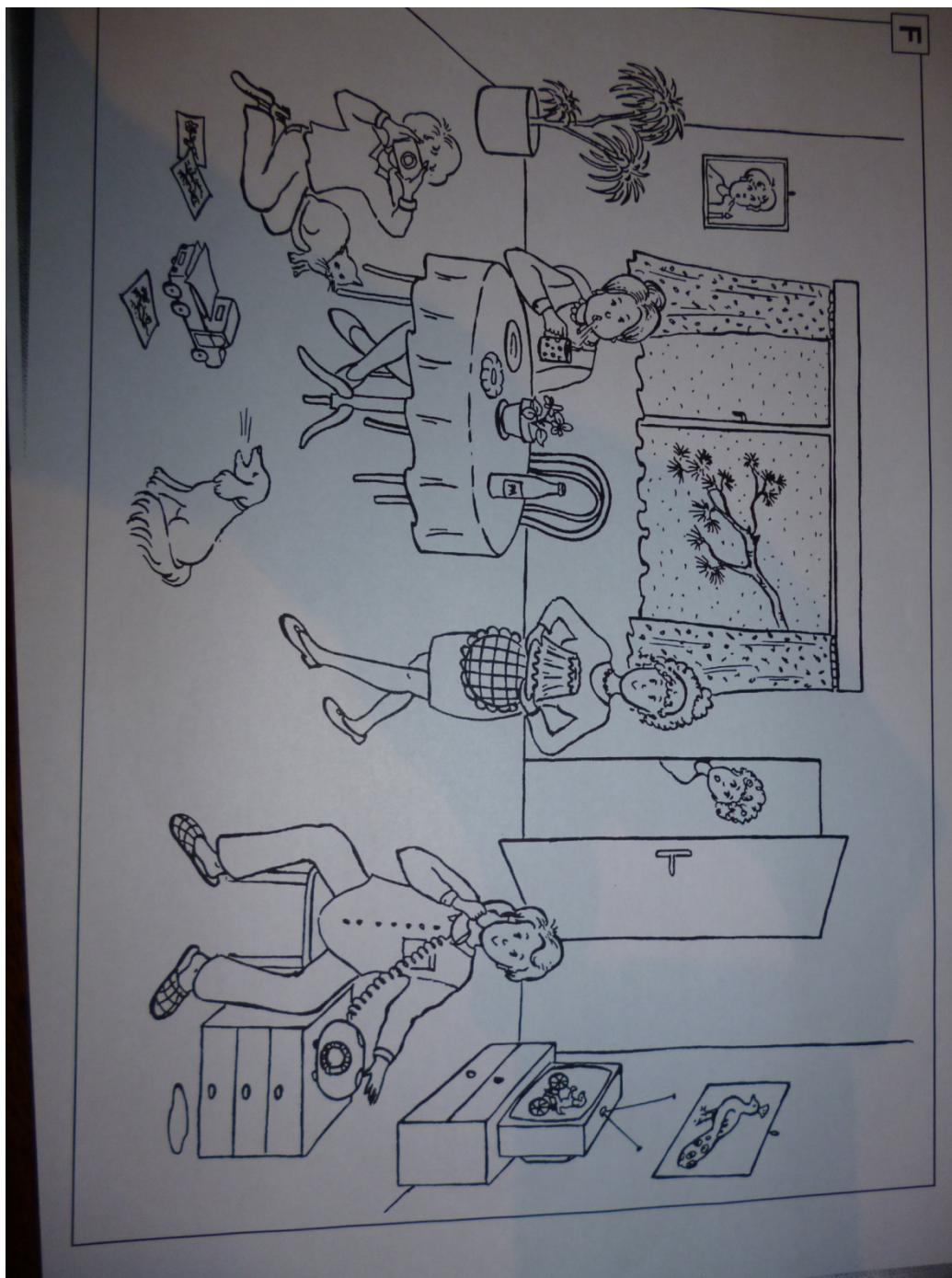
Zdroj: CHARVÁTOVÁ-KOPICOVÁ, V., BOHÁČOVÁ, Š. *Šimonovy pracovní listy 6- Logopedická cvičení I*. Praha: Portál, 2007.

Na záhrade



Zdroj: CHARVÁTOVÁ-KOPICOVÁ, V., BOHÁČOVÁ, Š. *Šimonovy pracovní listy 6- Logopedická cvičení I.* Praha: Portál, 2007.

Doma



Zdroj: CHARVÁTOVÁ-KOPICOVÁ, V., BOHÁČOVÁ, Š. *Šimonovy pracovní listy 6-Logopedická cvičení I.* Praha: Portál, 2007.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Linda Jančiová

Odbor: Učiteľstvo - špeciálna pedagogika

Forma štúdia: kombinované

Názov práce: Rozvoj komunikačných zručností u žiakov s mentálnym postihnutím v prípravnom ročníku špeciálnej základnej školy

Rok: 2012

Počet strán textu bez príloh: 79

Celkový počet strán príloh: 11

Počet titulov literatúry a prameňov: 40

Počet zákonov a vyhlášok: 2

Počet internetových zdrojov: 5

Vedúci práce: Mgr. Denisa Štefková, Ph.D.