

INTERVENCIE

Sprievodný materiál k podpornému opatreniu

INTERVENCIE

Sprievodný materiál k podpornému opatreniu



PLÁN [OBNOVY]



Vydané Národným inštitútom vzdelávania a mládeže v rámci realizácie Plánu obnovy a odolnosti, ktorý je financovaný Európskou úniou – NextGenerationEU.

2023

Intervencie: sprievodný materiál k podpornému opatreniu

Kolektív autorov:

doc. PaedDr. Terézia Harčaričková, PhD., Mgr. Zuzana Ivanová, PhD., Mgr. Iris Domancová, PhD.,
PhDr. Ivana Drangová, doc. PaedDr. Jana Lopúchová, PhD., Mgr. Katarína Reinoldová, PhDr. Barbora
Čaplová, Mgr. Zuzana Mravcová, Mgr. Kristína Tkáčová, PhD., Mgr. Lenka Nadányi, Mgr. Miroslava
Višňovská, PhD., doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD., PaedDr. Šarlota Múdra, PaedDr. Valéria
Stašiaková, PhD., PaedDr. Jana Partiková, Mgr. Janka Kšiňanová, PhD.,

Spolupracovali:

PaedDr. Vladimíra Ďurčová, Mgr. art Viera Orogváni, Mgr. et Mgr. Mária Anyalaiová, PhD.,
doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD., Mgr. Marek Hlina, doc. PhDr. Marian Groma, PhD., PaedDr.
Dorota Smetanová, PhD. Mgr. Júlia Čurillová, PaedDr. Lucia Košťálová, Mgr. Mária Paľová, PhD.,
Mgr. Janka Pilková, PhD., PaedDr. Mária Králiková,

Hlavná koordinačná skupina:

prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD., Mgr. Eva Polgáryová, PhD., Mgr. Jana Kožárová, PhD., Mgr. Matúš
Baňas, PhDr. Mgr. Ľubomír Tichý, Mgr. Hana Laciková, PhD., Michaela Stehlíková, DiS., JUDr. Zuzana
Stavrovská, prof. PaedDr. Alica Vančová, CSc., PaedDr. Jana Kandříková, PhDr. Alena Kopányiová,
PhD., Mgr. Mária Chorváthová, Mgr. Eva Horníková, Lucia Komorníková, Mgr. Júlia Choleva, PhD.,
PhDr. Oľga Okálová, PhD., PaedDr. Zuzana Staňová,

Jazyková úprava: Mgr. Nikola Brehová

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2023

OBSAH

ÚVOD.....	4
1. Intervencie	6
2. Formy realizácie intervencií a spolupráca pri realizácii intervencií	7
3. Zameranie intervencií	10
3.1 Rozvoj a podpora pohybových schopností	10
3.2 Rozvoj a podpora zmyslového vnímania	26
3.3 Rozvoj a podpora komunikačnej schopnosti	51
3.4 Rozvoj a podpora kognitívnych schopností	84
3.5 Rozvoj a podpora sociálno-komunikačných zručností.....	101
3.6 Rozvoj a podpora emocionality	114
3.7 Rozvoj a podpora sebaobsluhy	124

ÚVOD

V súčasnosti sa stále viac kladie dôraz na individuálny rozvoj a podporu detí/žiacov, a to nie len so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami s cieľom ich maximálneho rozvoja potenciálu. V tomto procese zohrávajú dôležitú úlohu činnosti a aktivity, ktoré možno označiť súhrnným pojmom intervencie. Intervencie sú cennými nástrojmi, ktoré pomáhajú pedagógom, školským špeciálnym pedagógom, školským psychologom, školským logopédom a iným odborníkom v školách a školských zariadeniach z oblasti vzdelávania a zdravia zabezpečiť efektívnu podporu pre všetky deti/žiacov, ktoré ju potrebujú.

Intervenciou sa rozumie včasný zásah, opatrenie, zákrok v zmysle odstraňovania alebo zmierňovania nedostatkov a prekážok vo výchovno-vzdelávacom procese. Intervencie môžu byť realizované prostredníctvom konkrétnych činností a aktivít zameraných na jednu alebo viacero oblastí súčasne napríklad na oblasť kognitívnych schopností, sociálnych zručností, komunikačných schopností a podobne. Sprievodný materiál sa vzťahuje na podporné opatrenia v súlade s 245/2008 Z.z. § 131 ods. 2b) a 3d)e), kde sa uvádza:

Činnosti podpornej úrovne prvého stupňa vykonáva pedagogický zamestnanec, odborný zamestnanec školy a školský podporný tím. Činnosti podpornej úrovne prvého stupňa zahŕňajú:

- pedagogickú intervenciu.

Činnosti podpornej úrovne druhého stupňa vykonáva školský špeciálny pedagóg a odborný zamestnanec školy v spolupráci s centrom poradenstva a prevencie. Činnosti podpornej úrovne druhého stupňa zahŕňajú:

- intervenciu,
- krízovú intervenciu.

Existuje niekoľko druhov intervencií, ktoré sa zameriavajú na rôzne oblasti a potreby. Pedagogické intervencie sa týkajú širokej škály detí/žiacov a zahŕňajú opatrenia, ktoré pomáhajú pri vývine a edukácii. Špeciálnopedagogické intervencie sú špecifické pre deti/žiacov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a zameriavajú sa na podporu ich rozvoja a inklúziu do vzdelávacieho prostredia. Intervencie vykonávané školským psychologom (nie vždy ide o krízovú intervenciu) sú poskytované v situáciách, kedy je u detí a žiacov ohrozený zdravý psychický vývin. Ide o intervencie zamerané na ovplyvňovanie a zmenu spôsobu, akým sa žiak v škole správa alebo ako sa učí, intervencie orientované na zmenu seba-percepcie a seba-porozumenia, intervencie zamerané na modifikovanie prostredia alebo systému, v ktorom dieťa funguje, pričom systémom môže byť škola, trieda, výchovno-vzdelávací proces alebo rodina dieťaťa. Krízové intervencie sú určené pre osoby, ktoré prežívajú akútnu situáciu, ako napríklad traumatické skúsenosti a majú za cieľ poskytnúť im emocionálnu podporu a zvládacie stratégie. Logopedické intervencie sú zamerané na diagnostiku a terapiu narušenej komunikačnej schopnosti, zatiaľ čo sociálne intervencie sa snažia podporiť sociálny rozvoj.

Obsah intervencií môže zahŕňať individuálnu prácu s deťmi/žiacmi, skupinové aktivity, využívanie špeciálnych techník, metód a stratégií, poskytovanie informácií a poradenstva, spoluprácu s rodinami a ďalšie prispôsobenia a podporné opatrenia v školách a školských zariadeniach.

Význam intervencií je neoceniteľný, pretože umožňujú zvýšiť účinnosť a efektivitu výchovy a vzdelávania a zabezpečiť rovnaké príležitosti pre všetkých. Intervencie umožňujú identifikovať a zodpovedať individuálne potreby a výzvy, ktorým čelia jednotlivci a poskytujú im potrebnú podporu na dosiahnutie ich vzdelávacích a osobnostných cieľov.

Vďaka intervenciám môžu pedagógovia a odborní zamestnanci pracovať s deťmi/žiakmi na rôznych úrovniach, od prevencie a ranej intervencie až po nápravu a rehabilitáciu. Intervencie sa zameriavajú nielen na rozvoj akademických zručností, ale aj na sociálne a emocionálne aspekty, komunikačné schopnosti, zvládanie ťažkostí a podporu v inkluzívnom prostredí.

Napriek tomu, že intervencie majú obrovský význam pre deti/žakov, je dôležité zdôrazniť, že ich úspech závisí od spolupráce¹ medzi rôznymi odborníkmi, rodinami, školami a komunitami. Tímovo orientovaný prístup² a vzájomná spolupráca sú kľúčové pre úspešnú implementáciu intervencií a dosiahnutie optimálnych výsledkov pre deti/žakov.

V závere je dôležité si uvedomiť, že intervencie sú základným stavebným kameňom pre vytvorenie inkluzívneho a podporného vzdelávacieho prostredia pre všetky deti/žakov. Poskytujú nástroje, stratégie a podporu pre tých, ktorí ju najviac potrebujú a umožňujú im dosiahnuť svoj plný potenciál. S ich pomocou sa stávame spoločnosťou, ktorá si váži a podporuje rozmanitosť a vytvára rovnaké príležitosti pre všetkých.

V nasledujúcich častiach je pozornosť venovaná jednotlivým činnostiam a aktivitám na rozvoj a podporu potrebných oblastí, ich konkrétnym obsahom a technikám pre individuálny rozvoj a inklúziu.

¹ <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2020/10/Multidisciplinarny-pristup-2020.pdf>

² Výkony odborných a metodických činností: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/05/vykony-odbornych-cinnosti.pdf>

1. Intervencie

Cieľom podporného opatrenia je zmierniť alebo odstrániť prekážky dieťaťa alebo žiaka vo výchove a vzdelávaní a zabezpečiť rozvoj jeho schopností alebo osobnosti a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelaniaprostredníctvom intervencií.

Intervencie alebo činnosti na rozvoj pohybových schopností, zmyslového vnímania, komunikačnej schopnosti, kognitívnej schopnosti, sociálno-komunikačných zručností, emocionality a sebaobsluhy ako podporné opatrenie zahŕňajú súbor špecificky zameraných výchovno-vzdelávacích činností a odborne poskytovaných aktivít zabezpečujúcich zohľadňovanie špeciálnych potrieb detí a žiakov v školách a školských zariadeniach v nasledovných oblastiach:

1. Rozvoj a podpora pohybových schopností
2. Rozvoj a podpora zmyslového vnímania
3. Rozvoj a podpora kognitívnych schopností
4. Rozvoj a podpora komunikačnej schopnosti
5. Rozvoj a podpora sociálno-komunikačných zručností
6. Rozvoj a podpora emocionality
7. Rozvoj a podpora sebaobsluhy

Intervencie sa môžu zameriavať na rozvoj a podporu jednej z uvedených oblastí, alebo na rozvoj a podporu viacerých oblastí súčasne. Intervencie v školách a školských zariadeniach sa vykonávajú v rámci činností podpornej úrovne prvého stupňa, druhého stupňa, tretieho stupňa, štvrtého stupňa alebo piateho stupňa podľa § 145a ods. 2 písm. c). Činnosti podpornej úrovne prvého stupňa vykonáva pedagogický zamestnanec, odborný zamestnanec školy a školský podporný tím. Do činnosti podpornej úrovne prvého stupňa patrí **pedagogická intervencia**. Činnosti podpornej úrovne druhého stupňa vykonáva školský špeciálny pedagóg a odborný zamestnanec školy v spolupráci s centrom poradenstva a prevencie. Do činností podpornej úrovne druhého stupňa patrí **intervencia** (§ 131, zákon č. 245/2008 Z. z.). Intervencie sú integrálnou súčasťou vzdelávacieho programu, podľa ktorého sa uskutočňuje vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka v škole alebo v školskom zariadení. V intervenciách sa rešpektujú osobitosti výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v súlade s princípmi inkluzívneho vzdelávania, ktoré uvádzajú príslušné štátne vzdelávacie programy (§ 6, ods. 4, zákon č. 245/2008 Z. z.).

Základné princípy intervenčného pôsobenia

Individualizovaný (diferencovaný, personalizovaný) prístup, ktorý zohľadňuje špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby dieťaťa/žiaka, pričom prebieha na základe komplexného diagnostického posúdenia jeho rôznorodých osobných dispozícií a potenciálu a je v najlepšom záujme dieťaťa alebo žiaka.

Nadväznosť obsahu a spôsobov intervencií na mentálny svet detí a žiakov, na ich skúsenosti, záujmy a preferencie, aby vnímali ich zmysluplnosť, boli realizované nie pre splnenie povinnosti,

ale mali osobný význam pre dieťa alebo žiaka. Tým sa môže zvýšiť aj jeho motivácia a vôľové úsilie pre aktívne učenie sa v nich.

Spolupráca v školských podporných tímoch³, aby sa intervenčné pôsobenie na dieťa alebo žiaka organizovalo a realizovalo koordinovane a expertne s jasne vymedzenou zodpovednosťou, aby činnosti a aktivity viacerých odborníkov na seba nadväzovali, prepájali sa a smerovali k dosahovaniu spoločne dohodnutých cieľov rozdielnymi prostriedkami.

Spolupráca so zákonnými zástupcami⁴ dieťaťa alebo žiaka formou priebežného krátko informovania sa, konzultovania a poradenských rozhovorov aj priamej účasti na určitých intervenciách, aby dochádzalo k zladovaniu vzájomných názorov a prístupov, výmene informácií a skúseností v najlepšom záujme dieťaťa alebo žiaka.

Multidisciplinárna spolupráca s odborníkmi⁵ zo zariadením poradenstva a prevencie.

Hodnotenie procesu a výsledkov intervenčného pôsobenia na dieťa alebo žiaka, so zameraním na jeho pokroky, aj identifikovanie príčin jeho ťažkostí, neúspechov a prekážok, ktoré oneskorujú alebo obmedzujú rozvoj jeho schopností a celkovo osobnosti v školskom prostredí.

2. Formy realizácie intervencií a spolupráca pri realizácii intervencií

Intervencie môžu byť realizované individuálnou aj skupinovú formou. Môžu sa uskutočňovať v triede dieťaťa alebo žiaka aj mimo nej. Zvyčajne sú intervencie integrálnou súčasťou kombinovaných foriem výučby dieťaťa alebo žiaka. Môže ich absolvovať mimo svojej kmeňovej triedy a školy (v inej triede, špeciálnej triede, v inej škole, v škole pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami). Intervencie môžu prebiehať aj vo výučbe špecifického vyučovacieho predmetu. V materských školách sú začleňované do všetkých foriem denných činností. V rámci intervencií môžu v rôznych kombináciách spolupracovať pedagogickí, odborní zamestnanci školy a školský podporný tím.

Materské školy

“Výchovno-vzdelávacia činnosť v materskej škole sa organizuje s ohľadom na individuálne potreby detí a striedanie riadených činností a neriadených činností podľa denného poriadku. Súčasťou denného poriadku sú všetky formy denných činností podľa štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie, ak ide o celodennú výchovu a vzdelávanie, alebo vybrané formy denných činností podľa štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie, ak ide o poldennú výchovu a vzdelávanie” (§ 1, vyhlášky 241/2021 Z. z.). “Výchova a vzdelávanie sa v materskej škole uskutočňuje prostredníctvom nasledovných foriem denných činností: hry a činnosti podľa výberu detí, zdravotné cvičenie, vzdelávacia aktivita, pobyt vonku, činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena, stravovanie, odpočinok)”(Štátny vzdelávací program pre predprimárne

³ https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/01/MANUAL_SPT_web.pdf

⁴ <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/03/BUDOVANIE-SPOLUPRACE-S-RODICOM.pdf>

⁵ <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/04/zariadenie-poradenstva-a-prevencie-spt-web-19-4-2023.pdf>

vzdelávanie v materských školách, 2016, s. 99). Do týchto denných činností je možné koordinovane s riaditeľom materskej školy a školským podporným tímom začleniť intervencie s ohľadom na organizáciu výchovno-vzdelávacích činností v materskej škole.

Podľa tohto sprievodného materiálu sa postupuje aj v základných a stredných školách.

Materské školy pre deti so zdravotným znevýhodnením

Vo výchove a vzdelávaní dieťaťa **s telesným postihnutím** v materskej škole pre deti s telesným postihnutím sa do denných činností začleňuje **individuálna logopedická intervencia** (Vzdelávací program pre deti s telesným postihnutím pre predprimárne vzdelávanie, 2017, s. 132).

Vo výchove a vzdelávaní dieťaťa **so zrakovým postihnutím** sa do denných činností začleňujú **individuálne tyflopédické činnosti, rozvíjanie priestorovej orientácie a individuálna alebo skupinová logopedická intervencia** (Vzdelávací program pre deti so zrakovým postihnutím pre predprimárne vzdelávanie, 2017, s. 109-110).

Vo výchove a vzdelávaní dieťaťa **s mentálnym postihnutím** sa do denných činností začleňujú **individuálna logopedická intervencia, špeciálne cvičenia, rehabilitačná starostlivosť** (Vzdelávací program pre deti s mentálnym postihnutím pre predprimárne vzdelávanie, 2017, s. 51).

Vo výchove a vzdelávaní dieťaťa **so sluchovým postihnutím** sa do denných činností začleňujú **individuálna logopedická intervencia, špeciálne cvičenia zamerané na reedukáciu a kompenzáciu sluchového postihnutia** (Vzdelávací program pre deti so sluchovým postihnutím pre predprimárne vzdelávanie, 2017, s. 82).

Vo výchove a vzdelávaní dieťaťa **s narušenou komunikačnou schopnosťou** sa do denných činností začleňujú **individuálna logopedická intervencia a komunikačné aktivity zaradené počas jednotlivých foriem denných činností**. (Vzdelávací program pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou pre predprimárne vzdelávanie, 2017, s. 171).

Vo výchove a vzdelávaní dieťaťa **s autizmom a ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami** sa do denných činností začleňujú **špecifické pohybové a relaxačné cvičenia** (Vzdelávací program pre deti s autizmom a ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami pre predprimárne vzdelávanie, 2017, s. 193).

Vo výchove a vzdelávaní detí **hluchoslepých** sa do denných činností začleňujú **individuálna logopedická intervencia (podľa odporúčania logopéda), špeciálne cvičenia a rehabilitačná starostlivosť** (Vzdelávací program pre deti hluchoslepé, 2017, s. 250).

Vo výchove a vzdelávaní detí **s viacnásobným postihnutím** sa do denných činností začleňujú **individuálna logopedická intervencia, špeciálne cvičenia a rehabilitačná starostlivosť** (Vzdelávací program pre deti s viacnásobným postihnutím pre predprimárne vzdelávanie, 2017, s. 281).

Základné a stredné školy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením

Učebné plány pre školy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením alebo so všeobecným intelektovým nadaním rešpektujú špecifiká na vytvorenie podmienok pre vzdelávanie týchto žiakov.

Hlavným špecifikom učebných plánov pre základné školy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením sú špecifické vyučovacie predmety, ktoré sú v súčasnosti povinné.

Hodiny špecifických vyučovacích predmetov v triede základnej školy pre žiakov so zdravotným znevýhodnením zabezpečujú dvaja pedagogickí zamestnanci, čo znamená, že žiakov v triede možno deliť spôsobom, ktorý im zabezpečí individuálny prístup. Najmenej jeden z týchto pedagogických zamestnancov musí spĺňať kvalifikačné predpoklady na vyučovanie príslušného predmetu podľa platného všeobecne záväzného právneho predpisu o kvalifikačných predpokladoch a osobitných požiadavkách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Ak druhý pedagogický zamestnanec príslušné kvalifikačné predpoklady nespĺňa, vykonáva so žiakmi činnosti, ktoré súvisia s utvrdzovaním rozvíjaných schopností žiaka a ich automatizáciou podľa usmernenia kvalifikovaného pedagóga a pod jeho vedením.

Konkrétne úpravy vzdelávania žiaka so zdravotným znevýhodnením alebo so všeobecným intelektovým nadaním v bežných základných a stredných školách, čiže aj zaradenie špecifických vyučovacích predmetov, sa uplatňujú na základe odporúčaní zariadení poradenstva a prevencie, ktoré pre školu vypracúvajú v súlade so všeobecnými záväznými právnymi a rezortnými predpismi. Každý žiak, ktorý prešiel procesom odbornej diagnostiky, má v škole založenú správu z diagnostického vyšetrenia žiaka a písomné vyjadrenie zariadenia poradenstva a prevencie k jeho vzdelávaniu.

Škola žiakovi podľa jeho potrieb vytvára podmienky na plnenie obsahu špecifických vyučovacích predmetov. Samotný obsah príslušného špecifického predmetu určený na základe odporúčaní zariadenia poradenstva a prevencie podľa potrieb žiaka sa uvedie v individuálnom vzdelávacom programe žiaka.

Účasť žiaka na príslušných špecifických vyučovacích predmetoch v bežnej škole (t. j. nie v rámci odborných intervencií poskytovaných odborným zamestnancom školy alebo zariadenia poradenstva a prevencie) sa zapisuje do triednej knihy triedy, v ktorej je žiak zaradený. V poznámkach v zozname žiakov sa uvedie, že žiak sa zúčastňuje ... (uvedie sa názov špecifického vyučovacieho predmetu, ktorý má žiak zapísaný vo svojom individuálnom vzdelávacom programe). To znamená, že hodina zapísaná v triednej knihe v príslušnom dni sa vzťahuje len na žiaka/žiakov triedy, ktorí ju majú uvedenú v poznámkach v zozname žiakov v príslušnej triednej knihe. Ak sa žiak hodiny nezúčastní, počíta sa mu ako hodina neprítomnosti.

Špecifické vyučovacie predmety sa neklasifikujú, na vysvedčení sa uvedie „absolvoval“.

Konkrétne špecifické vyučovacie predmety je možné nájsť v príslušných vzdelávacích programoch pre žiakov so zdravotným znevýhodnením.

3. Zameranie intervencií

Problematika poskytovania intervencií v predškolských zariadeniach, školách a školských zariadeniach je obsahovo rozsiahla, vychádza z potrieb jednotlivca a skupiny. Je vysoko individuálna a flexibilná, aby čo v najvyššej miere umožňovala stimulovať a podporovať vývin dieťaťa/žiaka, či skupiny detí/žiakov. Zameranie intervencií je tak členené na všetky oblasti osobnosti dieťaťa/žiaka. Každá podkapitola obsahuje informácie ako opis opatrenia, cieľová skupina, kto môže poskytovať dané opatrenie, proces realizácie opatrenia, konkrétne návrhy činností a aktivít a v závere každej kapitoly sú uvedené literárne zdroje, prierezové témy alebo príklady dobrej praxe.

3.1 Rozvoja a podpora pohybových schopností

"Deti sa učia pohybovať, a keď sa pohybujú, učia sa viac ako len chodiť. Učia sa poznávať svet. Učia sa, ako sa v ňom presadiť a ako ho zmeniť. Učia sa, ako svojimi pohybmi ovplyvňovať samých seba i iných. Pohyb je pre deti ako kľúč, ktorý otvára dvere k poznaniu a rozvoju." (Neznámy autor)

POPIS OPATRENIA

Intervencie v oblasti rozvoja a podpory pohybových schopností sú zamerané na rozvoj pohybovej samostatnosti a fyzickej zdatnosti dieťaťa/žiaka. Zahŕňajú metódy, techniky a postupy rehabilitácie a reedukácie na učenie sa pohybovým vzorcom vo všetkých úrovniach motoriky podľa konkrétnej potreby dieťaťa/žiaka. Súčasťou intervencií je okrem stimulácie pohybu aj relaxácia a regenerácia preťažených súčastí pohybového aparátu.

Jednou zo základných biologických potrieb človeka, je potreba pohybu. Z psychologického hľadiska je práve pohyb jednou z metód prezentácie osobnosti a zároveň jedným z možných prostriedkov jej ďalšieho formovania.

Aktivity a činnosti na rozvoj a podporu pohybových schopností môžu byť zamerané na oblasť psychomotoriky, motility, mobility a hrubej motoriky (pohyby veľkých svalových skupín, lokomócia, orientácia v priestore, ...), jemnej motoriky – ktorej súčasťou je aj grafomotorika, logomotorika, mimika, oromotorika, vizuomotorika a senzomotorika.

CIEĽOVÁ SKUPINA

Deti/žiaci s oslabením a narušením v oblasti motoriky, pohybovej samostatnosti a fyzickej zdatnosti.

KTO POSKYTUJE OPATRENIE

Školský špeciálny pedagóg a odborní zamestnanci.

PROCES REALIZÁCIE

Pri voľbe a realizovaní nasledujúcich aktivít vychádzame z aktuálnych motorických možností dieťaťa/žiaka.

K rozvíjaniu komunikačných schopností a grafomotorických zručností prispieva skupina jednoduchých cvičení, na ktoré nadväzujú náročnejšie cvičenia, navzájom súvisia.

Je potrebné, aby pedagóg tieto cvičenia zaraďoval do výchovno-vzdelávacej činnosti/vyučovania denne, musia byť pripravované zaujímavo a pútavo, s prihliadnutím na vekové, psychické a somatické osobitosti dieťaťa/žiaka. Špeciálny pedagóg a odborní zamestnanci volia náročnosť činností podľa aktuálneho stavu každého individuálneho dieťaťa v konkrétnom čase.

OBLASTI ČINNOSTÍ

Cvičenia je vhodné spájať s hudbou. Hudba k cvičeniam môže byť klasická, populárna, ľudová, iná. Vhodné je, ak si deti môžu vybrať z ponuky. Hudba musí byť blízka veku dieťaťa/žiaka, má podnecovať jeho predstavivosť a upútať jeho pozornosť (rytmicky výrazová, dynamicky živá, s lákavou melódiou).

Rozdelenie činností a aktivít:

Zameranie základných činností v predprimárnom vzdelávaní

1. **rytmické** - (tlieskanie, plieskanie, dupanie, napodobňovanie rôznych rytmických zvukov, hra na ozvenu, hra na telo, vytváranie hudobných sprievodov k slabikám, vokalizovanie slabík v známych melodických motívoch ľudových a detských piesní);
2. **pohybové** – (hry s loptičkami, s valčekmi, maľovanie prstami, muzikomaľba, písanie písmen do piesku, tieňohra, hra na imaginárnych hudobných nástrojoch, počítači, mobile, hudobno-pohybové činnosti, dramatizácia a iné);
3. **artikulačné** - zamerané na nácvik vedomého ovládania svalstva artikulačných orgánov – cvičenie jazykom, ústami
4. **dychové** – Pri nácviku dýchania musia byť splnené 3 požiadavky: hygienické prostredie, fyziologická potreba, správne prevedenie:
 - cvičenie pre hlboký nádych
 - cvičenia na dĺžku výdychu
 - cvičenia na usporiadané dýchanie
 - cvičenia na ekonomické dýchanie
 - cvičenia na pohyby dýchania rebrového a brušného
5. **fonačné** - spojené s dychovými cvičeniami, napr. tvorenie samohlások, fonácia do tichej hudby a iné).

Zameranie náročnejších činností v primárnom vzdelávaní

1. **imitácie** – kontinuita cvičení rytmických, pohybových, artikulačných, dychových a fonačných (kvapkanie vody, zvuky zvierat, strojov, vietor, ...);
2. **melodické** – nacvičovanie frekvencie hlasu, intervaly reči (napr. situačné dialógy, -dramatizácia rozprávok, príbehov a iné);
3. **slabikolamy** – ťažko vysloviteľné slová rozkladné na slabiky (napr. precvičovanie slabík v spojení s rytmom (rytmické nástroje, hra na telo), vytváranie hudobných sprievodov k slabikám, vokalizovanie slabík v známych melodických motívoch ľudových a detských piesní, vyhľadávanie slabík v texte, čítanie cez okienko, strihanie slov na slabiky a iné).

Zmeranie najnáročnejších činností

- a) **improvizácie** - rozvíjame nimi mimiku, gestikuláciu, motoriku, dynamiku, melodiku reči, priestorovú orientáciu, slovnú zásobu, frazeológiu
 - znázorňovanie textov jednoduchých príbehov, riekaniek, ...
 - improvizácia bežných životných pochodov
 - improvizácia hry na imaginárnych hudobných nástrojoch do skladieb
- b) **logomotorické** – skupinové spájanie pohybu a reči
 - recitácia básní a riekaniek s hrou na telo, s hrou na rytmických nástrojoch, s tanečnými krokmi, ...
- c) **kreatívne** - zahŕňajú rad tvorivých prvkov zo širokej oblasti dorozumievania
 - pantomíma
 - dramatizácie rozprávok, príbehov zo života
 - bábkové a maňuškové tvorby
 - voľné kreativity motivované hudbou
 - usmerňované kreativity motivované hudbou, textom
 - tvorenie rýmovačiek
- d) **cvičenia percepcie** - nevyhnutné pri poruchách čítania a písania, ktoré sú následkom poškodenia CNS a analyzátorov zrakového, sluchového a kinesticko-motorického (dg.DMO)
 - a) **cvičenia sluchu** – nácvik sluchovej analýzy a syntézy
 - hra na ozvenu
 - odkiaľ zvuk prichádza
 - počúvanie zvukových nahrávok s úlohou
 - hra na telefón
 - b) **cvičenia zraku**
 - hry na rozlišovanie tvarov, farieb, veľkostí

- obrázkové loto (čo k sebe patrí), pexeso
- zapamätanie čo najväčšieho počtu obrázkov, predmetov, ...
- čo sa zmenilo
- sledovanie rozprávky s úlohou
- c) asociačné cvičenia
 - vypočutie rozprávky – reprodukcia
 - slovné reťazovky
 - výskyt určitých hlások v slove
 - pamätanie slov, ...
- d) cvičenia pohotovosti
 - reprodukcia príbehu na pokračovanie
 - hra na detektívov (skladanie vety z rozstrihaných slov)
- e) cvičenia na kombinačné schopnosti
 - tvorenie slov na hlásky v mene
 - tvorenie slov z daných písmen
 - dotvorenie príbehu, ...
- f) cvičenia kinesteticko-motorické
 - orientácia v priestore
- e) **relaxačné cvičenia**
 - relaxačné chvíľky (hádanky, cviky očí, svalstva ruky)
 - relaxačná hudba
 - cvičenia na relaxáciu.

Cvičenia môžu prebiehať v sede, ľahu, v kľaku.

Dôležitým činiteľom pri realizácii cvičení je motivácia, odmenou pre deti/žiacov je pochvala.

Na predprimárnom aj primárnom stupni vzdelávania je možné realizovať a uplatniť stimulačné aktivity a činnosti zamerané na rozvoj a podporu vnímania vlastného tela a pohybových zručností, ako napríklad:

- vestibulárna stimulácia (závesné siete, jemné húpanie, zmeny polohy tela, ...)
- vibračná stimulácia (pomocou vibračných hračiek, vibráciami vlastných rúk, ...)
- hmatová stimulácia (stimulovanie hmatovými pomôckami rôznych materiálov, stimulovanie kožných receptorov na rôznych častiach tela, ...)
- polohovanie (záťažové deky, vankúše, zmeny polohy tela pred zrkadlom, ...)
- stimulačné aktivity a činnosti pomocou svetla, zvukov, vôní, chutí, ...
- stimulácia pomocou lôpt - rôznych veľkostí (motivovanie dieťaťa/žiaka k pohybu), ...

AKTIVITY A ČINNOSTI NA ROZVOJ A PODPORU JEMNEJ MOTORIKY

- krčenie papiera (pre mladšie dieťa je vhodný dostatočne veľký formát jemnejšieho papiera, ktorý dokáže stláčať do tvaru gule, staršie dieťa tvaruje nielen jemný, ale aj napríklad kancelársky papier rôzneho formátu a vytvára papierové gule rôznych veľkostí)
- trhanie papiera resp. vytrhávajúce z papiera, trhanie papiera po čiare (pozdĺž pravítka)
- skladanie z papiera – najskôr preloženie papiera, postupne skladanie jednoduchých tvarov (vejár, harmonika)
- lepenie papiera (dbáme aj na dodržiavanie čistoty pri práci - tyčinkové lepidlá)
- strihanie papiera (najskôr voľné strihanie, neskôr strihanie podľa určenia)
- práca s modelovacou hmotou (stláčanie, uštipovanie, miesenie, zlepovanie, valkanie valčekom)
- kreslenie prstom, paličkou do tácky s pieskom, krupicou, múkou
- maľovanie (prstovými farbami, ale aj vodovými, temperovými farbami)
- otláčanie (rúk, prírodnín, papiera), plošné zostrojovanie (prírodniny, drobné predmety, časti papiera)
- skladanie kociek
- skladanie puzzle
- prevliekanie geometrických útvarov cez otvory najrôznejších tvarov, triedenie geometrických tvarov
- navliekanie – koráliky, gombíky, cestoviny, prírodný materiál, domino kocky
- skladanie mozaiky
- práca so stavebnicou (najskôr väčšie diely, neskôr manipulácia s menšími)
- konštrukčné a rekonštrukčné práce so stavebnicou, lego rôznej veľkosti
- pomoc pri každodenných činnostiach v domácnosti – upratanie a uloženie hračiek, pomoc pri stolovaní, pomoc pri varení a pod.
- vyzliekanie, obliekanie, umývanie, česanie - hra s bábikou
- zapínanie a odopínanie gombíkov
- štipcovanie,
- výber a odkladanie učebných pomôcok z aktovky, peračníka
- otváranie učebníc, zošitov, listovanie strán
- viazanie a pod.

Vedeli ste, že ...?

Rozvoj jemnej motoriky je veľmi úzko spojený aj s rozvojom mozgových funkcií. Počas rozvoja a podpory jemnej motoriky, napríklad prostredníctvom jednoduchých aktivít ako sú práca s drobným materiálom, strihanie, lepenie, navliekanie, sa stimulujú a posilňujú spojenia medzi mozgovými neurónmi. Takto vznikajú nové nervové synapsie a tým vyvíjajú oblasti mozgu zodpovedné nie len za jemnú motoriku ale aj sensorické spracovanie informácií a koordináciu pohybov.

U detí/žiacov so zrakovým postihnutím napríklad hry na rozvoj jemnej motoriky prstov – triedenie drobných predmetov, vyhatávanie rozličných malých modelov, hračiek, hry so špagátom, vyhatávanie reliéfnych obrázkov, kreslenie prstom do múky, piesku a podobne.

AKTIVITY A ČINNOSTI NA ROZVOJ A PODPORU OROMOTORIKY

Vhodnou metodickou príručkou zameranou na oromotorické a dychové cvičenia je monografia Adelaidy Fábianovej: Oromotorika hrou (2023).

Autorka rozlišuje aktívne oromotorické cvičenie bez pomôcok zamerané na:

- uvoľnenie krčných svalov
- posilnenie jazyka
- posilnenie pier
- posilnenie kruhových ústnych svalov pier a lícných svalov
- posilnenie žuvacích svalov a hybnosti čeľuste
- posilnenie mimicko-artikulačných svalov
- posilnenie svalov mäkkého podnebia a hltana
- posilnenie bradového svalu

Aktívne oromotorické cvičenia s pomôckami:

- oromotorické cvičenia s lyžičkami
- oromotorické cvičenia so špachtľou/drievkom, slamkou
- oromotorické cvičenia s guľôčkou na šnúrke
- oromotorické cvičenia s potravinami

Zdroj: FÁBIANOVÁ, A.: Oromotorika hrou, INFRA Slovakia, 2023, ISBN: 978- 80-89990- 26-9

Oromotorické cvičenia sú vhodné pre všetky deti:

- s narušenou artikuláciou
- s oneskoreným i narušeným psychomotorickým vývinom
- so zmeneným svalovým napätím

- ktoré dlhodobo konzumovali rozmixovanú stravu
- s nekoordinovaným dýchaním, ktoré sa nadychujú výlučne ústami

Pred realizovaním oromotorických cvičení odporúča Fabiánová (2023) návštevu logopéda, ktorý vylúči alebo potvrdí narušenú komunikačnú schopnosť a navrhne optimálny terapeutický postup.

Nielen na prijímanie potravy, ale aj k procesu poznania seba samého a okolia (Klenková, 2006). Špecifickou skupinou sú okrem detí/žiakov s telesným postihnutím, rázštepom podnebia a pier aj deti/žiaci so zrakovým postihnutím, ktorí v dôsledku absentujúcej zrakovej kontroly majú nedostatky napríklad v oblasti vnímania správnej polohy artikulačných orgánov a podobne.

Medzi nápadné znaky narušeného orálneho vývinu detí Gundermann in Lechta (2002) uvádza zaostávanie orálnych reflexov, hypersenzibilita, hypersenzibilita v ústnej oblasti, neschopnosť realizovať pri pití rytmické, sacie a prehltacie pohyby, ťažké prehltacie pohyby, narušená koordinácia čeluste, pier, jazyka, nápadná tvorba hlasu, abnormálne vysoký alebo nízky hlas a podobne.

Hlavným aspektom k rozvoju verbálnych prejavov dieťaťa je dosiahnuť primárne súhru sania, prehltania a dýchania izolovane od prijímania potravy, neskôr aj súčasne s procesom prijímania potravy (Klenková, 2006). Oromotorické cvičenia zahŕňajú jemné pohyby celého artikulačného aparátu ako pier, sánky, jazyka a podnebia a pomáhajú tak dieťaťu/žiakovi jednoduchšie rozvíjať a zlepšovať výslovnosť, tvorbu a moduláciu hlasu. Napomáhajú rovnako v zlepšení vitálnych funkcií – prehltania, sania, žuvania a podobne. Pri nevidiacich deťoch/žiakoch je potrebné odstraňovať rôzne zlozvyky (úšklabky, grimasy, ...) a viesť ich k prirodzeným prejavom vidiacich (mať zdvihnutú hlavu, otvorené oči, otáčať sa k osobe, s ktorou hovorí, ...).

Nedostatočne rozvinutá motorika hovoridiel môže zapríčiniť ťažkosti vo výslovnosti jednotlivých hlások. Orgánmi podieľajúcimi sa na artikulácii sú pery, čelusť, jazyk, mäkké podnebie. Pery sa zúčastňujú artikulácie hlások aktívne alebo pasívne, je však dôležité ich hybnosť rozvíjať. To je možné doceliť zaradením najrôznejších hier a činností založených na fúkaní, špúlení a rozkmitávaní pier.

Jazyk má pri artikulácii najdôležitejší úlohu zo všetkých hovoridiel. Cvikov pre rozvoj hybnosti jazyka je mnoho a je vhodné ich zaradiť do každodenných činností. Nácvik pohyblivosti čelustí sa uskutočňuje najmä otváraním a zatváraním čelustí, krúžením čeluste, posúvaním vpred a vzad či klepaním zubov o seba. Mäkké podnebie je aktívnym účastníkom artikulácie a je nutné naučiť deti/žiakov s ním pracovať. Mäkké podnebie učíme deti/žiakov rozpohybovať pomocou hier na fúkanie, kloktanie či bublanie slamkou (Bytešníková, 2012).

Vedeli ste, že ...?

Cvičenia zamerané na rozvoj oromotoriky môžu mať pozitívny vplyv na podporu napríklad koncentrácie, pamäte a rovnako tak môžu napomôcť k zlepšeniu sociálnych interakcií. Cvičenia, rozvíjajúce pohyb úst, môžu stimulovať mozgovú aktivitu a podporovať rozvoj kognitívnych funkcií.

Cvičenia zamerané na podporu pohyblivosti artikuláčnych orgánov:

- uvoľňovacie a relaxačné cviky,
- dychové cvičenia,
- cvičenia na podporu sania, cucania, olizovania (lízatko, slamka, fľaša so sosákom, ...)
- stimulácia tvárovej oblasti, orofaciálna stimulácia,
- olfaktorická stimulácia (čuchová/chuťová),
- grimasy (usmievanie, mračenie, škúlenie, ...) - so zrakovou kontrolou aj bez zrakovej kontroly,
- fúkanie (do pierok, vody s tušom, tušu na papieri, postupne až po zložité a náročné cvičenia ako „nafúknutie balónu“, ...),
- fúkanie do slamky, vrtuľky, ...
- cernenie zubov, pohybovanie čeľuste (napodobňovanie „zúrivého“ psa, ...),
- imitačné cvičenia (imitácia zvukov zvierat, dopravných prostriedkov, ...),
- dotýkanie sa jazykom – podnebia, pier, zubov, kútikov úst (motiváciou môže byť „pochúťka“ ktorú má dieťa/žiak rado),
- otváranie/zatváranie úst.

Cviky na precvičenie pier:

- pretiahnuť spodnú peru cez hornú,
- pretiahnuť horná pera cez spodnú,
- súčasne schovať obe pery,
- nádych nosom a následné nafúknutie líc,
- špúlenie pier,
- vytiahnuť pravý kútik smerom nahor,
- vytiahnuť ľavý kútik smerom nahor,
- vytiahnuť oba kútiky súčasne smerom nahor, úsmev,
- špúlenie pier sa strieda s úsmevom (Kaulfussová, 2017).

Cviky na precvičenie jazyka:

- vodorovné vysúvanie jazyka von z úst,
- olizovať špičkou jazyka horné zuby z vonkajšej strany,
- olizovať špičkou jazyka spodné zuby z vonkajšej strany,
- olizovať špičkou jazyka horné zuby z vnútornej strany,

- olizovať špičkou jazyka spodnej zuby z vnútornej strany,
- urobiť ruličku z jazyka,
- ťuknúť špičkou jazyka za horné rezáky,
- prednú časť jazyka pritlačiť za horné rezáky,
- celou plochou pritlačiť jazyk na horné poschodie,
- urobiť hrču jazykom na ľavej tvári,
- urobiť hrču jazykom na pravej tvári (Kaulfussová, 2017).

AKTIVITY A ČINNOSTI ZAMERANÉ NA ROZVOJ A PODPORU GRAFOMOTORIKY

Grafomotorika je súbor psychomotorických činností, ktoré dieťa/žiak vykonáva pri písaní a kreslení. Písanie nie je len záležitosťou písacích pohybov ruky (ale napríklad tiež nohy a úst), ale je riadené psychikou. Grafomotorické cvičenie je riadené pohybové cvičenie, ktorého výhoda spočíva v tom, že pohyb je zaznamenávaný graficky. Využívame ich v materských školách a v prvých triedach základnej školy na rozvoj jemnej motoriky ruky a zrakovej koordinácie. Ide o obdobie prípravy na písanie. Pri grafomotorických cvičeniach nám predovšetkým ide o **uvolnenie svalových skupín paže, zápästia a ruky**. Ide o vytvorenie správnych predpokladov na nácvik písania. Samotnému grafomotorickému cvičeniu by vždy malo predchádzať prípravné cvičenie, ktorého súčasťou by mala byť **práca s drobným materiálom, stavebnicou, prstové cvičenia, hry s kruhovým trénerom, ježkom a pod**.

KONKRÉTNE MODELY CVIČENÍ

A. Uvolňovacie cviky:

Grafické zaznamenávanie motivovaného pohybu zameraného na ramenný kĺb:

- kývanie, krúženie pažami vpred, vzad, pohupovanie pažami hore, dolu na veľkej ploche, na tabuli
- rozotieranie farby na veľkej ploche papiera (v sede, v kľaku)

Grafické zaznamenávanie motivovaného pohybu zameraného na zápästie – priamky, oblúky, krivky zľava doprava a opačne, zhora nadol a opačne.

Grafické zaznamenávanie motivovaného pohybu vychádzajúceho z prstov – postupne zmenšovať grafické prvky podľa pohybových možností a stupňa hybnosti horných končatín.

B. Prípravné cviky budúcich písmen

Grafomotorické cvičenia sa uskutočňujú v pomalom tempe, so slovným doprovodom a s rytmizáciou.

Grafomotorické cvičenie uvoľňovacích cvikov s riekankou:

- a) cviky na ramenný kĺb:
 - Čiarocky si nakreslím, potom na dvor pobežím (vodorovné čiary zľava doprava)

- Varila myšička kašičku (pravotočivé kružnice)
 - Kreslím kolo guľaté (ovály podľa určeného smeru)
 - Nakreslím si slivočku na rovnučkú čiaročku (ovály v tvare sliviek)
- b) cviky na zápästný kĺb:
- Prší, prší, len sa leje (čiary zhora nadol)
 - Ťapi, ťapi, ťap, ty si veľký chlap (šikmé čiary zdola nahor)
- c) cviky prstov:
- Šikmo hore, rovno dole, dobre je nám v našej škole (špicaté kopce)
 - Žblnky vlnky, žblnky vlnky, nesieme sa ako vlnky (vlnovky)

Doporučené cviky z metódy „Dobrého štartu“ (Svobodová, J.):

- privítanie prstov (dotyky prstov obidvoch rúk),
- dotyky palca s ostatnými prstami na jednej ruke vpred a vzad,
- približovanie a oddaľovanie prstov,
- striedavé kývanie prstov,
- striedavé údery prstov obidvoch rúk do podložky (hra na klavír, písanie na počítači),
- dlhý nos,
- mačacie pazúriky,
- kreslenie kruhu ukazovákom,
- krúženie ukazovákov okolo seba,
- roztiahnuté prsty.

Ďalšie cvičenia na rozvoj a podporu grafomotoriky:

- pohyb prstov spolu s dlaňami zhora dolu,
- tleskanie,
- hladkanie,
- naberanie sypkého materiálu prstami a jeho odsýpanie („solenie“),
- kreslenie prstom/prstami do múky či do piesku,
- zovretie prstov do dlane a dôkladné vystretie a roztiahnutie prstov.
- točenie zápästiami oboch rúk – k sebe a od seba,
- nácvik imitácie pohybov rúk prostredníctvom napodobňovania jednoduchých pohybov rúk znázorňujúcich rôzne manuálne činnosti (strúhanie mrkvy, krčenie papiera, trhanie papiera), resp. vykonávanie takýchto činností, „hrania“ na jednoduchých hudobných nástrojoch,

- vytváranie rôznych tvarov dlaňami do piesku.
- hra s prstovými farbami
- hra s plastelínou,
- skladanie plošných skladačiek, vkladanie drobných predmetov do jamiek, vyznačených políčok a pod.,
- napodobňovanie zložitejšieho postavenia prstov,
- stláčanie kolíka na bielizeň palcom a ukazovákom (resp. aj prostredníkom) - pripínanie textílií (vreckovky, stužky) alebo papiera na natiahnutú šnúru,
- nácvik uchopovania písacieho nástroja (voskový pastel, krieda) do dlane,
- čmáranie na zvislú plochu (tabuľa),
- nacvičovanie uchopovania písacieho nástroja (suchý pastel, ceruzky) prstami,
- zanechávanie stopy na vodorovne položenej podložke (papieri),
- vedenie žiaka k správnej pozícii tela pri písaní,
- voľné čmáranie dominantnou rukou,
- kruhové čmáranie,
- čmáranie vertikálnym smerom - k hornej a dolnej časti papiera bez prerušovania,
- čmáranie vertikálnym smerom - k hornej a dolnej časti papiera s prerušovaním,
- čmáranie horizontálnym smerom – od ľavého okraja k pravému okraju papiera bez prerušovania,
- čmáranie horizontálnym smerom – od ľavého okraja k pravému okraju papiera s prerušovaním,
- obťahovanie tvarov podľa makety,
- spájanie bodov čiarami – s predlohou,
- hry a cvičenia rozvíjajúce grafomotorické zručnosti a návyky,
- kresba veľkých tvarov a jednoduchých línií (vo vzduchu, do piesku paličkou, mokrou špongiou a štetcom na tabuľu a pod.),
- vyhľadávanie, diferenciacia a napodobňovanie tvarov,
- poznávanie a diferenciacia základných farieb,
- zrková analýza a syntéza (strihanie, dokresľovanie, skladanie obrázkov),
- cvičenia na rozvíjanie zrakovej pamäte (vymenovanie alebo ukladanie predmetov v rade po expozícii, vyhľadanie a označenie obrázkov alebo znakov po expozícii):
 - rozlišovanie figúry a pozadia,
 - rozlišovanie reverzných figúr,
 - koordinácia pohybov ruky a očí.

AKTIVITY A ČINNOSTI ZAMERANÉ NA ROZVOJ A PODPORU HRUBEJ MOTORIKY

PROCES REALIZÁCIE

Stimuláciu, rozvoj a podporu hrubej motoriky začíname už od útleho detstva, a to otáčaním, dvíhaním, lezením, sedením, chôdzou a podobne v rámci hry alebo samoobslužných činností. V predškolskom veku v týchto základných zručnostiach pokračujeme s ohľadom na možnosti dieťaťa/žiaka postupne rozvíjame beh, preliezanie, skákanie atď. V mladšom školskom veku pohybové zručnosti zlepšujeme a zdokonaľujeme, rozširujeme ich o zložitejšie prvky a v súlade s možnosťami žiaka ich optimalizujeme.

Špeciálny pedagóg a odborní zamestnanci sa vždy musia presvedčiť o možných kontraindikáciách pri cvičení u všetkých detí. Pri mnohých diagnózach sa môžu jednotlivé kontraindikácie niektorých pohybov, či cvikov objaviť. Príkladom takých sú deti so zrakovým postihnutím. U detí/žiacov so zrakovým postihnutím je veľmi dôležité poznať ich diagnózu, pretože pri niektorých ochoreniach majú jednotlivci zakázané skoky, premety, kotúle a pod., nakoľko im hrozí odlúpnutie sietnice, čo je spojené s úplnou stratou zraku.

U detí/žiacov nevidiacich spájame rozvoj hrubej motoriky s rozvojom poznávania vlastného tela v priestore a priestorovou orientáciou v známom aj neznámom prostredí. Pretože tieto deti/žiaci nevedia odpozerieť, ako sa robia jednotlivé pohyby, musia mať možnosť dotýkať sa iného tela. Často ide o dospelú osobu, ktorá ho formou hry nechá loziť po sebe, dotýkať sa ho, a tak vnímať postavenie jej častí tela. Niekedy to môže byť aktívne vyhmatávanie iného dieťaťa/žiaka.

Dôležitým aspektom pre rozvoj a podporu motoriky je poznanie vlastného tela a vnímanie jeho jednotlivých častí. U detí/žiacov je možné prostredníctvom stimulačných aktivít podporiť vnímanie vlastného ja napríklad prostredníctvom taktilnej stimulácie za použitia rôznych materiálov s variabilným povrchom a vlastnosťami (teplo/chlad, drsné/hladké, mäkké/tvrde, poddajné/stabilné, ...), somatickej stimulácie (napríklad prikladanie termofóru na časti tela, záťažové deky, hry s vodou, ...) alebo napríklad senzorickej stimulácie (čuchovej, chuťovej, zrakovej, sluchovej, ...) napríklad počas relaxačných cvičení.

Cvičenia zamerané na rozvoj a podporu držania tela

- uvoľňovacie cvičenia
- relaxačné cvičenia
- dychové cvičenia
- hry s molitanovou veľkou loptou (podávanie, presúvanie, premiestňovanie, ...)
- zvládnutie základov správneho držania tela pri sedení, státi i v chôdzi
- základný estetický pohyb tela – chôdza dopredu, dozadu, po špičkách, pochod, beh, poskoky atď.
- uvedomovanie si seba a svojho tela v priestore – cvičenia zamerané na rovnováhu, ovládanie tela, držanie tela, napätie – uvoľnenie tela a iné
- zvládnutie rôznych foriem pohybu na lavičke, stoličke atď.
- rytmus – spájanie rytmu s rôznymi verbálnymi i neverbálnymi výrazovými prostriedkami

- reagovanie na rytmus a stvárňovanie rytmu pomocou improvizovaného pohybu, gesta, mimiky, tanečných krokov od najjednoduchších až po najzložitejšie atď.
- rozlišovanie pomalého a zrýchleného tempa s pokusom striedať ich prostredníctvom pohybu, gesta, tanca, posunku a pod.
- odstraňovať svalové napätie v prirodzenej polohe pomocou konkrétnych predstáv (napr. pri cvičení „roztápania snehu“) - navodiť celkové fyzické i psychické uvoľnenie pri pohybových hrách
- zvládať priestor a zapájať priestorovú predstavivosť
 - rozvíjať bezpečnú orientáciu v priestore (i so zatvorenými, prípadne šatkou zviazanými očami)
 - dokázať bez zrážok meniť smer
 - sústrediť sa na gesto v priestore a priestorovú kompozíciu (napr. hra na sochy a súsošia)
 - naučiť sa využívať imaginárny priestor, zväčšovať ho a zmenšovať

Aktivity a činnosti zamerané na rozvoj a podporu senzomotorickej koordinácie

Vzájomné pohyby rukami, nohami spoločne so zrakovým vnímaním priestoru nám umožňuje senzomotorická koordinácia. Senzomotorická koordinácia je dôležitá napríklad pri sebaobslužbe, orientácii, mobilite, športových aktivitách, napr. hádzaní, kopaní, chytaní a postupne aj pri písaní.

- výtvarné a manuálne činnosti, pri ktorých je potrebná zraková kontrola – krčenie, trhanie, lepenie, strihanie, ...
- hry s rôznym materiálom – chytanie, stláčanie, prelievanie, presýpanie, prekladanie na iné miesto, ...
- posúvanie predmetov nohou/rukou na dané miesto,
- presúvanie predmetu z jednej do druhej ruky,
- upratovanie hračiek, podávanie predmetov v bežných činnostiach,
- plazenie, lozenie, chôdza, beh medzi prekážkami,
- preliezanie, prekračovanie, preskakovanie prekážok,
- rôzne variácie chôdze – s otvorenými aj zatvorenými očami s pomocou,
- labyrinty, hľadanie obrázkov v spleti čiar,
- prechádzky v exteriéri, výlety/pobyt vonku,
- sebaobslužné činnosti – jedenie, obliekanie, prezliekanie,
- ukazovanie jednotlivých častí svojho tela (hra na lekára)
- meranie dĺžky nôh, rúk, prstov,
- predvádzanie pohybu a hádanie niekým druhým (hra na remeselníkov),

- modelovanie, obkresľovanie prstov,
- so zatvorenými očami ukazovanie prstom časti tela podľa pokynov (chyt' si nos, pravé ucho ľavé rameno),
- cvičenia očných pohybov (vymenovanie, ukladanie predmetov alebo obrázkov v rade),
- manipulácia s predmetmi každodennej potreby (otváranie a zatváranie dverí, otváranie a zatváranie dverí kľúčom, okna, vodovodného kohútika, manipulácia s telefónom).

Aktivity a činnosti zamerané na rozvoj a podporu rovnováhy

Rovnováha je schopnosť držať telo v určitých polohách alebo pri premiestňovaní sa tento stav udržať či obnoviť. Rovnováhu spravidla rozlišujeme na:

- statickú (v určitej pozícii v pokojovom stave tela)
- dynamickú (pri pohybe, pri lete, pri rotačných pohyboch, balansovaní s predmetmi).

Túto schopnosť využívame pri situáciách, kedy je narušená stabilita tela (hody, skoky, kontakt s inou osobou, vykonávanie sebaobslužných činností) (Kohoutek, 2005).

- hojdanie, zmeny polohy tela,
- zameranie pozornosti dieťaťa/žiaka na rôzne predmety v rôznej polohe v miestnosti,
- plazenie, lozenie, chôdza okolo prekážok, po rôznom povrchu,
- sedenie na naklonenej rovine, nestabilnej podložke,
- chôdza po naklonenej rovine, zmenenom povrchu, po vymedzenom priestore
- prechádzky v exteriéri, výlety,
- tanec,
- sedenie a polohovanie na molitanovom valci, fitlopte, ...

Aktivity a činnosti zamerané na rozvoj a podporu lokomócie

- sed v rôznych polohách podľa možností (na kolenách, turecký sed a jeho obmeny, s jednou nohou zohnutou, oboma nohami vystretými, ...),
- plazenie, lozenie, chôdza (rôzne variácie – dopredu, dozadu, do strán) – podľa možností volíme od najjednoduchšej po najťažšiu variáciu,
- prevaľovanie – kotúľanie do prava - do ľava,
- chôdza okolo nábytku,
- chôdza po schodoch / výstup na malý schod a zostup,
- kreslenie „kríža“ jednou rukou / oboma rukami,
- tleskanie (s rytmizáciou aj bez),
- dupanie jednou nohou, oboma nohami,
- napodobňovanie chôdze (napr. kozmonautov, zvierat podľa možnosti),

- vkladanie molitanovej lopty medzi nohy/ruky (podľa možnosti),
- chôdza po širokom chodníku – po rôznom materiáli, celým chodidlom/po špičkách (podľa možnosti),
- krížno-laterálne pohyby – hýbať pravou rukou/ľavou nohou, pri chôdzi niesť predmety, sadanie a vstávanie (podľa možnosti),
- pozeranie cez ďalekohľad, cez predmet,
- pantomimické cvičenia (policajt v premávke, zatĺkanie „klinca“, ...),
- pohybové hry – mlynčeky, opičí tanec, zvieracia škola, kolotoče, tancujúce sochy,
- preliezanie cez tunely a iné prekážky,
- tanec,
- hry s veľkou molitanovou loptou, postupne loptu zmenšovať (kotúľanie, podávanie, presúvanie, ...),
- hry s balónom – hádzanie, chytanie, odrážanie,
- hry s balónom – kopanie, kotúľanie nohou,
- „kreslenie“ čiar vo vzduchu – opisovanie čiary, elipsy vo vzduchu celou končatinou, postupne pohyb spresňujeme (vlnenie vody, „zametanie“, umývanie, utieranie, ...),
- modelovanie, hranie na jednoduchom hudobnom nástroji,
- viazanie slučky, mašle (veľkej – malej),
- otláčanie končatiny/ časti tela na veľkú plochu, postupne priestor zmenšujeme,
- jazda na vozíku, chôdza s barlami, pomôckou.

Požiadavky na žiaka sa diferencujú podľa individuálnych predpokladov jednotlivých žiakov dosiahnuť istý stupeň rozvoja pisateľských zručností.

Technické požiadavky písania:

- správne sedenie a držanie tela
- správny úchop ceruzky, pera
- sklon písacej podložky
- osvetlenie písacej plochy
- primeraná šírka riadkov v zošite
- primeraná doba písania
- vytváranie radostnej pracovnej atmosféry (relaxačná hudba)

Technické požiadavky čítania:

- správne sedenie a držanie tela

- osvetlenie písacej plochy
- primeraná doba čítania
- zväčšovanie textu
- vytváranie radostnej pracovnej atmosféry

Vedeli ste, že ...?

Rodičia a starí rodičia zohrávajú významnú úlohu v podpore rozvoja pohybových schopností detí. Sprostredkovanie pozitívneho prístupu k pohybu, vytváranie prostredia pre aktívnu hru a zapojenie sa do spoločných pohybových aktivít s deťmi posilňuje ich motiváciu a záujem o pohyb.

PRÍKLADY DOBREJ PRAXE

PRIEREZOVÉ TÉMY

Rozvoj a podpora zmyslového vnímania

Rozvoj a podpora komunikačnej schopnosti

Metodika špeciálne učebné a kompenzačné pomôcky

ZDROJE

BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

KAULFUSSOVÁ, J., 2017. *Procvičme si jazýček!: edukační listy k procvičení motoriky mluvidel*. Čtvrté, rozšířené vydání. Praha: Logos, 2017. ISBN 978-80-906707-2-3.

KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KOHOUTEK, M., 2005. *Koordinální schopnosti dětí: výsledky čtyřletého longitudinálního sledování vývoje vybraných somatických a motorických předpokladů dětí ve věku 8-11 let*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta tělesné výchovy a sportu. ISBN 80-86317-34-x.

KRAUS, J. a kol. *Dětská mozková obrna*. Praha : Grada, 2005, 344 s. ISBN 80-247-1018-8.

LECHTA, V., 2002. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 2002. ISBN 80-88824-18-4.

OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou*. Brno : MU, 2003, 52 s. ISBN 80-210-3242-1.

OPATŘILOVÁ, D. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno : MU, 2005, 146 s. ISBN 80-210-3819-5.

OPATŘILOVÁ, D. (ed.) Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno : MU, 2006, 291 s. ISBN 80-210-3977-9.

OPATŘILOVÁ, D. Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání. Brno: MU, 2009, 322 s. ISBN 978-80-210-5030-3.

OPATŘILOVÁ, D. Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou. Brno : MU, 2010, s. 150. ISBN 978-80-210-5266-6.

OPATŘILOVÁ, D., VÍTKOVÁ, M. Speciálně pedagogická podpora dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami mimo školu. Brno : MU, 2011, 258 s. ISBN 978-80-210-5693-0.

OPATŘILOVÁ, D., ZÁMEČNÍKOVÁ, D. Možnosti speciálně pedagogické podpory u osob s hybným postižením. Brno : MU, 2008, 180 s. ISBN 978-80-210-4575-0.

PFEIFFER, J., VOTAVA, J., TROJAN, S., DRUGA, R. Fyziologie a léčebná rehabilitace motoriky člověka. Praha : GRADA, 1995, 175 s. ISBN 80-247-1296-2.

SZABOVÁ, M., 1999. Cvičení pro rozvoj psychomotoriky: *Stimulační hry pro děti od 3 do 10 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-276-9.

3.2 Rozvoj a podpora zmyslového vnímania

Zameranie

Cieľom intervencií je stimulácia vývinu zmyslového vnímania dieťaťa alebo žiaka, ale aj kompenzácia možných bariér spojených so zmyslovým vnímaním. Intervencie majú za cieľ tiež zvyšovať motiváciu dieťaťa alebo žiaka k objavovaniu sveta pomocou zmyslov, vzbudzovať jeho celkový záujem o poznanie. Intervencie zahŕňajú aktivity zamerané na stimuláciu a rozvoj konkrétnych zmyslových funkcií. Súčasťou intervencií je aj regulácia zmyslových podnetov z okolia s cieľom predísť zmyslovému presýteniu podľa individuálnych osobitostí dieťaťa alebo žiaka. V prípade oslabenia zmyslovej funkcie je súčasťou intervencií aj rehabilitácia, reedukácia alebo kompenzácia danej zmyslovej funkcie. Do súboru aktivít je možné zaradiť aj rôzne hry a aktivity na rozvoj hmatu, chuti, čuchu, propriocepcie alebo vestibularity a tiež aktivity a hry na rozvoj senzorického vnímania s cieľom dosiahnuť senzorickú integráciu.

POPIS OPATRENIA

Čo je zmyslové vnímanie?

- Zmysly človeku pomáhajú orientovať sa v bezprostredne blízkom i v širšom okolí.
- Pomocou zmyslov človek získava informácie o predmetoch, objektoch, javoch, dejoch a o svete okolo nás – u najmenších detí je to primárny prostriedok spoznávania sveta a učenia sa.
- Spolupráci všetkých zmyslov hovoríme *zmyslová (senzorická) integrácia*.

- Medzi *základné zmyslové modality* patrí najmä **zrak, sluch a hmat**, ale nemenej dôležité sú aj **čuch, chuť, propiocepcia, vestibularita** a pod. V edukácii detí/žiacov zohrávajú podstatnú úlohu najmä zrak, sluch a hmat.

Ciele intervencií a podpory zmyslového vnímania

Ak je niektorý zo zmyslových analyzátorov porušený/poškodený, alebo vykazuje viac či menej výrazné obmedzenie (vrátane funkcie), je nevyhnutné primárne podporovať samotný poškodený analyzátor a jeho funkcie a následne aj všetky ostatné zmyslové modality.

Cieľom intervenčných aktivít v tejto oblasti je rozvoj a podpora:

- zrakového vnímania
- sluchového vnímania
- hmatového vnímania
- čuchového vnímania
- chuťového vnímania
- propiocepce
- vestibularity
- kinestetiky a i.

CIEĽOVÁ SKUPINA

Zmyslové vnímanie je dôležité pre všetkých bez rozdielu – ako pre zdravých jednotlivcov, tak aj pre všetkých jednotlivcov s deficitmi v zrakovom, sluchovom vnímaní a PAS.

KTO POSKYTUJE OPATRENIE

Školský špeciálny pedagóg a odborní zamestnanci.

OBLASTI ČINNOSTÍ

ROZVOJ A PODPORA ZRAKOVÉHO VNÍMANIA

Cieľová skupina: všetci (prednostne deti/žiaci s deficitmi v zrakovom vnímaní, s porušenými vizuálnymi funkciami, s nevyvinutými vizuálnymi funkciami), deti/žiaci s PAS alebo viacnásobným postihnutím.

Zrakové vnímanie je jedna z najdôležitejších zložiek perцепčného systému človeka. Zrak je diaľkový analyzátor, ktorým dokážeme vnímať mnohé vizuálne atribúty, napr. *farby (jas, sýtosť), tvary, veľkosť predmetov, ich členenie a priestorové rozloženie, vzdialenosť, kontrast* a pod. – až 80 - 90% informácií z okolitého prostredia.

Na zrakovom vnímaní sa na jednej strane podieľajú **zrakové schopnosti** jednotlivca (schopnosť vnímať farby, tvary, detaily, kontrast veľkosť, vzdialenosť, plochu, priestor a pod.), na strane

druhej **individuálne danosti a špecifiká jednotlivca** (individuálne osobitosti kognitívnych procesov, komplexnosť senzorickej integrácie a kooperácie zmyslov, kvalita percepcie, psychologické a fyzické charakteristiky jednotlivca, motivácia) a tiež **faktory okolitého prostredia** (veľkosť, rozloženie, osvetlenie a i.).

Deficity v zrakovom vnímaní spôsobujú dieťaťu/žiakovi výrazné problémy prejavujúce sa napr. *nedostatkami v orientácii a mobilite, v komunikácii, autonómii, nedostatkami v prístupnosti k informáciám, v nedostatočnej kvalite a množstve prijímaných informácií* a i. Problémy môžu nastať najmä v oblasti:

- **zrakovej ostrosti** (dieťa/žiak môže mať ťažkosti s videním malých detailov, rozoznávaním drobných predmetov, s vizuálnou prácou do blízka/diaľky, s čítaním, s písaním, celkovým grafickým prejavom, orientáciou v priestore a pod.)
- **rozsahu zorného poľa** (zúženie priestoru, na ktorý sa dieťa/žiak pozerá, ktorý vníma okolo seba, môže mať výpadky zorného poľa, v ktorejkoľvek časti pohľadu a pod.)
- **farebného vnímania** (dieťa/žiak môže mať porušené vnímanie farieb – rozoznáva len určité farby spektra, alebo nerozoznáva farby vôbec a jeho videnie je len v odtieňoch šedej; vnímanie farieb môže byť skreslené, nemusí rozoznávať odtiene farieb a pod.)
- **vnímania kontrastu**
- **okulomotorických pohybov** (ťažkosti s koordináciou očných pohybov)
- **spracovania vizuálnych podnetov** (dieťa/žiak môže mať poškodenú tú časť mozgu, ktorá je zodpovedná za spracovanie zrakových podnetov)
- **priestorového videnia** (jednotlivec môže mať problém orientovať sa ako v priestore, tak aj na ploche, príp. na mape a pod.)
- **adaptácie zraku na tmú a svetlo**
- **citlivosti na kontrast**
- **narušená koordinácia oko - ruka.**

Dôležité je vedieť, že u dieťaťa/žiaka sa môžu vyskytovať aj viaceré problémy naraz.

Cieľom výchovy detí/žiakov s mentálnym postihnutím, detí/žiakov s PAS aj u detí /žiakov s hluchoslepotou je čo najväčšia samostatnosť, schopnosť orientovať sa v priestore a vykonávať základné aktivity zamerané na sebaobsluhu a sociálne kontakty.

Určité percento detí/žiakov so SP má kombinovanú poruchu zraku a sluchu. Pri Usherovom syndróme je poškodené periférne videnie, pri nedostatočnom osvetlení a v šere slabá orientácia v priestore, znížená adaptácia na svetlo a tmú.

Z tohto pohľadu je veľmi dôležité poskytovať a používať také formy podpory a rozvoja zrakového vnímania a zrakových funkcií, ktoré budú eliminovať nežiadúce dôsledky vizuálnych deficitov prejavujúcich sa v edukácii.

A. Návrik a podpora rozvoja funkčnosti zraku (zrakových funkcií)

Zrakové vnímanie je determinované úrovňou funkčnosti, resp. mierou poškodenia alebo narušenia zrakových funkcií jednotlivca.

Rozvíjať a podporovať u jednotlivca by sme mali najmä:

- **farebné vnímanie** (používať v aktivitách rôznofarebné predmety, skladačky, kocky, hračky, puzzle, mozaiky, korálky, papiere a i.) Pracovať s kontrastnými farbami, ale tiež s odtieňmi jednej farby.
- **vnímanie kontrastu** (napr. využívať kontrastné obrázky, predmety, podložky vytvárajúce dostatočný kontrast s konkrétnym predmetom/geometrickým tvarom/písmom). Učiť dieťa/žiaka pracovať aj s objektami na "nesúrodnom či viacfarebnom" pozadí.
- **vnímanie plochy a priestoru** (priestor vnímať ideálne v prirodzených podmienkach – v interiéri, v exteriéri; upozorňovať dieťa/žiaka na zonáciu predmetov v priestore, na logiku usporiadania objektov v priestore a na pozíciu samotného jednotlivca v priestore v hrách využívajúcich celý priestor. Následne podporovať transfer priestoru na plochu prostredníctvom výtvarných činností, kreslenia, maľovania, modelovania, skladania a lepenia objektov na podložku, vrstvenia rôznych materiálov a pod. Tiež učiť dieťa vidieť za dvojrozmerným zobrazením priestorový predmet, napr. auta na obrázku má len 2 kolesá, ale v skutočnosti 4)
- **vizuálnu lokalizáciu** (využívať hry a aktivity na uvedomenie si zrakového podnetu, schopnosť identifikovať jeho zdroj a lokalizovať ho v priestore. Pre deti s výrazným zrakovým postihnutím to môže byť aj vnímanie svetla.)
- **vizuálnu fixáciu** (cvičenia zamerané na podporu ovládania pohybov očí tak, aby bol jednotlivec schopný zamerať svoj pohľad na konkrétny predmet a dokázal sa naň chvíľu aktívne pozeráť a to jedným alebo oboma očami)
- **vizuálne skenovanie - orientáciu v priestore** (aktivity a hry zamerané na schopnosť pohľadom systematicky prehľadávať priestor okolo seba a nájsť v ňom hľadaný predmet, napr. vyhľadaj v priestore loptu/obraz/konkrétne dieťa a pod.)
- **sledovanie pohybu** (podporovať v hrách schopnosť sledovať predmet pohybujúci sa v priestore, alebo pohybujúce sa dieťa/deti v priestore, napr. v pohybových alebo hudobno-pohybových hrách, príp. lokalizačných cvičeniach)
- **prenášanie pohľadu/vizuálnej pozornosti** (napr. aktivity zamerané na podporu schopnosti zameriavať zrak na viac predmetov v určitej postupnosti a zrealizovať vizuálny výber jednej z viacerých možností; naukladať predmety na zem/lavičku/stôl do radu a dať dieťaťu/žiakovi vizuálne vybrať konkrétny predmet, nájsť rovnaké predmety, nájsť rozdiely medzi predmetmi)
- **koordináciu oko-ruka** (aktivitami a hrami podporovať schopnosť prepojiť vizuálny systém s pohybom tela, najmä rúk – využívať aktivity ako napr. *kreslenie* obrázkov podľa vlastnej fantázie alebo podľa zadanej témy/podľa predlohy; *kreslenie* určených detailov; *vyfarbovanie* obrázkov; *spájanie bodov* do jednoduchého tvaru; *dokresľovanie* chýbajúcich častí obrázka alebo chýbajúcich detailov na obrázku; pohyb v *štvorcovej*

sieti podľa šípok alebo podľa príkazu; *prekresľovanie* obrázkov cez priesvitku; *obkresľovanie* podľa šablóny; *bludisko, labyrint* – po línii prejsť k cieľu; *porovnávanie* veľkostí dvoch obrázkov; *porovnávanie* predmetov alebo tvarov na základe určených vizuálnych atribútov; *vytváranie dvojíc*; priestorové *rozdelenie detailov* na obrázku; *skladanie* rozstrihaného obrázka; *zoraďovanie* obrázkov podľa deja; *vypichovanie* predkresleného obrázku ihlou do papiera; *koláže*; *nalepovanie*; priraďovanie tvarov/obrázkov/predmetov; triedenie; skladanie papiera alebo geometrických tvarov/puzzle, práca so stavebnicou, navliekanie korálok, šitie veľkou ihlou a i.

B. Návčik a podpora jednotlivých zložiek zrakového vnímania

1. Návčik vnímania farieb a zjemňovania farbocitu

Farby zohrávajú významnú úlohu pri vnímaní okolitého prostredia, napr. *pri vnímaní a rozlišovaní tvarov, plochy, priestoru a priestorových vzťahov*:

- ukladanie, triedenie, zoskupovanie farebných geometrických tvarov
- práca s drobným farebným materiálom
- vytváranie farebnej mozaiky
- navliekanie farebných korálok
- nasvecovanie farebných tvarov na svetelnom boxe
- práca s farebnými fóliami
- premietanie farebných tvarov a objektov na stenu
- ukladanie farebných predmetov podľa predlohy alebo na podložku
- ukladanie farebných tvarov podľa farebných odtieňov a pod.
- rozlišovanie predmetov, ktoré majú stále rovnakú farbu a predmetov, ktoré farbu menia (sneh je biely, auto môže byť rôznych farieb)

2. Návčik vnímania tvarov

Návčik vnímania tvarov prebieha v súčinnosti s návčikom vnímania farieb. Prakticky to ani nie je možné inak, pretože rozlišovanie farieb môže byť realizované len na základe určitej tvarovej diferenciacie. V rámci podpory vnímania tvarov realizujeme aktivity/činnosti/hry na:

- **návčik vnímania línie** – písanie/kreslenie rovnej línie – kolmej, šikmej; písanie/kreslenie vlnovky (pravidelnej aj nepravidelnej); rysovanie priamky; kreslenie vlnitých čiar určeným smerom; písanie oblúčikov a slučiek (budúcich častí písmen); odhadovanie a porovnávanie dĺžky čiar; skladanie rozstrihaných častí líniových obrázkov; skladanie rozstrihaných častí písmen a pod.
- **návčik vnímania obrysových tvarov** – kreslenie tvaru „pod“ tvarom alebo „nad“ tvarom (priestorové usporiadanie predmetu vpredu/vzadu); vizuálne rozlišovanie rôznych tvarov (čo do radu nepatrí); vizuálny rozklad obrázka na časti; skladanie častí obrázka do celku (puzzle); obkresľovanie predmetov alebo hračiek; obkresľovanie geometrických tvarov rôznych veľkostí a pod.

- **nácvik vnímania obrysových tvarov s vnútorným delením (členitosťou)** – manuálny rozklad tvarov na jednotlivé časti (drevené skladačky, puzzle, skladacie mapy a i.)
- Vyhľadávanie tvarov v predmetoch, napr. Slnko je ako kruh, syr ako trojuholník
- Vkladanie predmetov rôznych tvarov do otvorov rovnakých rozmerov aj tvarov.

3. Nácvik vnímania plochy

Nácvik vnímania plochy začíname *nácvikom vnímania riadku*. *Nácvik vnímania celej plochy* nasleduje ako ďalšia etapa po nácviku vnímania riadku. Napr. je vhodné pracovať s farebne a tvarovo rôznorodými predmetmi na ploche – či už na papieri, na stole alebo na zemi, pričom sa zdokonaľuje tak potrebná koordinácia oko-ruka. Ak dieťa dokáže splniť úlohy s plošnými predmetmi, môžeme prejsť na prácu na ploche s trojrozmernými predmetmi (3D). Najprv s monolitickými predmetmi, a neskôr aj s predmetmi, ktoré sa dajú rozložiť a následne zložiť. Okrem koordinácie oko-ruka je pri týchto činnostiach výrazne podporované analytické a syntetické myslenie dieťaťa. K nácviku vnímania plochy prispieva napr. aj:

- sledovanie predmetov na ploche
- porovnávanie predmetov na ploche, vyhľadávanie rozdielov
- vymenovávanie predmetov uložených na ploche
- podčiarkovanie (označovanie) vybraných predmetov
- obkresľovanie
- dokresľovanie
- zoradovanie (najprv vertikálne a neskôr aj horizontálne)
- prekresľovanie (s predlohou a bez predlohy)
- určovanie (napr. tvaru)
- vyhľadávanie predmetov/tvarov a pod.

Nevyhnutnou podmienkou vnímania plochy je dobre rozvinutá krátkodobá zraková pamäť.

4. Nácvik vnímania priestoru a orientácie v ňom

Priestorová orientácia sa uskutočňuje na základe spoločnej činnosti všetkých analyzátorov. Narušenie funkcie jedného z analyzátorov nemôže zbaviť človeka schopnosti poznávať priestor, ale môže vo veľkej miere sťažiť a obmedziť schopnosť orientovať sa v priestore.

Rozlišujeme orientáciu v blízkom priestore (mikropriestore), ktorý je ohraničený rozsahom bimanuálneho poľa dieťaťa/žiaka alebo predmetom (kniha, výkres, stôl) a orientáciu v širšom priestore (makro priestore), ktorá je ohraničená situáciou (trieda, školský dvor, ulica).

Postupne môžeme u jednotlivca nacvičovať vnímanie priestoru:

- kreslením, mozaikou, ukladaním vecí, vyhľadávaním predmetov;
- hrou, aktivitami a interakciou s predmetmi vo svojom dosahu a svojím vlastným telom;

- pohybovými a hudobno-pohybovými hrami;
- prostredníctvom vizuomotorických činností;
- prosnými cvičeniami;
- aktivitami v prírodnom členitom teréne;
- lokalizačnými cvičeniami a pod.

Orientácia v priestore významne *ovplyvňuje školskú úspešnosť dieťaťa*. Pri nácviku orientácie vychádzame z predpokladu, že deti sa vo svojom vývine stretávajú najprv s orientáciou vo vertikálnej polohe a až potom v horizontálnej. Teda najprv precvičujeme pojmy hore – dolu a až potom vpredu a vzadu. Ako úplne poslednú nacvičujeme pravo-ľavú orientáciu. Do nácviku zahrňame aj pojmy nad – pod, vedľa, pred - za, uprostred a medzi a tiež prvý, posledný a pod. K orientácii v priestore nám poslúži aj nácvik pojmov zameraných na dodržiavanie smeru pohybu a určovanie vzdialenosti – bližšie, ďalej, blízko, ďaleko, šikmo, rovno.

Priestorová orientácia pri absencii zraku sa môže rozvíjať, ak sa dieťa/žiak motivuje k pohybu, k objavovaniu okolia a vlastnému premiestňovaniu sa; učí sa špeciálny a environmentálny koncept; učí sa získavať čo najviac informácií o okolí ako je napr. zvuk, teplota, vibrácia, ktoré sú potrebné na vytvorenie zručnosti orientovať sa v priestore bez zraku (vytvárajú si tak napr. základ na budovanie sústavy orientačných bodov, ako je napríklad zvukový semafor, zvuk prichádzajúceho auta, zvuk signalizačných zariadení a iné). Priestorovú orientáciu podporuje aj intenzívna motivácia k objavovaniu menej známeho a obľúbeného okolia, motivácia k efektívnemu využívaniu zvyškov zraku k orientácii v priestore; vedenie dieťaťa/žiaka k osvojeniu si používania korekčných a kompenzačných pomôcok pri využívaní zvyškov zraku a pod.

5. Nácvik pravo-ľavej orientácie

Patrí k najťažším, čo dokazujú časté príklady ľudí, ktorí si pravú a ľavú stranu pletú aj v dospelosti. Okrem toho má úroveň pravo-ľavej orientácie značný vplyv aj na korekciu dyslexie a dysgrafie.

- nácvik pravo-ľavej orientácie začíname na vlastnom tele, kedy dieťa vedieme k uvedomeniu si pravej a ľavej ruky (môžeme použiť farebné náramky alebo prstienky, alebo zvýrazniť nechty)
- lakom, prípadne chlapcom „nalepiť“ tetovačky alebo obliecť rukavicu, najmä ľavá strana je dôležitá pre uvedomenie si smeru písania (zľava doprava);
- neskôr postupujeme k iným párovým orgánom – uši, oči, nohy, a pod.;
- dôležité je zaradenie vnímania telesnej schémy a rozlišovania pravej a ľavej strany na vlastnom tele;
- následne prechádzame do priestoru a určujeme predmety, ktoré sú vzhľadom na postavenie dieťaťa vpravo a vľavo;
- nakoniec nácviku prichádzame k fáze najzložitejšej – určovaniu pravej a ľavej strany na druhej osobe (tu platí tzv. krížové pravidlo – čo mám ja na ľavej má ten druhý na pravej a naopak).

6. Návčik pohybov očí

Je dôležitým predpokladom pre vlastný výkon čítania a písania. U detí sa často stretávame s regresívnymi očnými pohybmi, kedy sa dieťa vracia zrakom späť na už pozerané, hľadá, upresňuje svoj pohľad a pod. Cieľom podpory je, aby sa dieťa naučilo udržiavať smer pohybu očí zľava doprava (horizontálne), zhora dolu (vertikálne) a šikmo (diagonálne). Aktivity, ktoré môžeme využiť:

- sledovanie zložitejšej cesty typu bludisko;
- vymenovávanie radu predmetov alebo obrázkov postupne zľava doprava;
- opis dejových obrázkov zľava doprava
- usporadúvanie rozhádzaných obrázkov zľava doprava, zhora dole podľa dejovej línie;
- dopĺňanie chýbajúceho obrázka do radu/stĺpca iných obrázkov a pod.
- riešenie osemsmeroviek, križoviek.

7. Návčik vnímania hĺbky priestoru

Vnímanie hĺbky je pre dieťa procesom relatívne náročným a závisí od veku dieťaťa a jeho (najmä vizuomotorických) skúseností. Vnímanie hĺbky sa vyvíja postupne a súvisí s kvalitou binokulárneho videnia jednotlivca. Vnímanie hĺbky (plasticity) priestoru môžeme podporovať a rozvíjať prostredníctvom:

- pohybových aktivít v interiéri;
- pohybových aktivít v exteriéri;
- hudobno-pohybových hier;
- turistiky; prekonávanie terénnych nerovností
- súťažných hier (beh cez prekážky; preťahovanie lanom; šplhaním; chôdzou po kladine; chôdzou po naklonenej rovine a i.);
- prechádzkami v prírode;
- hojdaním sa na hojdačke a pod.;
- chôdzou po schodoch.

8. Návčik zrakovej diferenciacie (zrakového rozlišovania)

Návčik zrakového rozlišovania zahŕňa najmä návčik rozlišovania farieb, veľkosti, tvaru, rozlišovanie figúry a pozadia a tiež rozlišovanie podobných a stranovo obrátených tvarov. Začíname pozorovaním a rozlišovaním vonkajších znakov predmetov/objektov. Spočiatku používame trojrozmerné predmety, s ktorými dieťa môže manipulovať a kde zapojí ďalší zmysel – hmat.

Pri návčiku rozlišovania farieb začíname vždy základnými farbami a spektrum postupne rozširujeme, nakoniec podporujeme rozoznávanie sýtosti a jasú farby. Pri rozlišovaní figúry a pozadia pamätáme na to, že dieťa (najmä v predškolskom veku) ešte vníma obrázok

nediferencovane, čiže ako celok. Nedokáže odlíšiť podstatné od nepodstatného a detaily si všíma len na základe ich nápadnosti a farebnosti.

Rozlišovanie podobných a stranovo obrátených tvarov je dôležité a priam žiadúce pri neskoršej vizuálnej diskriminácii písmen. Ide o najnáročnejšiu formu zrakového vnímania.

9. Nácvik schopnosti zrakovej analýzy a syntézy

Schopnosť analyzovať a syntetizovať zrakom sa premieta nielen do schopnosti čítania, ale aj do schopnosti analyzovať a syntetizovať a má svoje prejavy aj v schopnosti písať formou diktátu, prepisovať a odpisovať.

Pri nácviku začíname s používaním názorných príkladov – skladaním predmetov rozdelených na súmerné časti, najprv na dve a neskôr aj na viaceré. Môžeme skladať rôzne druhy stavebníc, mozaiky, puzzle, rozstrihané obrázky, geometrické tvary a pod. Spočiatku používame jednoduchšie typy a skladáme s použitím predlohy. Neskôr skladáme s krátkou expozíciou predlohy a potom už bez predlohy. Schopnosť analyzovať a syntetizovať zrakom môžeme precvičovať aj obrázkami, ktoré dieťa/žiak musí dokresľovať, prípadne dolepovať.

10. Nácvik zrakovej pamäti

Zraková pamäť je dôležitá pre čítanie nielen z hľadiska schopnosti vnímať znak/grafému/písmeno a podržať ho po určitú dobu v pamäti, ale aj schopnosti zapamätať si čítaný text a neskôr ho reprodukovať. Základným princípom nácviku zrakovej pamäte je krátka expozícia predmetu alebo obrázka, po ktorej dieťa/žiak vymenúva, kreslí alebo dopĺňa predmety a obrázky, ktoré videlo. Predlohu v neskoršej fáze nemusia tvoriť len predmety a obrázky, ale aj pohyb – napr. všetky cvičenia, kedy deti napodobňujú pohyby, alebo podľa pohybov hádajú, o akú činnosť ide. Nemenej dôležité je aj vyjadrovanie pohybom – pantomíma; tu už deti/žiaci musia zapojiť svoje myslenie, predstavivosť a tiež pohybový prejav.

1. Podpora vnímania veľkosti a vzdialenosti predmetov

- aktivity na rozoznávanie väčších a menších predmetov, geometrických tvarov;
- ukladanie predmetov/geometrických tvarov podľa veľkosti od najmenšieho po najväčší alebo naopak;
- odhadovanie vzdialenosti predmetov;
- meranie vzdialenosti predmetov/objektov (napr. s použitím špagátika, prútika a i.).

2. Podpora vnímania kontrastu

- v aktivitách a hrách používať kontrastné predmety/objekty;
- vytvárať kontrast prostredníctvom polozenia predmetov na kontrastné podložky;
- zmenšiť počet rušivých farebných vplyvov, ponechať čo najjednoduchšiu formu kontrastu max. dvoch alebo troch farieb.

3. Rozvíjanie časovej orientácie

- aktivity na chápanie toho, čo už bolo a čo ešte len bude;
- kresliť časovú os činností dieťaťa/žiaka z predchádzajúceho dňa;
- kresliť časovú os toho, čo dieťa/žiak plánuje cez víkend;
- zoradovať obrázky podľa toho, čo bolo a čo ešte len bude.

4. Serialita (postupnosť; istá schopnosť vykonávať činnosť/úlohu v logickom slede a presne určenom poradí)

- kreslenie súboru tvarov (doplň, čo má nasledovať)
- ukázať, čo do sekvencie tvarov nepatrí;
- logicky dokresliť obrázok/časť obrázka;
- vymenovať dni v týždni;
- vymenovať jednotlivé mesiace v roku;
- zoradovať predmety podľa určeného kritéria (farby, veľkosti, tvaru a pod.);
- stavať kocky v predloženom poradí (podľa vzoru);
- doplniť predmet na vynechané miesto;
- viazať šnúrky;
- navliekanie korálok podľa predloženého vzoru;
- využívanie alebo opakovanie rytmických sekvencií (hra na telo, vyťukávanie vzoru rytmu a pod.);
- využívať rôzne algoritmy (či už fyzicky, alebo mentálne).

5. Intermodalita (schopnosť prepínať medzi rôznymi spôsobmi zmyslového vnímania, schopnosť využívať analógiu, schopnosť kombinovať rôzne zmyslové informácie)

- precvičovanie písania hlásky na základe zvuku;
- písanie písmen „vo vzduchu“;
- aktivity na zrkovú analyticko-syntetickú činnosť (puzzle, bludiská, mozaikové obrázky, nalepovanie, vytrhávanie, obkresľovanie, vypichovanie, ...);
- opis predmetu – na základe všetkých zmyslov (pach, veľkosť, štruktúra, tvar, farba, chuť, váha, teplota a i.);
- rozvíjanie spolupráce oko-ruka;
- rýchle pomenovanie farebných kruhov, štvorcov ...(dieťa menuje farby alebo geometrické tvary), zvieraná, veci dennej potreby atď.

C. Všeobecné odporúčania pre rozvoj vizuálnych funkcií

Pre efektívny rozvoj a podporu funkčnosti zraku je vhodné:

- dieťa nenáhliť, dlhšie čakať na jeho reakciu;
- realizovať motivačné a zábavné činnosti;
- používať vhodné osvetlenie;
- aktivity vykonávať vo vizuálne usporiadanom prostredí;
- neprestimulovať dieťa (zvážiť množstvo a intenzitu vizuálnej podpory) ;
- poskytnúť dostatok odpočinku (aj vizuálneho) ;
- kresliť to, čo dieťa/žiaka baví (napr. tváre, ktoré dieťa zaujímajú) ;
- spoznávať a pomenúvať farby motivačným/inovačným spôsobom s využitím IKT;
- zaraďovať aktivity založené na vizuomotorickom podklade;
- fyzicky manipulovať s predmetmi/tvarmi/objektami;
- využívať multimodalitu (poznávanie predmetov/objektov na základe všetkých zmyslov) ;
- učiť dieťa/žiaka využívať rôzne optické a korekčné pomôcky, pracovať so zväčšeninami v PC.

ROZVOJ A PODPORA HMATOVÉHO VNÍMANIA

Cielová skupina: primárne nevidiace deti/žiaci a deti/žiaci s ťažkou poruchou zraku, deti/žiaci s hluchoslepou, jednotlivci s oslabenými pohybovými funkciami, s poruchami svalového napätia, sekundárne autisti a jednotlivci s PAS, deti/žiaci s mentálnym postihnutím, deti/žiaci s viacnásobným postihnutím.

Koža sprostredkováva informácie o vlastnostiach vonkajšieho prostredia na základe kontaktu s nimi. Hmat nám zabezpečuje:

- vnímanie rôznych kvalít povrchov predmetov a spoznávanie ich vlastností;
- poznávanie fyzikálnych a priestorových vlastností predmetov - veľkosť, hmotnosť, tvar, teplotu, povrchovú štruktúru, obrys, polohu predmetu/objektu, smerovanie predmetu/objektu tiež umiestnenie predmetu/objektu a pod.;
- interakciu s predmetmi.

Pri narastajúcich nárokoch na žiakov so zrakovým postihnutím nesmie v ceste za poznaním stáť prekážka v podobe nedostatočne vyvinutých hmatových zručností, ktoré môžu v mnohých prípadoch byť kľúčové pre získavanie informácií, a to napríklad pri práci s textom na jeho gramatickej, štylistickej i grafickej úrovni, pri predstavivosti o súvislostiach údajov v grafoch, rozložení svetadielov a štátov na mapách a podobne.

Hmatové zručnosti je preto potrebné stimulovať a rozvíjať od samotného vstupu do vzdelávacieho procesu. Aktivity na rozvoj hmatu a hmatového vnímania by mali byť zamerané na získavanie schopnosti hmatať prstami/dlaňou, ale aj inými časťami tela s prihliadnutím na špecifiká vyplývajúce z druhu a stupňa postihnutia, na rozvoj hmatovej citlivosti, na rozvoj

schopnosti rozoznávať hmatom detaily, na rozvíjanie hmatovej pozornosti, na podporu hmatovej syntézy, hmatového porovnávania, spoluprácu rúk, vedomú kontrolu malých svalov na končekoch prstov a pod.

Pre nevidiacich/hluchoslepých je veľmi dôležité rozvíjať aj hmatanie nohami. Na základe štruktúry podkladového materiálu sa môžu zorientovať v exteriéri, napríklad pri prechádzaní cez cestu, kde ich dlažba s polguľovitými výbežkami privedie k prechodu pre chodcov. Aktivity by mali byť zamerané na rozvoj hmatu nôh, najmä na rozvoj citlivosti chodidla nohy - cez obuv aj bez obuvi tak, aby deti/žiaci boli schopní vnímať zmenu povrchu terénu, prípadne jeho štruktúry. Môžu byť využité aktivity ako chodenie naboso po rôzne štruktúrovanom chodníčku alebo materiáloch s rôznou štruktúrou, kamienkoch, piesku, koberci, linoleu, suchom lístí, bublinkovej fólii a pod. Dobre využiteľná je aj balančná doska alebo balančná prekážková dráha, taktilné disky a i.

Vnímanie veľkosti

- triediť drobný materiál podľa veľkosti,
- vytvárať identické dvojice podľa veľkosti,
- postaviť z kociek dve rovnaké veže,
- zoradiť podľa dĺžky (výšky) rôzne dlhé predmety (krabíčky, valčeky, lyžice, špagátiky, ...) od najkratšieho po najdlhšie, od najnižšieho po najvyššie a pod.,
- postaviť jednu vežu z kociek vyššiu ako druhú,
- postaviť vežu z kociek podľa vzoru,
- vybrať predmety určeného tvaru/farby/veľkosti,
- usporiadať predmety podľa veľkosti,
- zistiť dĺžku krokovaním,
- porovnať rozmery a pod.

Vnímanie tvaru

- vytvárať dvojice predmetov podobných tvarov,
- vytvárať identické dvojice predmetov,
- modelovať rôzne tvary podľa vlastnej fantázie,
- modelovať rôzne tvary podľa predlohy,
- vybrať z krabice/vrecúška presne určený predmet,
- vedieť opísať predmet na základe tvaru vo vrecúšku (bez vizuálnej opory),
- vyhľadať určený predmet na základe hmatu,
- kresliť jednoduché tvary na špeciálnu podložku tak, aby stopa písadla bola hmatateľná,
- oboznamovať sa s reliéfnymi obrázkami jednoduchých tvarov,

- vnímať tvar sprostredkované cez predmet, ktorý dieťa/žiak drží v rukách (palička, ceruzka, ...),
- vnímať tvar cez iný materiál (určovanie predmetov prekrytých šatkou).

Vnímanie teploty

- ponárať ruky do nádob s vodou rôznej teploty (za dodržania bezpečnosti) a zisťovať teplotu vody,
- porovnávať teplotu vody,
- porovnávať teplotu predmetov, napr. pohárov naplnených rôzne teplými tekutinami,
- rozlišovať teplý - studený,
- vnímať teplý a studený vzduch (v interiéri, v exteriéri),
- vnímať teplotu snehu, ľadu,
- nechať rozmraziť sneh/ľad v rukách,
- vnímať teplotu dreva, kovu, umelej hmoty (rôznych materiálov) a porovnať ich,
- vnímať teplotu potravín z chladničky, z mrazničky, zo stola,
- hrať sa v snehu na ľade a pod.
- vyhľadávať zdroj tepla, napr. Sviečku.

Vnímanie pevnosti

- manipulovať s predmetmi a vnímať ich pevnosť,
- ohmatávať rôzne predmety v miestnosti,
- vyhľadávať mäkké/tvrde predmety,
- triediť predmety podľa tvrdosti (pexeso),
- vyhľadávať tvárne materiály a pod.,
- spracovať hlinu, modurit, plastelínu, cesto a pod., aby zmenili pevnosť.

Vnímanie štruktúry materiálov (jemný, hebký, drsný, hladký, ...)

- identifikovať predmety podľa štruktúry (vyhľadať všetky hladké predmety),
- identifikovať predmety podľa materiálu (látka, drevo, kov, plast a i.),
- vytvárať dvojice (trojice) materiálov podobnej štruktúry,
- vytvárať identické dvojice,
- určiť drsnejší a hladší predmet,
- ukladať predmety od najhladších po najdrsnejšie,
- hrať hmatové pexeso a i.,
- vnímať reliéfné obrázky s rôznou štruktúrou povrchu,

- nohami rozlišovať rôzne povrchy terénu (piesok, tráva, betón, dlažba, ...),
- priradiť predmety s rovnakou štruktúrou tak, že jeden je vnímaný rukou a druhý nohou.

Vnímanie množstva

- porovnávať množstvo strukovín vo vrecúškach,
- zoradiť vrecúška podľa množstva,
- označiť viac/menej množstva v nádobách rôznej veľkosti,
- hmatom odhadnúť počet predmetov,
- hrať reliéfne domino.

Vnímanie hmotnosti

- porovnávať hmotnosť dvoch predmetov,
- porovnávať a zoradiť predmety podľa hmotnosti,
- určovať vlastnosti ľahší/ťažší,
- vyhľadávať predmety rovnakej hmotnosti,
- vytvárať dvojice rovnako ťažkých predmetov,
- plniť vrecúška od najľahšieho po najťažšie.

Aktivity na rozvoj hmatu

- manipulácia s pevným materiálom/predmetmi/objektmi,
- manipulácia so sypkým materiálom,
- manipulácia s tekutým materiálom,
- navliekanie korálok, krúžkov, papierikov, cestovín, prírodnín, matíc,
- navíjanie materiálov (šnúrky, stužky, motúziky, vlnu, bužírku),
- spleťanie (šnúrok, stužiek, motúzikov, vlín, bužírok),
- vypichovanie (predkreslených tvarov/bodov na papieri),
- trhanie papiera,
- krčenie papiera,
- lepenie rôznych materiálov,
- modelovanie z rôznych hmôt,
- kreslenie rôznymi druhmi farieb – vodovky, temperky, kriedy, voskovky, tuš, fixky atď.,
- kreslenie rukou vo vzduchu,
- kreslenie čiar do piesku,
- obkresľovanie reliéfu,

- spájanie bodov líniou (rôznymi písadlami),
- vkladanie predmetov do nádob (podľa farby, tvaru, veľkosti a pod.),
- vhadzovanie predmetov do nádob,
- chytenie lopty,
- hod loptou,
- hľadanie predmetu na ploche,
- otváranie krabičiek, nádobiek,
- rozbaľovanie predmetov,
- odomykanie a uzamykanie zámky,
- šroubovanie skrutkovačom,
- presýpanie,
- naberanie rôznych materiálov,
- nalievanie tekutín,
- spájanie tvarov, skladačiek, obrázkov,
- obracanie predmetov,
- zaväzovanie (uzlov, šnúrok),
- strihanie, vystrihovanie,
- zatĺkanie klincov,
- strúhanie (ceruzky, drevka),
- ukladanie kamienkov a pod.

Priestorová orientácia nevidiacich detí/žiakov

Cieľom výchovy k priestorovej orientácii a samostatnému pohybu žiaka je dosiahnutie čo najvyššieho stupňa mobility, zodpovedajúcej jeho schopnostiam. Možno konštatovať, že zvládnutie samostatnosti v pohybe je priamo úmerné celkovej samostatnosti jednotlivca so zrakovým postihnutím v bežnom živote.

Výcvik v priestorovej orientácii a samostatnom pohybe nevidiacich má svoje presné pravidlá a môže ho vyučovať len osoba, ktorá má príslušné vzdelanie. V školských podmienkach je veľmi vhodná spolupráca pri precvičovaní toho, čo sa dieťa/žiak už naučilo a prenášanie týchto poznatkov do každodennej rutiny.

ROZVOJ A PODPORA SLUCHOVÉHO VNÍMANIA

Cieľová skupina: Primárne deti/žiaci s poruchami sluchu a/alebo zraku. Sekundárne deti/žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou, s poruchami učenia, s PAS, viacnásobne postihnutí; ale aj všetci ostatní s identifikovanými deficitmi v sluchovom vnímaní.

Sluch poskytuje podľa niektorých odborníkov až 15 % všetkých informácií z okolitého prostredia. Je to diaľkový analyzátor umožňujúci vnímať zvuky okolitého prostredia (šumy, ruchy, hlasy, hudbu) a orientovať sa podľa nich v priestore. Zvuk nás oboznamuje so skutočnosťou, že priestor v dosahu má určité usporiadanie a že sa v ňom nachádzajú určité predmety, ktoré ho diferencujú. Zvukové podnety majú nielen signálnu, ale aj odrazovú funkciu veľmi širokého okruhu. Zmeny zvukovej situácie vyvolávajú zmeny v sluchovej pozornosti – stupňovanie jej intenzity, optimálne zameranie na vnímanie danej skupiny zvukových podnetov a pod.

Sluchové schopnosti, tak ako iné schopnosti dieťaťa sa vyvíjajú. Akýkoľvek zvuk, či už hlásku, slabiku, slovo, vetu alebo dlhší prejav, musíme najprv sluchom vnímať (detegovať), neskôr odlíšiť od iných zvukov (diferencovať), identifikovať – určiť, o aký zvuk ide – a nakoniec mu porozumieť. Tieto jednotlivé stupne vývinu sluchových schopností na seba nielen nadväzujú, ale sa súčasne aj prelínajú. Ako sme už spomenuli, akýkoľvek zvuk, či už hlásku, slabiku, slovo, vetu alebo dlhší prejav, musíme najprv sluchom vnímať, odlíšiť od iných zvukov (diferencovať), identifikovať – určiť, o aký zvuk ide – a porozumieť mu.

- 1. Detekcia (vnímanie zvukov)** predstavuje prvý, základný krok v procese učenia sa počúvať. V tomto štádiu sa dieťa učí pochopiť, že niektoré objekty zvuky vydávajú a iné nie. Dieťa môže vnímať: zvuky hudobných nástrojov, zvuky okolia, zvuky zvierat, zvuky dopravných prostriedkov, slová, ľudskú reč, hudbu, pesničky, rytmus a i.

Aktivity zamerané na zlepšovanie schopnosti vnímať zvuk

- upozorňovanie na zvuk (ukazovanie počujem/nepočujem zvuk),
- triedenie predmetov na tie, ktoré vydávajú zvuk a ktoré zvuk nevydávajú
- reakcia na zvuk (keď počujem zvuk, tak napríklad vyskočím, alebo vhodím do nádoby kocku...),
- spontánne uvedomenie si zvuku, reakcia na danú skutočnosť (prestane sa hrať, pozrie sa daným smerom...),
- vnímanie zvukov zvierat, hračiek vydávajúcich zvuky, vecí dennej potreby, hlasov osôb,
- vnímanie zvukov na pozadí šumu, hluku, iného zvukového pozadia.

- 2. Rozlišovanie zvukov (diferenciácia)** je proces, pri ktorom sa dieťa učí odlíšiť jeden počutý zvuk od iného. Je to proces, pri ktorom vníma rozdiel medzi dvoma alebo viacerými zvukmi. Uvedomuje si, že zvuky nie sú rovnaké. Schopnosť rozlišovať zvuky si dieťa počas života osvojuje a zdokonaľuje na rozličných úrovniach. Najprv sa učí rozlíšiť od seba dva zvuky. Schopnosť rozlišovať zvuky sa zdokonaľuje počas celého predškolského veku dieťaťa. V predškolskom veku sa učí rozlišovať dve slová, slabiky, písmená, ktoré odlišujú zvukovo podobné hlásky, napríklad: palica - polica, mačka - maska, pes-les. Určuje, či počulo rovnaké alebo odlišné rytmy, pesničky. Určuje, akou hláskou začína alebo končí slovo. Dieťa môže rozlišovať: zvuky (odlíšiť zvuk dvoch hudobných nástrojov, zvuky prostredia, zvuky zvierat, hlásky, ale aj rýchlosť, tempo, výšku zvukov): hlas (hlboký, nízky, mužský, ženský, detský),

tóny (vysoké, nízke), slabiky a slová (určí, či sú dve slová rovnaké alebo nie), vetu (určí, či sú dve vety rovnaké alebo nie), melódie a pesničky, rytmus.

Aktivity zamerané na zlepšovanie schopnosti diferencovať zvuky

- rozlišovanie zvukov 2 a viacerých hudobných nástrojov, zvukov zvierat, zvukov prostredia, ...
- rozlišovanie medzi tichým a hlasným zvukom
- rozlišovanie medzi krátkym a dlhým zvukom
- rozlišovanie medzi vysokým a hlbokým zvukom
- rozlišovanie medzi pomaly a rýchlo sa opakujúcim sa zvukom
- rozlišovanie medzi slovami:
 - s rôznym počtom slabík
 - s rôznou dĺžkou slova
 - odlíšené samohláskou (pes x pás, dom x dym)
 - odlíšené spoluhláskou (mama x baba, pes x les, mačka x maska)
 - rozdiel v koncovke jednotného a množného čísla (kocka x kocky)
 - rozdiely v gramatických koncovkách

3. Spoznanie zvukov (identifikácia) je proces (schopnosť), počas ktorého dieťa porozumie, že množstvo objektov i vydáva rôzne zvuky a dieťa sa učí priradiť zvuky a pomenovania k predmetom (osobám).

Dieťa slovo identifikuje tým, že sa pozrie na menovanú osobu (tato), vec alebo činnosť, ukáže na osobu, vec, zviera v realite alebo na obrázku, vie slovo alebo vetu zopakovať. Aj identifikácia je schopnosť, ktorú dieťa môže použiť na rôznych úrovniach.

Dieťa môže identifikovať: zvuk (ukáže, ktorý hudobný nástroj počulo, alebo aký predmet vydáva podobný zvuk), slovo (ukáže, kde je na obrázku napríklad lev), hlas (hlboký, nízky, mužský, ženský, detský, hlasy známych osôb), tóny (vysoké, nízke), slovo vo vete, hlásku v slove, vetu (ukáže, zopakuje vetu, ktorú počulo), pesničku (ukáže obrázok pesničky, pomenuje ju), rytmus (zopakuje rytmus).

Aktivity zamerané na zlepšovanie schopnosti identifikovať zvuky

- *identifikácia* 2 a viacerých hudobných nástrojov
- identifikácia zvukov v domácnosti, na ulici, v lese
- identifikácia zvukov, ktoré vydáva ozvučený semafor
- *identifikácia* tichý a hlasný zvuk
- *Identifikácia* krátky a dlhý zvuku
- *identifikácia* vysoký a hlboký zvuk

- *identifikácia pomaly a rýchlo sa opakujúci zvuk*
- *identifikácia počtu slabík*
- *identifikácia medzi slovami:*
 - A. v uzatvorenom súbore slov*
 - *s rôznym počtom slabík*
 - *s rôznou dĺžkou*
 - *odlíšené samohláskou*
 - *odlíšené spoluhláskou (mama-baba)*
 - B. v polootvorenom súbore slov*
 - *dvojice, ktoré k sebe patria*
 - *priradovanie predmetov do kategórií*
 - *triedenie farieb, veľkostí...*
 - C. v otvorenom súbore slov*
 - *identifikácia slov líšiacich sa gramatickými koncovkami (jednotné a množné číslo, prídavné mená, prívlastňovacie zámená...)*
 - *identifikácia krátkych viet (pokynov, otázok.):*
 - *v uzatvorenom súbore*
 - *v polootvorenom súbore*
 - *v otvorenom súbore*
 - *identifikácia krátkych viet - s rôznymi podmetmi*
 - *s rôznymi prísudkami*
 - *s rôznymi predmetmi*
 - *identifikácia zvukovo podobných slov*
 - *identifikácia zvukovo podobných slov vo vetách*
 - *identifikácia melódie, piesne*
 - *identifikácia textu - napríklad, ktorú rozprávku počúvaš?*

4. Porozumenie je najvyšší stupeň počúvania, pri ktorom dieťa počúva reč a dokáže reči porozumieť. To, či a ako dieťa reči rozumie, zistíme tak, že dieťa vykoná, o čo ho žiadame („Vyfarbi červenou pastelkou doma.“, odpovie na otázku, zapojí sa do rozhovoru o danej téme, rozvíja tému rozhovoru).

Aktivity zamerané na zlepšovanie schopnosti porozumieť reči

- realizácia jednoduchých pokynov počas hry, počas učenia
- realizácia dvoch za sebou idúcich pokynov

- porozumenie viacstupňovým pokynom (farby, tvary, číslovky.)
- porozumenie v jednoduchom rozhovore na známu tému
- porozumenie dlhším textom a prehovorom
- porozumenie príbehu s vizuálnou kontrolou - obrázková osnova
- porozumenie rozhovoru v miernom hluku

Sluchová analýza a syntéza

Sluchová analýza a syntéza sú procesy, ktoré spolu veľmi súvisia, sú veľmi dôležité v procese učenia sa čítať a písať. Žiak sa musí naučiť rozkladať slová (analýza) na jednotlivé hlásky, aby ich vedelo napísať, keď ich počuje. V procese učenia sa čítať musí žiak vedieť zložiť (syntéza) prečítané hlásky do slova. Pri nácviku analýzy a syntézy postupujeme od najjednoduchšieho po zložitejšie. Aktivity sú určené aj pre niektoré skupiny detí so zdravotným znevýhodnením v predškolskom veku.

Aktivity zamerané na zlepšovanie schopnosti sluchovej analýzy

- rozklad vety na jednotlivé slová
- rozklad slova na slabiky
- rozklad slabiky na hlásky
- určovanie prvej hlásky v slove – ak je to samohláska
- určovanie prvej hlásky v slove, ak je to spoluhláska
- určovanie poslednej hlásky v slove, ak je to samohláska
- určovanie poslednej hlásky v slove, ak je to spoluhláska
- slovný futbal
- určovanie, či počuje hlásku v slove alebo nie
- určovanie pozície hlásky v slove
- hľadanie slov, ktoré začínajú na rovnakú hlásku
- hľadanie slov, ktoré obsahujú danú hlásku v slove
- rozklad 3, 4, 5, viachlásokových slov s otvorenými slabikami na hlásky (pes, laba, malina)
- rozklad 3, 4, 5, viachlásokových slov so zatvorenými slabikami na hlásky (lopta, domček)
- rozklad slov, ktoré obsahujú spoluhláskové skupiny (slnko, jablko...)

Sluchová syntéza

- skladanie viet zo slov
- skladanie slov zo slabík
- skladanie slabík z 2 hlások s vizuálnou oporou (dieťa vidí výber slabík)

- skladanie krátkych slov z hlások s vizuálnou oporou (dieťa vidí výber slov - obrázkov)
- skladanie dlhších slov z hlások s vizuálnou oporou (dieťa vidí výber slov - obrázkov)
- skladanie slabík z 2 hlások bez vizuálnej opory (dieťa vidí výber slabík)
- skladanie krátkych slov z hlások bez vizuálnej opory (dieťa vidí výber slov - obrázkov)
- skladanie dlhších slov bez vizuálnej opory

Sluchová pamäť

Dôležitou súčasťou stimulácie sluchových schopností je vybudovať a zlepšovať sluchovú pamäť dieťaťa. Vďaka sluchovej pamäti si vieme slová, vety zapamätať, v správnej chvíli si na ne spomenúť a následne ich použiť. Túto schopnosť je potrebné stimulovať nielen u detí s poruchou sluchu, ale u všetkých detí, ktoré majú problém s vnímaním a spracovaním zvukov (deti s poruchou aktivity a pozornosti, s pervazívnymi vývinovými poruchami, s vývinovými poruchami učenia, s narušenou komunikačnou schopnosťou...).

Aktivity zamerané na zlepšenie sluchovej pamäte

- opakovanie poradia slabík, slov (ba – da – ma; auto-dom-pes)
- opakovanie viet (zopakuj vetu: Otec varí. Otec varí obed)
- opakovanie krátkych básničiek, rečňovaniek
- opakovanie rytmu, melódie
- sluchové pexeso
- určovanie počtu zvukov (Koľkokrát som zaklopal, zatlieskal, zatúkal ceruzkou?)
- hra s bábkami, hračkami, obrázkami: bé- haf / zorad' obrázky: ovca – pes./
- Dieťa má v jednej ruke napr. mačku a druhej ruke psa. Úloha: Keď poviem mňau- zdvihni mačku.... Postupne zvuky zvierat pridávať: hav, mňau, kikirikí, mňau, mú, bé. /.
- Dohodnúť sa s dieťaťom, že keď bude počuť napríklad mňau - zdvihne ruku, dupne nohou, tleskne.
- zapamätanie si krátkej zvukovej sekvencie (prípadne ju zreprodukovať)
- zapamätanie si krátkej melódie, nápevu a ich reprodukcia
- napodobňovanie rytmu na základe zapamätanej sekvencie
- napodobňovanie tempa zvuku na základe zapamätanej sekvencie
- určovanie, ktoré hudobné nástroje dieťa počulo v ukážke
- hry na „tajný odkaz“, ktorý má dieťa odovzdať niekomu vo vedľajšej miestnosti Dieťaťu/žiakovi povedzte najprv jedno, potom dve, neskôr tri slová a požiadajte ho, aby „tajný odkaz“ odovzdalo osobe vo vedľajšej miestnosti.
- hra na obchod. Vložte tovar – napríklad naozajstné ovocie a zeleninu. Vy budete nakupujúci: počas nakupovania menujte najprv jednu, potom naraz dve, tri alebo viac

potravín. Napríklad povedzte: „Prosím si banán a hrušku.“ „Prosím si mrkvu a kukuricu a jablko.“ Úlohou dieťaťa je zapamätať si, ktoré potraviny ste žiadali.

- Reťaz slov. Zahrajte sa na nekonečnú reťaz slov – Dajte si tému, napríklad: Bol som v ZOO a videl som tam ťavu. Úlohou dieťaťa je zopakovať vetu a pridať ďalšie slovo “Bol som v ZOO a videl som tam ťavu a. slona”. Vy alebo iný žiak v skupine potom zas pridáte ďalšie slovo. Takýmto spôsobom môžete vetu nekonečne predlžovať.
- Simon velí. Zahrajte sa napríklad hru Simon velí. Povedzte viac pokynov: „Simon velí skákať a kričať.“ „Simon velí ležať, spievať a tliekať.“ Úlohou detí je vykonať všetky menované činnosti.

Auditívna serialita

- Dieťa opakuje dva zvuky po sebe bez prestávky / hav – mňau, hav – mňau, hav – mňau/.
- Dieťa opakuje slová / Mirko – Marko, Mirko – Marko, Mirko – Marko/.
- Dieťa opakuje v dohodnutom slede napr. zvukovo podobné slová mak – lak,.
- Dieťa v predškolskom veku by to malo vedieť zopakovať 6x za sebou, vtedy sa považuje, že úlohu splnilo a auditívnu serialitu zvláda.
- Hra Vo vrecku mám - každý hráč zopakuje to, čo počul a pridáva vlastné slovo.

Lokalizácia zvuku

Medzi dôležité sluchové schopnosti patrí schopnosť určiť, odkiaľ počujeme zvuk – lokalizácia. Lokalizácia zvuku nám pomáha zorientovať sa v priestore: určiť, kde je predmet, ktorý počujeme, odhadnúť našu vzdialenosť od neho. Vďaka tomu, že vieme zvuk lokalizovať, vieme určiť, z ktorej strany sa k nám blíži auto alebo vlak. Lokalizácia nám pomáha určiť, ako ďaleko sú od nás ľudia, ktorí s nami hovoria.

Aktivity zamerané na zlepšovanie schopnosti lokalizovať zvuk

Upozornenie: Tieto aktivity je ideálne robiť s dieťaťom so zviazanými alebo zatvorenými očami. Sú ale deti, ktoré zviazanie očí nemajú radi a u tých sa snažíme zvuky vydávať robiť tak, aby nás nevideli.

- Kde je predmet, ktorý vydáva zvuk?
- V ktorej krabici je schovaná hračka, ktorá vydáva zvuk?
- Kde je zvonček? Zvoňte zvončekom na rôznych miestach v miestnosti a sledujte, či sa dieťa za zvukom správne otáča.
- Kde som? Podobne ako v prvej hre môžete dieťa učiť lokalizovať hlas. Namiesto zvuku hrkálky sa môžete začať dieťaťu/žiakovi prihovárať melodickým hlasom, kým sa na vás nepozrie.
- Slepá baba. Podobnú hru môžete hrať tak, že dieťaťu/žiakovi oči zakryjete šatkou a budete volať jeho meno z rôznych strán. Budete hrať podobnú hru, ako je hra na slepú

babu. Budete chodiť okolo dieťaťa a dieťa vás bude hľadať – bude sluchom počúvať, z ktorého smeru naňho voláte.

- Domček. Požiadajte dieťa, aby vošlo do látkového domčeka. Niektoré deti sa tam boja byť samy, môžete niekoho požiadať, aby sa do domčeka schoval spolu s dieťaťom.
- Kadiaľ mám ísť? Staršiemu dieťaťu/žiakovi môžete skúsiť zaviazať oči. Budete sa hrať jednoduchú naháňačku. Hrajte na hudobnom nástroji a úlohou dieťaťa je nasledovať zvuk. Pri tejto hre dbajte na bezpečnosť, aby sa poslepiacky dieťa nezranilo.
- Schovávačka. Schovajte sa miestnosti alebo schovajte hračku, ktorá vydáva zvuk nepretržite. Volajte dohodnuté slovo – napríklad meno dieťaťa alebo hrajte na hudobnom nástroji: „Janka, Janka, Janka...“

Sluchová pozornosť

Sluchová pozornosť je ďalšia dôležitá sluchová schopnosť, ktorú si dieťa s poruchou sluchu, hluchoslepotou (ale aj deti s poruchou aktivity a pozornosti, s vývinovými poruchami učenia, s pervazívnou vývinovou poruchou, s niektorými formami narušenej komunikačnej schopnosti) musí postupne zlepšovať. V živote je dôležité vedieť sa sústrediť na zvuky. Potrebujeme počúvať zvuky, slová, vety po celý čas, ktorý trvajú, aby nám nič dôležité neuniklo. Schopnosti, ktorá nám pomáha sústrediť sa na zvuky, hovoríme sluchová pozornosť. Dieťa s poruchou sluchu, s hluchoslepotou si musí sluchovú pozornosť trénovať postupne.

Aktivity na zlepšovanie sluchovej pozornosti

- Ako dlho trvá zvuk?
- Čakáme na zvuk. Čupnite si spolu s dieťaťom, tvárte sa tajomne a čakajte na zvuk. Nieкого poproste, aby zabubnoval, a keď zvuk počujete, spolu s dieťaťom vyskočte.
- Začiatok a koniec. Pustite si hudbu a tancujte, kým sa hudba neskončí. Upozornite ho na začiatok a koniec pesničky tým, že zastanete.
- Bežím, keď počujem zvuk. Postavte sa do kruhu. Začnite bubnovať a dieťaťu/žiakovi ukážte, že počas celého času, keď bubnujete, budete bežať dookola. Keď prestanete bubnovať, zastaňte.
- Zbieram kamienky. Rozsypte po koberci farebné kamienky. Pískajte na píšťalke a dieťaťu/žiakovi ukážte, že počas celého času, keď počujete zvuk, má zbierať kamienky do košíka. Keď sa hudba skončí, prestaňte kamienky zbierať.
- Učiteľ pomaly hovorí slová - keď dieťa počuje dohodnuté slovo, povie STOP alebo použije iný dohovorený signál alebo činnosť.
- Učiteľ hovorí sled slov - ak dieťa počuje napr. ovocie/ vopred sa dohodne okruh slov/, povie STOP alebo použije iný dohovorený signál alebo činnosť.
- Hra „urob krok, keď počuješ svoje meno“.
- Hra urob skok, keď počuješ slovo slnko, urob drep, keď počuješ slovo auto.
- Napodobňovanie zvukov, ktoré vydávajú rôzne živočíchy

Rozvoj a podpora rôznych oblastí sluchového vnímania:

Rozvíjanie akustickej diferenciacnej a identifikačnej schopnosti

- identifikácia rôznych zvukových podnetov,
- rozoznávanie rôznych zvukových podnetov,
- rozoznávanie konkrétneho zvuku v spleti zvukov,
- identifikácia zvuku, ktorý do radu zvukov nepatrí,
- rozoznanie a určenie výšky tónu,
- rozoznanie a určenie sily tónu,
- výber konkrétneho zvuku z viacerých zvukov na základe určenej vlastnosti,
- rozlišovanie slov podľa zvuku,
- rozlišovanie hudobných a nehudobných zvukov,
- vnímanie a rozoznávanie hlbokých a vysokých tónov, dlhých a krátkych tónov, rozlíšenie počtu zvukov (málo - veľa),
- určenie dráhy predmetu podľa zvuku (napr. ozvučenej lopty),
- vyhľadávanie zvukov potrebných k orientácii,
- s prihliadnutím na druh a stupeň SP počúvanie zvukových nahrávok príbehov, kníh, rozhlasových hier.

Rozvíjanie schopnosti vnímať rytmus

- spoločná interaktívna hra na rôzne rytmické a hudobné nástroje - stále niekto vymýšľa rytmus a ostatní sa zapájajú,
- rozvíjanie schopnosti reagovať pohybom na zvuk rytmických nástrojov, na rýchle a pomalé tempo hudby,
- rytmizácia riekaniek s pohybovým vyjadrením,
- vnímanie rytmu slov – vnímanie rytmu slabík, ktoré sa spájajú v slovo (možnosť využitia posunku na dané slovo, ktoré je možné pri jeho slabikovaní predvádzať lomeným pohybom, resp. slabikovaným posunkom),
- grafické vyjadrenie vnímaného rytmu – kaligrafia, rôzne symboly atď.,
- rytmické hry v kruhu so zameraním na postreh a koncentráciu s docielením zmyslu pre rytmus,
- využitie motivačnej práce s bubnami alebo s inými rytmickými nástrojmi za účelom meniť tempo rytmu, podľa miery sluchového postihnutia rozlíšiť rôzne druhy zvukov a pokúsiť sa ich priradiť k obrázkom, k predmetom,
- vytlieskavanie básničiek, riekaniek, poetických diel.

Rozvíjanie schopnosti aktívne počúvať hudbu

- vnímanie hudby v rôznych relaxačných polohách (v ľahu na chrbte alebo na bruchu, v sede a pod.) pomocou načúvacieho aparátu alebo hmatovým vnímaním vibrácií,
- využitie relaxačných cvičení podporujúcich uvoľnenie tela a sústredenosť na vnímanie hudby,
- motivačné hry a cvičenia s využitím rôznych rytmických nástrojov s pokusom docieľiť spoločný rytmus čo najdlhšie,
- pohybové vyjadrenie vzťahov: vysoko - nízko, stúpanie – klesanie melódie, zosilnenie – zoslabenie, zrýchlenie – spomalenie atď.,
- hry a cvičenia s náradím (šatka, lopta, stuha a pod.) za rytmického alebo hudobného sprievodu,
- asociačné a improvizatívne pohybové hry a cvičenia s náradím, s rôznymi predmetmi alebo s hračkou, prijímanie pravidiel hry a podriaďovanie sa im,
- oboznámenie žiakov so zvolenými detskými poetickými dielami, primeranými veku žiakov, s prihliadnutím na druh a stupeň ich sluchového postihnutia, a to prostredníctvom všetkých dostupných komunikačných foriem, ktorými je možné ich obsahovú i významovú stránku čo najviac priblížiť.

ROZVOJ A PODPORA ČUCHOVÉHO A CHUŤOVÉHO VNÍMANIA

Čuch a chuť sú tzv. „chemické“ zmysly, ktoré majú veľký význam najmä pri oslabení alebo absencii ostatných zmyslových modalít. Dôležité sú napr. u detí/žiakov s hluchoslepotou, pre ktoré sú tieto dva zmysly bázou pre realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu vo všetkých jeho oblastiach.

Podpora a rozvoj čuchového vnímania

Napr. čuch má pre nevidiacich veľký význam v oblasti orientácie a mobility v priestore a pre účely sebaobsluhy. Informuje ich o umiestnení orientačných znakov v priestore (výrobňa čokolády, spaľovňa, chemická čistiareň a pod.), na základe ktorých je možné orientovať sa.

- aktivity na rozlišovanie príjemných a nepríjemných pachov, vôní,
- aktivity a hry na identifikáciu čuchových podnetov,
- aktivity a hry na lokalizáciu pachových podnetov,
- aktivity a hry na určenie intenzity pachov (silnejší, slabší),
- aktivity a hry na určovanie typických vôní,
- aktivity a hry na určovanie a rozoznávanie vône bežných potravín (cibuľa, cesnak, ocot, škoric, pomaranč, citrón),
- aktivity a hry na rozlišovanie vône korenín,
- aktivity a hry na identifikáciu rovnakých pachov,

- aktivity a hry na rozlišovanie nebezpečných látok/potravín (plesen, plyn, čpavok, dym).

Aktivita: Koľko vecí poznáš čuchom? Popíš vône! Tajomné vrecká (krabičky). Voní to-páchne to! Hádankové hry. Voňavé stopy. Vône kvetov. Bylinková záhrada. Vonné sviečky/mydlá. Hľadanie voňavého pokladu. Voňavé prechádzky. Voňavé prsty a pod.

Podpora a rozvoj chuťového vnímania

Chuťové orgány zisťujú chemické vlastnosti látok, ktoré sú s nimi v priamom kontakte a ktoré sú rozpustné. Umožňujú rozoznávať päť základných chutí: sladkú, slanú, kyslú, horkú a umami. Chuťové pocity sú u detí intenzívnejšie a tiež ich spektrum je oveľa širšie.

- aktivity a hry na identifikáciu rôznych chutí (sladká, slaná, kyslá, horká),
- aktivity na rozlišovanie príjemných a nepríjemných chutí,
- aktivity a hry na určenie intenzity chutí,
- aktivity a hry na určovanie typických chutí,
- aktivity a hry na určovanie a rozoznávanie chute bežných potravín (cibuľa, cesnak, ocot, škoric, pomaranč, citrón)
- aktivity a hry na rozlišovanie chute vybraných korenín,
- aktivity a hry na porovnávanie chutí,
- aktivity a hry na identifikáciu rovnakých chutí.

Aktivita: Skúmame jazykom. Chuťové experimenty. Poznávanie nápojov. Chute ovocia. Chute zeleniny. Exotické chute.

ROZVOJ A PODPORA PROPRIOCEPCIE A VESTIBULÁRNEHO VNÍMANIA

Kinestetické vnímanie (propriocepcia) predstavuje vnímanie telesného pohybu, polohy a pohybu končatín a iných aspektov pohybového aparátu, ktorý udržiava držanie tela. Kinestetický pocit je **pohybový pocit, nevyhnutná súčasť a v istom zmysle základ vnemových celkov, slúžiaci** na objektivizáciu zrakových, sluchových a iných pocitov.

Propriocepcia sa vzťahuje na schopnosť odhaliť polohu svalov, ako aj schopnosť **byť si vedomý pozície alebo pozície nášho tela** vo vzťahu k tomu, čo nás obklopuje. Tento zmysel umožňuje kontrolovať smer a rozsah našich pohybov, čo nám umožňuje dávať rýchle a automatické odozvy motora. Je zodpovedná za detekciu stimulov a vnútorných stavov nášho organizmu.

Zohráva dôležitú úlohu aj vo vnímaní a udržiavaní rovnováhy, **ako aj pri koordinácii pohybov**. Na druhej strane, dysfunkcie súvisiace s týmto zmyslom sú tie, ktoré sa prejavujú motorickou nešikovnosťou, pádmi a nedostatkom koordinácie.

Podpora a rozvoj propriocepcie a vestibularity

Jednoduché herné činnosti: chôdza po poddajnom materiáli, napr. molitan, naháňačky a chytačky, hra na sochy

Činnosti s náradím a náčiním: aktivity na podporu rovnováhy (steper, bicykel, ...), chôdza po vyvýšených predmetoch (lavička, lano, obrubník,...), hry na detských ihriskách - preliezačky, šmýkačky, trampolíny, guľičkový bazén, hry s loptou, hry s padákom, lanom.

Pohybová muzikoterapia a relaxačné techniky: cvičenie s udržaním drobných predmetov na tele (plastové vrchnáčky, knižky, gumené krúžky,...), pohyb na hudbu, tanec, napodobňovanie živočíchov, relaxácia s vedomím uvoľňovaním jednotlivých častí tela. Viac - pozri kapitolu Rozvoj a podpora pohybových schopností.

ZDROJE

AHN, A KOL., 2004. Prevalence of parents' perceptions of sensory processing disorders among kindergarten children. In: The American Journal of occupational therapy [online]. Volume 58, Issue 3, p. 287-293. [cit. 2023-05-23]. ISSN 0272-9490. Dostupné online: <https://doi.org/10.5014/ajot.58.3.287>

BOGDASHINA, O., 2016. Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1784501792.

Dunn, W., 2007. Supporting Children to Participate Successfully in Everyday Life by Using Sensory Processing Knowledge. *Infants and Young Children*, 20, 84-101.

GRANDIN, T., 2014. *Mozek autisty*. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-3115-8.

LOVAAS, O. I., a kol., 1971. Selective responding by autistic children to multiple sensory input. In: *Journal of Abnormal Psychology* [online]. Volume 77, issue 3, p. 211-222. [cit. 2023-05-24]. ISSN 0021-843X. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/17628862_Selective_responding_by_autistic_children_to_multiple_sensory_input_Journal_of_Abnormal_Psychology_77_211-222

MYLES, B.S. a kol., 2005. *Asperger Syndrome and Sensory Issues*. Kansas: AAPC. ISBN 0-9672514-7-8

THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra*. 3. vyd. Praha: Portál, 2016. 488 s. ISBN 9788026207689

3.3 Rozvoj a podpora komunikačnej schopnosti

POPIS OPATRENIA

Intervencie v oblasti rozvoja a podpory komunikačnej schopnosti sú zamerané na systematický rozvoj a podporu reči, jazyka a komunikácie dieťaťa/žiaka s identifikovanou (priznanou) špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou vo všetkých zložkách jazykových spôsobilostí - v hovorenej reči, v písanej reči a čítanej reči.

V logopédii sa intervencia chápe v širšom zmysle slova a zahŕňa proces diagnostiky, terapie/redukácie, prevencie, poradenstva a poradcovstva. Z hľadiska podporného opatrenia. Rozvoj a podpora komunikačnej schopnosti, chápeme intervenčné aktivity v terapeutickom, poradenskom alebo prevenčnom zmysle. Podmienkou aplikácie opatrenia je realizácia

diagnostiky, na ktorú nadväzujú špecifické individualizované intervenčné činnosti. Takýmto spôsobom je potrebné chápať aj nasledujúci opis navrhovaných činností a aktivít.

Zameranie činností a aktivít

Stimulačné zameranie - intervencie zahŕňajú činnosti a aktivity, ktoré stimulujú - podnecujú v rozvoji oneskorené alebo nerovnomerne sa vyvíjajúce rečové, jazykové a komunikačné schopnosti dieťaťa/žiaka v jednej alebo viacerých jazykových rovinách (lexikálno-sémantickú, morfológicko-syntaktickú, pragmatickú alebo foneticko-fonologickú) a iných rečovo špecifických zručnostiach napr. verbálno-akustická pamäť, a to v rámci produkcie i porozumenia reči. Používajú sa v primárnej a sekundárnej prevencii narušenej komunikačnej schopnosti.

Lechta (2005) hovorí o stimulujúcich metódach, ktoré iniciujú nerozvinuté a oneskorené komunikačné procesy a funkcie. Často sa používajú pri oneskorenom alebo narušenom vývine reči. Zároveň upozorňuje, že pokiaľ ide o stimulačné programy rozvoja komunikačnej schopnosti, nesmie ísť o aplikáciu strnulých, nemenných cvičných programov, ale o flexibilné, individualizované stimulačné programy s kombináciou rozličných metód v závislosti od aktuálnych potrieb dieťaťa/žiaka. (Lechta, 2011)

Korigujúce zameranie – podľa Lechtu (2005) ide o korigujúce metódy, ktoré naprávajú alebo zlepšujú chybné komunikačné procesy a funkcie. Používame ich často u detí s artikulačnou poruchou.

Kompenzačné zameranie - postupy zamerané na vyrovnanie alebo nahradenie narušenej komunikačnej schopnosti inými špecifickými formami komunikácie. U dieťaťa/žiaka, ktorého schopnosť vyjadrovať sa hovorenou rečou je narušená, obmedzená alebo nemožná sa využívajú aj prvky augmentatívnej a alternatívnej komunikácie, príp. iné formy komunikácie, prípadne iné jazyky a prostriedky komunikácie. Pre deti/žakov so sluchovým postihnutím je v prípade potreby nevyhnutnou súčasťou činností na rozvoj komunikačnej schopnosti rozvoj schopnosti odzberania, osvojovanie si vyučovacieho jazyka a posunkového jazyka, pričom je potrebné zabezpečiť čo najlepšie podmienky na počúvanie a odzberanie. Pre niektoré deti/žakov s ťažkým zrakovým postihnutím je nevyhnutnou súčasťou činností na rozvoj komunikačnej schopnosti osvojovanie si Braillovoho písma (písanie Braillovmým písmom, aj čítanie v Braillovom písme). Patria sem aj mnohé počítačové systémy a pomôcky.

Náhradné formy komunikácie sú ďalej rozpracované v podpornom opatrení: **Zabezpečenie osobitných foriem komunikácie dieťaťa/žiaka so zdravotným postihnutím so školou alebo školským zariadením.**

Reedukačné zameranie - na nápravu a eliminovanie narušenej komunikačnej schopnosti rozvíjaním narušených alebo nevyvinutých funkcií dieťaťa/žiaka do najvyššej možnej miery (napr. pri reedukácii porúch čítania a písania). Je možné pri ich včasnom použití, napr. u detí predškolského veku, môžu pôsobiť preventívne.

CIEĽOVÁ SKUPINA

Cieľovou skupinou sú deti/žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou (ďalej aj "NKS"), ale aj deti/žiaci, ktoré majú krátkodobé, resp. prechodné poruchy jazyka, reči a komunikácie. Cieľovou skupinou sú aj deti/žiaci s vývinovými poruchami učenia (ďalej aj "VPU").

Do kategórií narušenej komunikačnej schopnosti zaraďujeme:

Vývinovú jazykovú poruchu

Fonologickú a artikulačnú poruchu

Mutizmus a elektívny mutizmus

Narušenú plynulosť reči

Poruchy hlasu

Dyzartriu

Palatoláliu

Afáziu

Narušenú komunikačnú schopnosť v multilingválnej spoločnosti

Symptomatické poruchy reči

Poruchy písanej a čítanej reči

Činnosti na podporu a rozvoj reči, jazyka a komunikácie dieťaťa/žiaka sa realizujú na základe logopedickej (pri vývinových poruchách učenia aj špeciálnopedagogickej) diagnostiky spravidla v spolupráci so zariadením poradenstva a prevencie. Intervencia v tomto zmysle slova má terapeutický charakter a je to vysoko špecializovaný individualizovaný proces. Je preto na rozhodnutí logopéda, ktoré intervenčné činnosti a aktivity považuje za vhodné použiť vzhľadom k cieľom a plánu terapie.

KTO POSKYTUJE OPATRENIE

Školský logopéd/logopéd, školský špeciálny pedagóg, školský psychológ. Pri niektorých špecifických kategóriách NKS spolupracuje aj školský špeciálny pedagóg (symptomatické poruchy reči, vývinové poruchy učenia) alebo školský psychológ (napr. mutizmus).

PROCES REALIZÁCIE

Realizácia činností na systematický rozvoj a podpora reči, jazyka a komunikácie v materskej škole prebieha v rámci denných činností alebo špecifických denných činností. Na základnej a strednej škole zabezpečuje intervenčné činnosti spravidla školský logopéd, školský špeciálny pedagóg alebo školský podporný tím v spolupráci so zariadením poradenstva a prevencie individuálnou alebo skupinovú formou, prípadne aj v rámci výučby špecifického vyučovacieho predmetu. V základnej a strednej škole pre žiakov so zdravotným znevýhodnením prebieha systematický rozvoj a podpora reči, jazyka a komunikácie spravidla vo forme špecifických vyučovacích predmetov, prípadne individuálnou formou.

Základným pravidlom je skutočnosť, že s rozvojom a stimuláciou jazyka, reči a komunikačnej schopnosti dieťaťa netreba čakať. Nevyhnutnou podmienkou pre implementáciu podporného opatrenia „INTERVENCIA - rozvoj a podpora komunikačnej schopnosti“ je logopedická (resp. špeciálnopedagogická) diagnostika, ktorá stanoví diagnózu, resp. suspektnú diagnózu, identifikuje špeciálnu výchovno-vzdelávaciu potrebu a odporučí špeciálne postupy, čiže presne zadefinuje cieľ intervencie. Diagnostika sa realizuje v škole (len orientačná) alebo v zariadení poradenstva a prevencie. V praxi existuje aj možnosť nadviazania spolupráce s klinickým logopédom, u ktorého je dieťa v starostlivosti (absolvovalo uňho diagnostiku).

Keďže logopédia je veľmi dynamický odbor, je nevyhnutné sledovať najnovšie trendy a nové prístupy tak, aby malo každé dieťa/žiak zabezpečené adekvátne, vhodnú a inovatívnu intervenciu, ktorá vychádza z teórie a praxe založenej na dôkazoch.

Úspešnosť logopedickej intervencie v mnohých prípadoch závisí od spolupráce viacerých odborníkov z rôznych oblastí. Je zjavné, že nie každá škola dokáže v škole alebo vo svojom školskom podpornom tíme zamestnať školského logopéda. Preto proces realizácie podporného opatrenia vyžaduje aj spoluprácu odborníkov na jednotlivých úrovniach podpory.

- **Prvá úroveň podpory** – pedagogický zamestnanec v kategórii učiteľ podporné opatrenie nezabezpečuje priamo. Môže však v spolupráci a pod vedením školského logopéda alebo logopéda z poradenského zariadenia implementovať do výchovno-vzdelávacieho procesu prvky, ktoré facilitujú proces učenia a prepájajú ho s intervenciou. Na druhej strane pedagogický zamestnanec - učiteľ je primárnym a najdôležitejším článkom pri identifikácii podporného opatrenia v zmysle rozvoja a podpory komunikačnej schopnosti. Ak nebol do momentu nástupu do školského zariadenia rodič iniciátorom intervencie v oblasti komunikačnej schopnosti svojho dieťaťa v prípade opodstatnenej potreby, je na učiteľovi, aby identifikoval takúto potrebu a inicioval intervencie alebo diagnostiku na vyšších úrovniach podpory.
- **Druhá úroveň podpory** – zabezpečuje školský logopéd/školský špeciálny pedagóg (člen školského podporného tímu). Ak sa u dieťaťa/žiaka vyskytnú ťažkosti v oblasti komunikačnej schopnosti, jazyka a reči (hovorenej aj grafickej podoby), škola dieťaťu/žiakovi poskytuje podporné opatrenie, ktoré môže byť zamerané na rozvoj jednej alebo viacerých jazykových rovín. Po potvrdení oslabenia pomocou logopedického skríningu, orientačného vyšetrenia školským logopédom, prípadne ak sa po krátkodobej logopedickej intervencii situácia nezlepší, musí byť dieťa/žiak odoslaný so súhlasom rodiča na logopedickú diagnostiku do zariadenia poradenstva a prevencie.
- **Tretiu, štvrtú a piatu úroveň podpory** zabezpečuje odborný zamestnanec – logopéd, špeciálny pedagóg poradenského zariadenia. V prvom rade realizuje základnú diagnostiku a navrhuje odporúčania pre intervenciu a výchovno-vzdelávací proces. Ak v školskom podpornom tíme absentuje školský logopéd, je nevyhnutné, aby sa zahájila intenzívna spolupráca a komunikácia medzi logopédom z poradenského zariadenia a školským podporným tímom. Len takýmto spôsobom môžeme zabezpečiť naplnenie cieľov podporného opatrenia Rozvoj a podpora komunikačnej schopnosti.

V procese realizácie podporného opatrenia je vhodné postupovať v prípade všetkých kategórií detí/žiacov s NKS a VPU podľa určitých **pravidiel a stratégií**.

Základné pravidlá rozvoja a podpory komunikačnej schopnosti

Výchovno-vzdelávací jazyk - používať v komunikácii s dieťaťom/žiacom v spisovnej podobe. Ak má dieťa/žiak jazykový deficit sú potrebné podporné opatrenia na jeho prekonanie.

Kultivované komunikačné správanie - pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov - majú byť príkladom pre deti/žiacov v školách a školských zariadeniach.

Empatické komunikovanie - s prejavmi záujmu o dieťa/žiaka, citlivé, chápacie, láskavé a ohľaduplné komunikovanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Správny rečový vzor – hlavne v práci s deťmi v materských školách, ktoré sa učia vzorcom reči, intervenujúca osoba má mať patričné jazykové vzdelanie, plynulú a správnu výslovnosť.

Zohľadňovanie úrovne rozvoja komunikačnej schopnosti – podľa individuálnych podmienok a osobitostí dieťaťa/žiaka a prispôbovať tomu formy, spôsoby a postupy intervencií.

Zníženie sa k dieťaťu/žiacovi mentálne aj fyzicky - komunikovať s ním na úrovni jeho kognitívnych a rečových schopností, znížiť sa tvárou v komunikácii na úroveň jeho očí.

Komunikačná výmena - učiť sa aktívne počúvať a komunikovať, eliminovať monológ vyučujúceho, realizovať intervencie tak, aby dve tretiny aktivity boli na dieťati/žiacovi.

Očný kontakt a prejavovanie záujmu - pozeráť sa vzájomne do očí, prejavovať záujem o dieťa/žiaka aj neverbálne, napr. poloha tela "tvárou v tvár", úsmev, ústretové gestá a pod.

Oslovovanie dieťaťa/žiaka menom, ktoré chce v komunikácii používať. Na prvom stretnutí si treba túto záležitosť vyjasniť. Oslovovanie môže byť iné, ako rodné meno.

Porozumenie a vysvetľovanie významov (slov, viet, textov) - podporovať uvažovanie dieťaťa/žiaka, akceptovať jeho skúsenosti a názory, minimalizovať hľadanie správnych odpovedí.

Presné zadávanie úloh a inštrukcií - na úrovni porozumenia dieťaťa/žiaka, zamerať sa na premyslené, jednoznačné a presné formulácie, aby úlohy a činnosti úspešne zvládlo.

Sústavná práca s otázkami, ktoré aktivizujú dieťa/žiaka v učení sa a zároveň ho viesť v kladení otázok, aby sa učilo, dozvedelo to, o čo má záujem, čo preferuje a potrebuje.

Pozitívna komunikácia a formulácia úloh, riešení a hodnotení, ako príklad aj motivácia pre dieťa/žiaka s povzbudzujúcimi výrokmi a pozitívnou interpretáciou negatívneho.

Vybrané stratégie rozvoja a podpory komunikačnej schopnosti

Zaujatie dieťaťa/žiaka činnosťou, ktorá bude mať nielen naplánované intervenčné účinky, ale bude aj zaujímavá, zmysluplná, primeraná a užitočná pre dieťa alebo žiaka.

Čakanie na komunikáciu dieťaťa/žiaka, poskytnutie niekoľkých sekúnd na premýšľanie, prípravenie si komunikačného zámeru alebo výpovede.

Vedenie k seba rozvoju, k slobodnému výberu a zodpovednosti v činnostiach a aktivitách, k čo najvyššej nožnej miere samostatnosti, sebakontroly a sebahodnotenia.

Používanie neverbálnej komunikácie bohatej na výrazové prostriedky, ktoré uľahčujú dorozumievanie a porozumenie v kontexte situácie, napr. aj určitých významových signálov.

Zladenie verbálnej a neverbálnej komunikácie, aby súladne a opravdivo vyznievalo to, čo sa hovorí, a ako sa to neverbálne potvrdzuje a dotvára.

Podporovanie autentických výpovedí, neopravovanie výpovedí dieťaťa/žiaka, naopak podporovanie obsažných a svojských výpovedí a zámerov, rozprávačských schopností.

Parafrázovanie a interpretácia sú spôsoby komunikácie naladenej na dieťa. Pedagóg takto dáva dieťaťu/žiakovi najavo, že rozumie, čo sa mu hovorí tým, že jeho výpoveď zhrnie.

Používanie nového slova. Ak si dieťa/žiak osvojí nové slovo, je dôležité pomôcť mu používať ho a porozumieť mu v nových vetách a súvislostiach okolitého a známeho sveta.

Zapojenie všetkých zmyslov by malo byť prirodzené vo vzdelávaní všetkých detí/žiakov, aby poznávali mnohé kontexty pojmov a textov čo najširším spektrom spôsobov.

Jazykové hry, ktoré rozvíjajú divergentné myslenie dieťaťa/žiaka, jeho vzťah k jazyku, ktorý možno používať variabilne, bez tvorby presných, správnych alebo dokonalých výpovedí.

Stratégie podpory a rozvoja komunikačnej schopnosti je dôležité zamerať aj na pomoc dieťaťu/žiakovi pri postupnom:

- rozlišovanie nesprávneho používania a zneužívania reči niektorými ľuďmi, napríklad pri manipulovaní, klamaní ľudí a pod., že nie všetci sú, úprimní a myslia vážne, čo hovoria;
- rozlišovanie významov od presného porozumenia významov slov, cez ich adekvátne používanie vo výpovediach, až k situačnému používaniu v rozhovoroch;
- poznávanie faktu, že slová, ktoré ľudia hovoria, reprezentujú ich samých, nie vždy skutočnosti, preto ich treba kriticky hodnotiť, že nie všetko je pravda;
- uvedomovanie si, že komunikovať sa dá rôznymi spôsobmi a obsahmi v závislosti od situácie, okolností, tém a partnerov komunikácie, že komunikovať sa dá rôzne.

Ide často o skryté kontexty komunikácie, ktoré súvisia s osobnosťou, morálkou a sociálnymi skúsenosťami komunikačných partnerov

OBLASTI ČINNOSTÍ

Zameranie činností a aktivít na rozvoj a podporu komunikačnej schopnosti detí v predškolskom veku

V procese predprimárneho vzdelávania je hlavným cieľom prevencia a včasná intervencia pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou. Je veľmi mylné sa domnievať, že čas všetko vyrieši. Nezriedka sa stretávame s názormi odborníkov zo školského alebo medicínskeho prostredia, ktorí odporúčajú rodičom, aby s logopedickou intervenciou počkali s vysvetlením, že dieťa jazykové, rečové a komunikačné schopnosti postupne nadobudne. Prípadne "dieťa z toho

vyrastie.“ Opak je pravdou. Dieťa môže stratiť jedno z najdôležitejších a najcitlivejších období na stimuláciu jazyka, reči a komunikačnej schopnosti.

V tomto období je vhodné intervenciu v prepojení na školské prostredie zamerať na rozvoj prekursorov gramotnosti. Jedným z najlepších a overených metód, ktorú je vhodné aplikovať v predprimárnom vzdelávaní a ktorá je vhodná na rozvoj všetkých detí bez rozdielu je Tréning fonematického uvedomovania podľa Elkonina. Nemá len intervenčnú hodnotu, ale má aj preventívny význam.

Základnou metódou učenia (sa) detí predškolského veku je **hra**, čo platí aj pre edukačné aktivity v prevencii narušenej komunikačnej schopnosti. Dieťa sa v hre učí:

- aktívne počúvať – na požiadanie ukázať na rôzne predmety, postupovať podľa návodu s inštrukciami, počúvať rozprávku aj skupinovú konverzáciu,
- pomenovať predmety – vo svojom okolí, na obrázkoch, povedať svoje krstné meno, priezvisko, adresu, pomenovať písmená, číslice, časti tela a ppd.,
- rozprávať – vyjadrovať sa v jednoduchých vetách, iniciovať rozhovor, zapojiť sa do diskusie, v logickom slede vyjadriť myšlienky, modulovať hlasitosť reči atď.,
- klásť otázky – typu prečo, otázky, ktoré sa dotýkajú konkrétnej situácie s cieľom získať nejakú informáciu.

Hravou formou je vhodné posilňovať:

Rozvoj reči vo všetkých jazykových rovinách.

Rytmizovanie básničiek, riekaniek a nácvikom pohybovo-rytmických hier.

Elementárne zručnosti v príprave dieťaťa na výučbu čítania, písania a počítania.

Sústredenosť pozornosti pri zmysluplných činnostiach v primeranom čase s jej dokončením.

Primeraný repertoár verbálnych a neverbálnych spôsobov funkčnej komunikácie.

Počúvanie s porozumením s vysvetľovaním a interpretovaním počutých informácií.

Komentovanie činností na základe vlastných skúseností, názorov a spôsobov uvažovania.

Fonematické uvedomovanie podľa D. B. Elkonina, sluchová analýza a syntéza slabík a slov.

Rozširovanie slovnej zásoby s objasňovaním významov a kategorizovaním pojmov.

Základné pravidlá zdvorilej komunikácie (pozdrav, predstavenie sa, prosba, poďakovanie).

Rozlišovanie zvukov - nehudobných aj hudobných (smer, výška, dĺžka trvania).

Jazykový cit v procese učenia sa gramatických pravidiel imitovaním aj experimentovaním.

Tvorenie viet podľa situácie, podľa obrázkov.

Odpovedanie na otázky - primerané a etické a zároveň učenie sa klásť jednoduché otázky.

Opisovanie vnímanej reality – osôb, zvierat, vecí, javov aj v podobe hádaniek.

Zmysluplné rozprávanie sa v spisovnej podobe materinského jazyka o názoroch, zážitkoch.

Vzájomnú komunikáciu detí/žiakov.

Odporúčania pre **rozvoj a podporu komunikačnej schopnosti detí v predškolskom veku**

- ✓ Uskutočňovať rozvíjanie reči postupne od úrovne, na ktorej sa dieťa aktuálne nachádza.
- ✓ Poskytovať dieťaťu/žiakovi časté príležitosti k spoločným hrám a činnostiam s ostatnými deťmi, aby získalo skúsenosti s porozumením a spoluprácou.
- ✓ Uprednostňovať hry a cvičenia na rozvoj reči, ktoré sú pre dieťa zábavou a nie drilom, rešpektovať pritom zásadu „častejšie a kratšiu dobu“.
- ✓ Viest' dieťa k uvedomovaniu si sily, tempa a rytmu reči za pomoci dychových, artikulačných a fonematických hier.
- ✓ Často s dieťaťom spievať, hovoriť riekanky, hrať hry zamerané na rytmické cítenie, pohyb, relaxáciu.
- ✓ Preferovať rozvoj obsahovej stránky reči (porozumenie, vyjadrovanie) pred správnu výslovnosťou.
- ✓ Rozvíjať neverbálnu komunikáciu, mimiku, gestá, pohyby tela dieťaťa ako podporu dorozumievania a porozumenia.
- ✓ Napodobňovať s ním rôzne zvuky z bežného života.
- ✓ Zdokonaľovať koordináciu hrubej a jemnej motoriky dieťaťa, rovnakú pozornosť venovať aj organizácii pohybov artikulačných orgánov pravidelným zaraďovaním rôznych artikulačných cvičení a hier.
- ✓ Precvičovať artikuláciu jednotlivých hlások v takých slovách, vetách a riekankach, ktoré sú pre deti zaujímavé, obsahovo zrozumiteľné a zmysluplné. (Lipnická, 2013).

Zameranie činností a aktivít na rozvoj a podporu komunikačnej schopnosti v rámci individuálnej logopedickej intervencie

V procese primárneho vzdelávania je hlavným cieľom zameranie intervenčných aktivít tak, aby bol žiak schopný dosiahnuť základy gramotnosti – čítania, písania a pravopisu. Dôraz sa kladie aj na porozumenie a pochopenie obsahu preberaného učiva a vzájomných súvislostí. U žiakov s ťažšími formami narušenej komunikačnej schopnosti je dôležité, aby žiak dokázal v čo najväčšej miere rozvinúť svoj komunikačný, rečový a jazykový potenciál v rámci najbližšej zóny svojho vývinu. V procese nižšieho stredného vzdelávania je hlavným cieľom vybudovanie funkčnej komunikácie zameranej na praktický život. Súčasťou je aj príprava na pohovor do zamestnania. Uvedené ciele sa naplňajú prevažne v rámci individuálnej logopedickej intervencie.

Individuálna logopedická intervencia (ďalej aj "ILI") je zameraná na maximálny rozvoj a podporu komunikačnej schopnosti ako predpokladu k realizácii určitého komunikačného zámeru a ako prediktora pre úspešné zvládnutie čítania a písania, porozumenia, kritického a matematického myslenia atď. ILI je určená pre všetky kategórie narušenej komunikačnej schopnosti vrátane symptomatických porúch reči, realizuje sa na základe vyjadrenia zariadenia poradenstva a prevencie a vstupnej logopedickej diagnostiky alebo rediagnostiky.

Činnosti a aktivity v rámci predmetu ILI sa odporúča realizovať podľa jednej alebo viacerých jazykových rovín a konkrétne narušených oblastí u každého dieťaťa individuálne. Zabezpečí sa

tak komplexné rozvíjanie jazykovej schopnosti dieťaťa/žiaka. Zároveň je potrebné pristupovať k dieťaťu/žiakovi špecificky podľa jeho potrieb.

Dôležitá je spolupráca s rodinou resp. spolupráca klinický logopéd- školský logopéd-rodíč.

Pri ILI u detí/žiakov so SP klásť dôraz na priradovanie významu naučeným slovám, v rozhovoroch vychádzať z konkrétnych zážitkov detí/žiakov, podporovať čítanie s porozumením a prerozprávanie počutého, videného, prežitého. Cielené rozširovanie slovnej zásoby vzhľadom na nedostatočné mimovoľné učenie (nepresné, prepočuté). Pri každej intervencii u žiakov so SP je nutná kontrola funkčnosti kompenzačných pomôcok - NA, KI bezdrôtových prístrojov.

Oblasť rozvoja foneticko-fonologickej roviny jazyka

- Rozvoj fonematického uvedomovania, schopnosť diferencovať dištingtívne znaky jazyka podľa individuálnych schopností dieťaťa/žiaka. (Tréning fonematického uvedomovania podľa Elkonina, rozlišovanie dlhej a krátkej slabiky, tvrdej a mäkkej slabiky, znejšej a neznejšej spoluhlásky, sykaviek oboch radov, minimálne páry...).
- Rozvoj artikulačnej obratnosti a výslovnosti.
- **Stimulácia motoriky rečových orgánov** (napodobňovanie jednoduchých pohybov jazyka, pier, sánky, líc - izolovane aj v sekvenciách, aplikácia prvkov myofunkčnej terapie, orofaciálnej stimulácie, mimické cvičenia).
- **Dychové a hlasové cvičenia** (držanie tela, správne sedenie, správny postoj, hospodárenie s dychom, dýchanie pri rečovej produkcii).
- **Rytmizácia** (rytmizovanie vety, riekanky pomocou vytlieskavania, hrou na telo, dupaním, skákaním, používanie vyčítaniek v hrových aktivitách,...).
- **Uvedomovanie si rýmov a tvorba rýmov** (dokázať identifikovať rým, utvoriť jednoduchý rým).
- **Slabičná analýza a syntéza slov** (rozdeľovanie slov na slabiky, skladanie slov zo slabík, určovanie poradia a pozície slabiky v slove, zámenny slabík v slovách s následkom zmeny významu slova).
- **Hlásková analýza a syntéza slov** (vyčleňovanie prvej a poslednej hlásky v slove, hláskovanie troj, štvor a viachláskových slov, spájanie izolovaných hlások do slova, určovanie pozície hlásky v slove).
- **Vedomá manipulácia s fonémami** (pridávanie, odoberanie hlások a ich zámenny v slovách s následnou zmenou významu slova).
- **Odlíšenie formy slova od jeho významu** (dlhé slovo nemusí predstavovať dlhú a veľkú vec, predmet, naopak krátke slovo môže symbolizovať veľkú vec).

Oblasť rozvoja lexikálno-sémantickej roviny jazyka

- Rozvíjať slovnú zásobu – je potrebné zamerať sa na aktívnu aj pasívnu slovnú zásobu a prepojenia ako spolu slová súvisia – príklady/vysvetlenie, dôraz na **abstraktné slová**.

- Budovať štruktúrovaný systém klasifikácie a kategorizácie pojmov - rozvíjať schopnosť hľadať významovú podobnosť slov a kategorizovať ich.
- **Priradiť slovo** (k nadradenému pojmu je potrebné priradiť konkrétne slová, alebo obrázky a určiť pre skupinu slov nadradený pojem napr. ovocie = jablko, hruška, marhuľa...., dopravné prostriedky = bicykel, vlak).
- **Vyber slovo**, ktoré nepatrí medzi ostatné (Vyber, čo nepatrí do domčeka! – maliar, učiteľ, pero, lekár, murár.).
- **Hľadanie slov** (k niekoľkým daným slovám utvoriť ďalšie, ktoré sa k nim hodí, napr. banán, pomaranč, jablko - citrón, alebo tvoríme slová napr. ryba – rybár, rybník, rybárske - tzv. slovné rodinky).
- Synonymá, homonymá, antonymá – chápať a osvojiť si používanie slov s rovnakým významom, opačným významom alebo s rovnakou formou a odlišným významom.
- Oprava významu vety - dokázať rozoznať a opraviť nezmyselné spojenia vo vete.
- Dokončovanie viet.
- Ustálené slovné spojenia a frázy – deťom/žiakom pomáhame rozvíjať a chápať obrazné pomenovanie a prenesený význam.
- Tvorba sémantických máp.
- Tvorba rečových denníkov a slovníkov náročných pojmov v jednotlivých predmetoch.

Oblasť rozvoja gramatiky (morfológie a syntaxe)

- **Rozvíjať jazykový cit**, syntaktické a morfológické pravidlá. Aplikovať ich do hovorenej (posunkovej) i písanej podoby.
- **Volba komunikačných foriem** potrebných pre konkrétne dieťa alebo žiaka.
- **Stimulácia porozumenia reči** na úrovni slov a viet (napr. identifikovať obrázok na základe počutého slova alebo vety. Realizovať jednoduchú aj zložitú úlohu podľa inštrukcie.) Vysvetľovanie inštrukcií z učebníc, zadaní z rôznych predmetov, prepojenie ILI a ostatných školských predmetov.
- **Tvorba vety z predložených slov** utvárať zmysluplné vety zo slov a vyjadriť logický vzťah medzi slovami, napr. mama variť polievka hrniec = Mama varí polievku v hrnci.
- **Reprodukcia viet** – dokázať reprodukovať holú, jednoduchú rozvitú vetu, súvetie s postupným zvyšovaním náročnosti).
- **Určovanie rodov** podstatných mien (dokázať priradiť ukazovacie zámeno TEN, TÁ, TO k podstatnému menu).
- **Slovné druhy** - nácvik flexie, predložkových väzieb a analógie podľa trendu vývinu reči.
- **Tvorba singuláru a plurálu , časovanie, atď.**

- **Odvodzovanie slov** (Vedieť odvodiť slovo od slovného základu, napr. Ako sa volá ten, kto pracuje v pekárni?)
- **Stupňovanie prídavných mien** (tvoriť komparatív a superlatív prídavných mien)
- **Zdrobneniny** (Tvoriť zdrobnené tvary slov a naopak zväčšovať význam slova, napr. Hra na obrov a na trpaslíkov.)
- **Slovosled vo vete** (Vedieť vetu správne zoštylizovať, prehadzovať poradie slov vo vete.)
- **Hranice slov vo vete** (Identifikovať slová a určiť ich počet vo vete, oddeliť slová, ak sú napísané dokopy, napr. mamavaríobed.)
- **Tvorba vety z predložených slov** (utvárať zmysluplné vety zo slov a vyjadriť logický vzťah medzi slovami, napr. mama variť polievka hrniec = Mama varí polievku v hrnci.)

Oblasť rozvoja pragmatickej roviny jazyka

Na dôležitosť diagnostiky a rozvíjania tejto roviny upozorňuje Červenková (2022). Medzi pragmatickým jazykom a sociálnym začlenením je totiž veľmi úzky vzťah. Schopnosť použiť jazyk a reč s cieľom socializácie ovplyvňuje vzťahy s vrstovníkmi (oblúbenosť alebo odmietnutie), schopnosť riešiť konflikty alebo kvalitu priateľského vzťahu. Naopak problémy v pragmatickej rovine limitujú príležitosti, pri ktorých je možné komunikáciu trénovať. Cieľom tejto roviny je rozvíjať schopnosti adekvátne používať rečové a jazykové prostriedky vzhľadom na komunikačného partnera, situáciu a cieľ komunikácie (vyjadrenie pocitov, tvorba otázok, vyjadrenie postoja, názoru, regulácia okolia atď). Ide o rozvíjanie zručnosti pohotovo používať osvojené javy v predchádzajúcich rovinách nasledovnými aktivitami a činnosťami:

- **Použitie jazyka v komunikačných situáciách:** modelové hry, kladenie otázok, vykonávanie inštrukcií, komentovanie činností a pod.
- **Nácvik porozumenia inštrukcie a realizovania zadanej inštrukcie** (zrealizovať jednotlivé úlohy na základe počutej inštrukcie, napr. sadni si na zem, postav sa vedľa lavice.)
- **Nácvik pohotovej reakcie na otázku** (dokázať odpovedať primerane logicky a rýchlo na zadanú otázku)
- **Rozvíjanie konverzačných schopností, nácvik dialógu a striedania komunikačných rolí** (trénovať dialóg medzi učiteľom a žiakom, medzi dvoma žiakmi, v skupine. Striedať roly: raz ty , raz ja).
- **Rozvíjať schopnosť udržať tému rozhovoru určitú dobu** (zvyšovať postupne náročnosť a predlžovať čas rozhovoru).
- **Rozvoj spontánnej rečovej produkcie :**
 - Opis situačného obrázka
 - Precvičovať rozprávačské schopnosti pomocou dejových obrázkov
 - Reprodukcia počutého príbehu

- Reprodukcia počutého príbehu s časovým odstupom
- **Flexibilita pomenovania** (každého človeka môžeme osloviť rôznymi menami podľa toho, aký máme k nemu vzťah).
- **Spájanie verbálnych a neverbálnych informácií** (k emotikonom priradovať vetu a naopak tvoriť vetu podľa tváriky vyjadrujúcej náladu človeka).
- **Dekódovanie zámerov** (ako vyjadrí svoj zámer človek podľa toho v akej emocionálnom rozpoložení sa nachádza).

Oblasť rozvoja naratív (rozprávačských schopností)

- **Rozvíjanie rozprávačských schopností podľa osnovy** (obrázky, otázky) a rešpektovať dejovú postupnosť.
- Rozvíjať schopnosti rozumieť reči a podporovať schopnosť reprodukovať udalosť, príbeh alebo prečítaný text štruktúrovane, kohézne, zmysluplne a plynule.

Tréning verbálno-akustickej pamäte

Oblasť rozvoja gramotnosti

- Rozvíjať predčitateľské schopnosti v materskej škole.
- Čítanie: Fixovať grafémy, slabiky a slová, pravopis. Osvojiť si techniku čítania a čítať s porozumením obsahu prečítaného textu pomocou stratégií práce s textom.
- Technika čítania i porozumenie prečítaného podľa osnovy.
- Prepojenie čítania a písania.
- Osvojovanie si stratégií učenia. Interpretovanie obsahu textu, kladenie otázok,
- Vytváranie kauzálnych spojení, doplňovanie textu a pod.
- Písanie a pravopis: Naučiť žiakov stratégie osvojovania si pravopisných pravidiel, aplikovať ich v písaní, pracovať s pravidlami slovenského pravopisu primerane vývinovej úrovni.
- Písanie i ortografia, súvislý písomný prejav.
- Rozvíjať integráciu hovorenej a písanej reči.
- Rozvíjať predčíselné predstavy. Rozvíjať číselné predstavy. Rozpoznať súvislosti. Rozvíjať matematické schopnosti.
- Zoskupovanie pod hlavné pojmy. Vytváranie analógií. Rozpoznanie použitého pravidla. Použitie pravidla. Vytvorenie stálosti množstva. Budovanie matematických predstáv.
- Budovanie okruhu číselných a matematických pojmov (viac, menej, rovnako.),
- vzťahov medzi nimi. Chápanie matematických operácií. Riešenie slovných úloh.
- Geometria. Jednotky.
- Algoritmy

Viac činností a aktivít je popísaných v kapitole **3.1. Rozvoj pohybových schopností, AKTIVITY A ČINNOSTI NA ROZVOJ A PODPORU OROMOTORIKY, AKTIVITY A ČINNOSTI ZAMERANÉ NA ROZVOJ A PODPORU GRAFOMOTORIKY**

Zameranie činností a aktivít na rozvoj a podporu komunikačnej schopnosti detí/žiakov podľa vybraných kategórií narušenej komunikačnej schopnosti, ktoré sa najčastejšie vyskytujú u detí/žiakov v procese výchovy a vzdelávania

U detí/žiakov sa niektoré z druhov NKS vyskytujú vo výchovno-vzdelávacom procese častejšie, iné menej často. Pri stručnom opise, resp. uvedení činností a aktivít zameraných na rozvoj a podporu komunikačnej schopnosti sa preto vybrali tie kategórie narušenej komunikačnej schopnosti, s ktorými sa môže logopéd v školskom prostredí pri intervenčnej činnosti najčastejšie stretávať. V žiadnom prípade nejde o zdôrazňovanie dôležitosti niektorých druhov NKS na úkor iných.

Intervencia pri NKS je veľmi široká oblasť s množstvom špecifických kategórií. Prax ukazuje, že nie je možné, aby každý logopéd dokázal ísť do hĺbky v každej jednej z nich. Osvedčila sa špecializácia v určitej oblasti a vzájomné odovzdávanie a prepájanie skúseností nielen školských logopédov, ale, ak to situácia, vyžaduje aj vzájomnú spoluprácu s logopédmi z klinickej praxe, multidisciplinárnu spoluprácu s inými odborníkmi a bezpochyby supervízne stretnutia.

Druh a stupeň NKS určuje mieru podporného opatrenia a potrebných podporných činností. Inú potrebu má dieťa/žiak s vývinovou jazykovou poruchou z bilingválneho prostredia ako dieťa/žiak s narušenou plynulosťou, či dieťa/žiak s narušenou zvukovou rovinou reči alebo poruchou hlasu a pod.

V tomto zmysle sú uvedené aj nasledujúce činnosti a aktivity. Nie je prioritná diagnóza, ale činnosti a aktivity zamerané na rozvoj a podporu komunikačnej schopnosti v danej oblasti.

1. Zameranie činností a aktivít na rozvoj a podporu komunikačnej schopnosti detí/žiakov s vývinovou jazykovou poruchou

Vývinová jazyková porucha (ďalej aj VJP) znamená, ak má dieťa/žiak narušenú schopnosť porozumieť reči a/alebo rečou sa vyjadrovať v porovnaní s rovesníkmi. VJP sa vyskytuje u detí/žiakov, ktoré v ostatných oblastiach neprejavujú žiadne markantné zaostávanie alebo deficit a pre vývin reči majú normálne sociálne podmienky. Vývinová jazyková porucha bola známa pod pojmom vývinová dysfázia alebo špecificky narušený vývin reči. Je veľká pravdepodobnosť, že deti/žiaci s touto diagnózou budú vo výchovno-vzdelávacom procese v každej škole. V diagnostickej správe sa môže vyskytovať aj pod termínom expresívna a receptívna porucha reči.

Pri činnostiach a aktivitách sa logopéd zameriava na jazykové a poznávacie schopnosti, ktoré sú dôležité z hľadiska prípravy na školu. Zameriava sa hlavne na:

- tréning fonematickej diferenciacie a fonematického uvedomovania. Vhodným nástrojom je program „Tréning fonematického uvedomovania podľa Elkonina“,
- rozvíjanie slovnej zásoby,
- rozvíjanie gramatického citu,

- tréning krátkodobej/dlhodobej sluchovo-rečovej pamäte,
- tréning naratívnych zručností,
- aktivity zamerané na porozumenie textu pomocou spoločného čítania príbehov,
- praktické tréningovanie komunikačných zručností s rovesníkmi aj s dospelými. (Mikulajová, In.: Kerekretiová, 2016)

V školskom veku je potrebné rozvíjať všetky deficitné oblasti. Pomôcť môžu činnosti a aktivity navrhnuté podľa jednotlivých jazykových rovín v rámci expresie aj impresie. Je potrebné mať na pamäti, že dieťa/žiak môže mať narušené aj porozumenie reči. Je možné vyučovací predmet Individuálna logopedická intervencia doplniť aj o skupinovú formu, ktorá môže byť pre žiakov s vývinovou jazykovou poruchou tiež efektívna. Činnosti a aktivity pre deti/žiacov s VJP by mali byť zamerané na rozvoj celej osobnosti, čiže okrem jazyka a reči by sa mali upriamiť aj na rozvoj zmyslového vnímania, myslenia, pamäte, pozornosti, priestorovej orientácie a motoriky.

2. Zameranie činností a aktivít na rozvoj a podporu komunikačnej schopnosti detí/žiacov s artikulačnou a fonologickou poruchou

Narušenie zvukovej roviny reči sa považuje za najčastejšie sa vyskytujúci druh narušenej komunikačnej schopnosti. „Ide o neschopnosť správne vysloviť a/alebo používať hlásky materinského jazyka v súlade s príslušnými jazykovými normami v reči.“ (Buntová, Gútová, In.:Kerekretiová, 2016)

V tradičnej logopedickej literatúre sa tento druh NKS doteraz označoval pod pojmom dyslália. Myslelo sa tým zväčša motorické, formálne učenie zamerané na nácvik správnej výslovnosti hlások. Mnohé deti/žiaci, ktorých zvuková rovina reči bola narušená ťažšie, však na takúto terapiu nereagovalo, resp. v rozvoji komunikačnej schopnosti stagnovalo. Zmeny sa zaznamenali až u detí/žiacov, u ktorých bola terapia prepojená aj so stimuláciou fonologickej roviny reči. Prax ukázala, že je potrebné zamerať sa aj na túto oblasť.

V súčasnosti sa preto rozlišuje fonetická (artikulačná) porucha reči a fonologická porucha reči. Výber vhodnej intervencie (terapie) je naviazaný na dôsledný diagnostický proces. Pre prehľadnosť sú dostupné tieto možnosti terapeutických postupov:

Pri artikulačnej poruche reči majú deti/žiaci nízky obsah fonetického repertoáru. Pre nich je vhodná **terapia stimulability** (Buntová D., Zajíčková P.: Stimulácia fonetického repertoáru StiFoR, MABAG, Bratislava 2021, ISBN 978-80-973980-1-9). Je možné použiť aj **tradičnú artikulačnú terapiu, percepčný tréning**, pre niektoré deti/žiacov môže byť prínosná aj **myofunkčná terapia**.

Pri fonologickej poruche ide o neschopnosť dieťaťa/žiaka naučiť sa pravidlá používania hlások v reči. V reči dieťaťa/žiaka pretrvávajú vývinové fonologické procesy typické pre mladší vek a môžu sa vyskytovať aj patologické fonologické procesy. Dôležitým znakom je zrozumiteľnosť reči dieťaťa/žiaka, ktorá je veku neprimeraná. Pri fonologickej poruche ide o: oneskorený fonologický vývin, konzistentnú fonologickú poruchu a nekonzistentnú fonologickú poruchu. Buntová, Mocsári (2019)

Buntová, Mocsári (2019) vychádzajúc z Doddovej a Crosbieová (2010) sumarizovali poznatky o efektívite terapie pri fonologickej poruche vo vzťahu k diagnóze a veku zahájenia terapie nasledovne:

- Oneskorený fonologický vývin:

Autorky uvádzajú, že pre oneskorený fonologický vývin sú najvhodnejším typom terapie **fonologická kontrastná terapia minimálnych párov, Metaphon a cyklický tréning**. Najlepší progres z terapie je vo veku zahájenia najneskôr pred 5. rokom.

- Konzistentná fonologická porucha

Pre konzistentnú fonologickú poruchu bolo najefektívnejšie zaradenie do intervencie najneskôr vo veku štyroch rokov. Neskoršie zahájenie terapie spôsobuje podľa výskumov prehĺbenie deficitov. Ako najefektívnejšia terapia pre túto skupinu je odporúčaná **fonologickú kontrastnú terapiu, Metaphon, cyklický tréning** a zameranie terapie **aj na jazykové schopnosti**.

- Nekonzistentná fonologická porucha

Pre nekonzistentnej fonologickej poruche sa odporúča **terapia jadrovej slovnej zásoby**. Najlepší progres zaznamenávajú deti/žiaci, ktoré boli zaradené do terapie vo veku 3 rokov. Neskoršie zaradenie spôsobuje prehĺbenie deficitov a zhoršenie prognózy.

Verbálna dyspraxia – (u nás sa uvádza pod syndrómom narušeného vývinu reči) znamená NKS aj z pohľadu narušenej zvukovej roviny reči. Ide o narušenie fonetickej roviny (znížený fonetický repertoár, narušenie artikulácie vokálov), aj fonologickej roviny (evidujeme patologické fonologické procesy a môžu sa vyskytovať aj vývinovo mladšie fonologické procesy). Základ problému však tvorí narušené motorické plánovanie a programovanie reči. Terapia je zameraná na integrálnu stimuláciu, ReST (Rapid Syllable Transition Training), Program dyspraxie Nuffieldskeho centra, Dynamic Temporal and Tactile Cueing. (Bowenová a Snowová, 2017, In.: Buntová, 2021)

3. Zameranie činností a aktivít na rozvoj a podporu komunikačnej schopnosti detí/žiacov s mutizmom

V školskom prostredí je možné stretnúť sa prevažne s elektívnym mutizmom, čiže s mlčanlivosťou dieťaťa/žiaka, ktorá je naviazaná na určitú osobu, určité prostredie alebo určitú situáciu. Základnou podmienkou je, že dieťa/žiak má ukončený vývin reči a jeho neschopnosť hovoriť je podmienená funkčne. Úplná funkčná strata reči alebo totálny mutizmus je veľmi zriedkavý.

Logopedická intervencia pri elektívnom mutizme je veľmi úzko previazaná so psychoterapiou. Dokonca psychoterapia je v mnohých prípadoch prvotná voľba. Logopéd by sa mal zameriavať predovšetkým na vytvorenie vzťahu dôvery, na ktorom je možné znovuvybudovať základy komunikácie a sociálnej kompetencie, aby sme predchádzalo zlyhávaniu dieťaťa/žiaka v sociálnych kontaktoch.

Tichá (In.: Kerekrétiová a kol., 2016) odporúča voliť v predškolskom veku niekoľko stratégií. Tieto postupy sa dajú uplatniť aj v prvých ročníkoch základnej školy:

1. Je vhodné realizovať terapiu prostredníctvom hry alebo hrového materiálu.

2. Dospelý by sa mal do hry zapájať len na verbálnu alebo neverbálnu výzvu dieťaťa/žiaka.
3. Hrový partner má byť verbálne aktívny a slovne reflektovať prežívanie a konanie dieťaťa/žiaka.
4. Súčasne je nutné akceptovať mlčanlivosť dieťaťa/žiaka a nesnažiť sa vyžadovať verbálnu odpoveď.
5. Hrová aktivita by mala navodiť relaxovanú atmosféru a znížiť prežívanie vnútornej tenzie dieťaťa/žiaka.
6. Hrové aktivity by mali byť zamerané aj na ventilovanie negatívnych emócií.
7. Vhodným prostredím na intervenciu je prirodzené prostredie dieťaťa/žiaka.
8. Intervenčný proces v rovesníckej skupine je vhodné začať neverbálnymi aktivitami.

V rámci prevencie zlyhávania v rovesníckych kontaktoch v širšom sociálnom prostredí Tichá (2016) odporúča riadiť sa nasledovnými zásadami:

- Zrealizovať kritickú analýzu situácie.
- Dozvedieť sa čo najviac informácií o rodinnom prostredí dieťaťa/žiaka.
- Vytvoriť s dieťaťom/žiakom spoločnú komunikačnú rovinu (napr. kreslenie obrázkov, posunkovú reč, hra s domčekom a bábikami,...)
- Zabezpečiť priaznivú klímu v školskej triede.
- Umožniť postupnú adaptáciu dieťaťa/žiaka na nové prostredie.
- Dovoľiť, aby pri adaptácii na nové prostredie si mohlo dieťa alebo žiak priviesť so sebou súrodenca, kamaráta.
- Zadávať dieťaťu /žiakovi úlohy, ktoré nie sú spojené s potrebou hovoriť.
- Uprednostňovať kolektívne činnosti a aktivity.
- Nepoužívať prehnanú pochvalu a neprejavovať nadmerný záujem o dieťa/žiaka.
- V komunikácii s dieťaťom/žiakom začať s povzbudzovaním jeho neverbálnych prejavov.
- Neprehliadať snahu o komunikáciu.
- Formulovať otázky tak, aby dieťa/žiak mohol odpovedať prostredníctvom gest.
- Aplikovať hry zamerané na predstierané alebo šepkané rozprávanie.
- Akceptovať všetky formy prejavu dieťaťa/žiaka – vrátane šepkania.
- Poskytovať pravidelnú konzultačnú podporu pedagogickým pracovníkom, ktorí s dieťaťom/žiakom pracujú.

4. Zameranie činností a aktivít na rozvoj a podporu komunikačnej schopnosti detí/žiakov s bilingvizmom

Súčasný svet, ktorého prirodzenou súčasťou je stretávanie sa ľudí z viacerých kultúr, emigrácia či imigrácia, vytvárajú na Slovensku podmienky na vznik jazykovo zmiešaných rodín, v ktorých vyrastajú viacjazyčné deti.

Ak sa u takýchto detí/žiakov prejaví aj rečový, jazykový alebo komunikačný problém, môže sa zdať, že príčinou je viacjazyčná výchova. Výskumy však hovoria, že viacjazyčnosť alebo bilingvizmus nemôže vyvolať alebo spôsobiť narušenú komunikačnú schopnosť. U týchto detí je zaznamenaný výskyt rovnakých druhov NKS ako u ich rovesníkov, ktorí hovoria len jedným jazykom. (Kapalková, 2016)

Úloha školského logopéda je v prípade bilingvizmu pomáhať s intenzívnym učením slovenského jazyka, s modifikáciou vyučovania v triede. Logopéd, podľa Kapalkovej (2016) môže upozorniť pedagógov na vytváranie triednych rutín, ktoré pomôžu deťom/žiakom pri učení sa slovenského jazyka.

Medzi triedne rutiny patrí:

- zaviesť denné zvyky,
- zabezpečiť, aby dieťa/žiak zo svojho miesta mohlo dobre vizuálne auditívne vnímať pomôcky a učiteľa,
- vždy na začiatku hodiny opakovať a sumarizovať predchádzajúce učivo,
- vyberať „pomocníkov“, ktorí zabezpečujú spájanie, komunikáciu dieťaťa/žiaka s bilingvizmom s jeho spolužiakmi,

Pri plánovaní hodiny alebo skupinovej logopedickej terapie je potrebné brať do úvahy:

- sociálne zázemie dieťaťa – pri plánovaní, výletov, osláv, prázdnin – nie všetky deti oslavujú rovnaké sviatky,
- kultúrne a lingvistické zázemie dieťaťa pri výbere pomôcok, materiálov (napr. obrázky, videá, hudba, jedlo,...),
- dieťa/žiak potrebuje čo najviac príležitostí na precvičovanie jazyka. Preto sa snažíme plánovať aktivity v menších skupinách a robiť často aktivity na opakovanie a sumarizáciu učiva.

V roku 2021 vydal Štátny pedagogický ústav publikáciu s názvom: Dieťa hovoriace iným jazykom – možnosti kompenzačnej podpory v predškolskom vzdelávaní. Je v nej detailne metodicky opísaný postup ako pracovať s deťmi s bilingvizmom.

5. Zameranie činností a aktivít na rozvoj a podporu komunikačnej schopnosti detí/žiakov so zajakavosťou

Zajakavosť je geneticky podmienená porucha reči, ktorá je charakteristická symptómami oblasti plynulosti (primárne symptómy), nadmernej námahy a psychickej tenzie (sekundárne

symptómy). V súčasnosti v rámci terapie zajakavosti rozlišujeme dve hlavné skupiny terapeutických prístupov (Lechta in Kerekrétiová, 2016).

1. **tvarovanie plynulosti** - kde je cieľom eliminovať všetky momenty zajakávania a plynulé rozprávanie (nevýhodou je riziko straty autenticity a spontánnosti rečového prejavu);
2. **modifikácia zajakavosti** (cieľom je zníženie psychickej tenzie, odstránenie strachu z hovorenia, zahŕňa tiež techniky na zmenu momentu zajakávania v zmysle zníženia napätia a skrátenia) (internetový zdroj 2).

Prvky týchto prístupov sa často kombinujú.

Terapia spravidla zahŕňa jednu alebo viacero stratégií, ktoré sa zameriavajú na plynulosť reči. Terapia zajakavosti pre žiakov v školskom veku by sa okrem toho mala venovať aj vplyvu zajakávania na pocity, myšlienky a kvalitu života - miera využitia týchto komponentov bude rôzna v závislosti od typu terapie. Bez ohľadu na prístup, každý krok sa v terapii končí fázou transferu (prenosu) a zovšeobecnenia: dieťa/žiak si natrénuje nové spôsoby správania v každodenných situáciách a doma, keďže terapia zajakavosti je dobrá iba vtedy, ak funguje v každodennom živote. (Schneider, Kohmäscherová, 2019)

V rámci zlepšenia školského prostredia dieťaťa/žiaka logopéd vychádza z nasledujúcich stratégií komunikácie (Dean E. Williams in internetový zdroj 1):

1. Nehovoriť žiakom: „spomaľ hovorenie/reč" alebo „upokoj sa".
2. Nedokončovať slová za dieťa/žiaka, ani nehovoriť namiesto neho.
3. Pomôcť všetkým žiakom v triede naučiť sa striedať v rozprávaní aj v počúvaní.
4. Mať rovnaké očakávania od žiakov v ich kvalite i množstve práce bez ohľadu na to, či sa zajakávajú alebo nie.
5. Pri rozhovore so žiakom používať pomalšiu reč, zaraďovať častejšie pauzy.
6. Upriamiť sa na obsah výpovede a nie na to, či sa žiak zajakáva alebo nie.
7. Porozprávať sa so žiakom, ktorý sa zajakáva, o jeho potrebách a adaptácii v triede.
8. Nerobiť zo zajakavosti niečo, za čo by sa mal žiak hanbiť.

Svetovým trendom je cieľiť terapiu na prežívanie a kvalitu života dieťaťa/žiaka so zajakávaním, jeho prežívanie a psychickú pohodu ohľadne reči viac než na jeho plynulosť.

6. Zameranie činností a aktivít na rozvoj a podporu komunikačnej schopnosti detí/žiakov so symptomatickými poruchami reči

Činnosti a aktivity sa zameriavajú na odstránenie negatívnych vplyvov dominujúceho postihnutia na komunikačnú schopnosť dieťaťa/žiaka, tam, kde je to len trochu možné, je potrebné poskytnúť dieťaťu/žiakovi prostredníctvom rečového kanálu nástroj kompenzácie dominujúceho postihnutia.

V maximálne možnej miere prihliadať na špecifiká príčin dominujúceho (prípadne i paralelného) postihnutia, poruchy či ochorenia vzhľadom na komunikačnú schopnosť dieťaťa/žiaka a možnosti jej rozvíjania.

V závislosti od charakteru a druhu zdravotného znevýhodnenia (poruchy, ochorenia) systematicky kombinovať individuálne a skupinové formy práce zamerané na rozvoj komunikačnej schopnosti dieťaťa/žiaka.

Pokiaľ ide o stimulačné programy rozvoja komunikačnej schopnosti, nesmie ísť o aplikáciu strnulých, nemenných cvičných programov, ale o flexibilné, individualizované stimulačné programy s kombináciou rozličných metód v závislosti od aktuálnych potrieb dieťaťa/žiaka. (Lechta, 2011)

Pre deti/žiakov, ktoré majú nedostatočne rozvinuté tzv. predrečové schopnosti a včasné interakcie, ide spravidla o deti/žiakov s pervazívnymi vývinovými poruchami, s ťažkými formami NKS, deti /žiakov s ťažkým a hlbokým mentálnym postihnutím sa odporúča aplikovať metódy, ktoré sú zamerané na podporu včasných interakcií a komunikácie detí/žiakov so závažnými problémami v oblasti predrečových schopností, metódy a techniky nácviku komunikácie, pričom je potrebné absolvovať špeciálne certifikované vzdelávanie.

Patria sem:

ABA - aplikovaná behaviorálna analýza - metóda zameraná na podporu komunikácie,

VTI - videotréning interakcií, O.T.A. - Open Therapy od Autism, Son Rise, minimálne signály a iné.,

VOKS - výmenný obrázkový komunikačný systém, ide o metódu zameranú na podporu komunikácie pomocou obrázkov, je potrebné absolvovať špeciálne certifikované vzdelávanie,

PECS Picture Exchange Communication System® - výmenný obrázkový komunikačný systém, je to metóda zameraná na podporu komunikácie pomocou obrázkov, je potrebné absolvovať špeciálne certifikované vzdelávanie,

TEACCH - [TEACCH® Autism Program](#) - výmenný obrázkový komunikačný systém, metóda zameraná na podporu komunikácie pomocou obrázkov, je potrebné absolvovať špeciálne certifikované vzdelávanie,

Boardmaker, symwriter,... - počítačové databázy obrázkov určené pre jednoduchú prípravu, tvorbu, tlač obrázkov pre komunikáciu náhradnými komunikačnými systémami (AAK). Je potrebné zakúpiť licenciu.

Zároveň je vhodné využívať nasledujúce **stratégie**: očný kontakt, striedanie činností, ukazovanie, spoločná pozornosť, príčina a následok, čakanie, reciprocita pri komunikácii, iniciácia kontaktu.

Činnosti a aktivity pre deti/žiakov s mentálnym postihnutím

Hlavným zámerom je rozvíjanie komunikačnej schopnosti spojené s podporou vyjadrovania potrieb dieťaťa/žiaka, nadväzovania kontaktov a výmeny informácií. Vo vyšších ročníkoch ide aj o podporu vyjadrovania vlastných emocionálnych stavov a ich spoznávanie zo správania iných ľudí. Nezávisle od spôsobu komunikácie dieťaťa/žiaka je dôležité rozvíjať jeho sociálnu komunikáciu, posúvať ju na čoraz vyššiu vývinovú úroveň a viesť dieťa/žiaka k aplikovaniu naučených schopností v nových kontextoch. Činnosti majú byť zamerané aj na sociálne

správanie zodpovedajúce mentálnemu veku, schopnostiam a skúsenostiam dieťaťa alebo žiaka a na učenie sa základných predpokladov týchto zručností.

Činnosti sú zamerané hlavne na:

Praktické používanie komunikačných prostriedkov (verbálnych aj neverbálnych) v záujme aktívneho dorozumievania sa a porozumenia si s komunikačnými partnermi.

Učenie sa komentovať „tu a teraz“ vo všetkých činnostiach vykonávaných dieťaťom alebo žiakom spojené s pomenúvaním vecí, javov, procesov na porozumenie pojmov a vzťahov.

Hranie sa námetových hier s používaním reálnych predmetov, ich miniatúr a modelov, aby chápali nielen súvislosti ich používania a fungovania, ale aj komunikácie v bežných činnostiach.

Sprostredkovanie bežných komunikačných situácií zo života, aby sa učili na tieto vhodné komunikačne reagovať, lepšie ich chápali aj sa v nich patrične komunikačne správali.

Vytváranie častých príležitostí na rozhovory s komunikačnou výmenou na seba vyjadrovanie, ale tiež na riešenie jednoduchých úloh a problémov zo života, najmä ktoré osobne riešia.

Rozširovanie slovnej zásoby, aby chápali slová v spojitosti s tým, čo označujú nielen na úrovni zmyslového vnímania, ale aj predstavivosti, aby chápali aj obsahy primeraných pojmov.

Kategorizovanie a zovšeobecňovanie pojmov s názornými príkladmi činností s predmetnou realitou, jej zmenšeninami a obrázkovými zobrazeniami na kognitívnej úrovni učiaceho sa.

Rozvíjanie jazykového citu hlavne praktickým učením sa syntaktických a morfológických pravidiel podľa štandardov s príkladmi a skúsenosťami ich komunikačného používania.

Rozvíjanie fonemického uvedomovania aj artikulačnej obratnosti a výslovnosti podľa individuálnych schopností dieťaťa alebo žiaka prevažne hravou formou.

Rozprávanie zážitkov a príbehov podľa individuálnych schopností dieťaťa alebo žiaka aj pri práci s knihami a obrázkami.

Činnosti a aktivity pre deti/žiakov so sluchovým postihnutím

Činnosti na rozvoj a podporu komunikačnej schopnosti dieťaťa/žiaka so sluchovým postihnutím sú zamerané na optimálne rozvíjanie jeho schopnosti prijímať, spracúvať, produkovať a odovzdávať informácie na úrovni vlastných predpokladov, na stimulovanie a pozitívne ovplyvňovanie jeho morálneho vývinu, na podporu jeho pozitívneho myslenia, sebadôvery, sebauvedomenia a prosociálnych vlastností.

Činnosti sú zamerané hlavne na:

Časté rozhovory s dieťaťom/žiakom v hovorenom jazyku a/alebo slovenskom posunkovom jazyku, prípadne v písanej reči podľa jeho možností a predpokladov.

Komunikovanie všetkými dostupnými formami, ich kombináciou, jednotlivými posunkami: v slovenskom posunkovom jazyku, posunkovanej slovenčine, prostredníctvom prstovej abecedy, v hovorenom jazyku, písomnou formou, prostredníctvom pomocných artikulačných znakov, neverbálnej komunikácie, pantomímy, dramatizácie a inými ďalšími špecifickými prostriedkami.

Spontánne a navodené komunikačné situácie na opakovanie gramatických javov z výučby slovenského jazyka a literatúry, slovenského posunkového jazyka, z hľadiska ich využiteľnosti.

Témy sú zamerané na bežné životné situácie, v ktorých si môže upevňovať a rozširovať slovnú zásobu, nové pojmy v hovorenom alebo slovenskom posunkovom jazyku, prípadne oboch.

Poznávanie významov piktogramov používaných v doprave, v zariadeniach a inštitúciách občianskej vybavenosti, na plagátoch, mapách a náčrtkoch a získavanie informácií z nich.

Rozlišovanie - zvukov sluchom i vibračnými pocitmi; **slov, viet** a) vnímaním rytmu reči b) vnímaním rytmu reči a ostatných prozodických faktorov reči c) fonematickým sluchom.

Rozvíjanie vizuálneho, fonetického (čiastočného) **odzerania**, ideologického odzerania (odzeranie, pri ktorom si žiak so sluchovým postihnutím slovo v kontexte vety domyslí).

Rozvíjanie centrálnej zložky reči (v hovorenom jazyku, v slovenskom posunkovom jazyku) so zameraním na chápanie pojmov, napĺňanie pojmov konkrétnym obsahom.

Rozvíjanie expresívnej zložky reči (v hovorenom jazyku, v slovenskom posunkovom jazyku) pomenúvaním vecí, javov, dejov; tvorením otázok a odpovedí, tvorením viet.

Podporovanie samostatného vyjadrovania rozprávaním podľa obrázkov, rozprávaním krátkych príbehov, dialógom na určitú tému v zmysle učiva aj výberu dieťaťa alebo žiaka.

Rozvíjanie dialogickej reči spresňovaním a obohacovaním úrovne slovníka a gramatickej štruktúry otázok a odpovedí, chápania obsahu a kontextu dialógu, aj cez oporné slová.

Rozvíjanie súvislej reči vo všetkých formách hovoreného jazyka a posunkového jazyka opisovaním osôb, vecí, javov, udalostí ap.

Konštruovanie viet a súvetí priradovaním slov k danému podnetovému slovu, zjednocovanie dvoch jednoduchých viet v jednu zložitú alebo jednoduchú s jedným rodom.

Uvažovanie a diskutovanie o prečítanom, o exkurzii, filme, televíznej relácii, športe, aktuálnom spoločenskom a politickom dianí, stretnutí s počujúcimi rovesníkmi atď.

Dramatické vyjadrovanie sa, napr. pantomímou s používaním posunkov, monologickeou rečou, zrkadlením, hraním rolí, kombináciou s výtvarným prejavom, tancom ap.

Rozvíjanie slovnej zásoby (v hovorenom jazyku, v slovenskom posunkovom jazyku) označovaním, vytváraním asociácií, analógií, analýzou, porovnávaním významov atď.

Rozvíjanie prozodických faktorov reči - syntaktickej funkcie (vytváranie primeranej modulácie hlasu pri oznamovacej, rozkazovacej, opytovacej vete), emočnej prozódie (vnášanie citov do rozprávania - vyjadrenie hnevu, radosti, strachu alebo smútku), umiestňovania prízvukov v rečovom prejave v súhlase s variovaným obsahom rečovej komunikácie.

Činnosti v slovenskom posunkovom jazyku sú zamerané hlavne na:

- Oboznámenie sa detí alebo žiakov so slovenským posunkovým jazykom.
- Získavanie schopnosti vyjadrovať sa v slovenskom posunkovom jazyku, primerane veku.
- Osvojovanie si primeraných znalostí o slovenskom posunkovom jazyku.

- Rozvíjanie gramatického myslenia v slovenskom posunkovom jazyku, osvojovanie si gramatiky slovenského posunkového jazyka.
- Samostatné používanie dostupných slovníkov a zdrojov slovenského posunkového jazyka (internet, CD, DVD, knihy, učebnice).
- Vyjadrovacie schopnosti v slovenskom posunkovom jazyku, resp. v posunkovanej slovenčine.
- Osvojenie si základných pravidiel používania slovenského posunkového jazyka.
- Prehlbovanie schopnosti vyjadrovať sa jasne a jednoducho v posunkoch a výpovediach slovenského posunkového jazyka v rámci vybraných tém.
- Pozitívne zmeny v postojoch k sebe samému, životu a k vzdelaniu ako celoživotnej hodnote.

Činnosti a aktivity pre deti/žiacov s ťažkou poruchou zraku

Činnosti a aktivity v prípravnom období vyvedenia plného znaku ako základu pre bodové písmo (Braillovo písmo):

1. Zvládnutie číselného radu do 6. Začíname manipuláciou predmetov v rade, ich počítaním po jednom.
2. Zvládnutie pravo - ľavej orientácie.
3. Praktické zvládnutie pojmov: hore, dolu, uprostred.
4. Rozvoj hmatu ruky a prstov.
5. Udržanie línie pri vyhmatávaní.

Didaktické pomôcky:

Špeciálne zhotovené zväčšené pomôcky, do ktorých deti/žiaci ukladajú najskôr drobné predmety, napr. motivované rozprávkou „*Domček, domček, kto v tebe býva.*“

Kolíčková písanka „A“ s klinčekmi sa používa v ďalšej časti prípravného obdobia.

V záverečnej fáze nácviku by mali deti/žiaci bezpečne určiť pozíciu jednotlivých bodov v plnom znaku, vkladať klinčeky do písanky v predpísanom poradí.

Nácvik Braillovo písma - písanie a čítanie

Nácvik Braillovo písma - písanie a čítanie sa uskutočňuje podľa metodiky bodového písma, ktorá je rozpracovaná v metodických a didaktických materiáloch od PaedDr. Heleny Jakubovičovej, ktoré vydala Spojená škola internátna v Levoči.

1. Metodika výcviku čítania a písania bodového písma

Metodická príručka je určená nielen pre špeciálnych pedagógov, ale aj pre učiteľov bežných škôl, ktorí budú vyučovať nevidiace deti/žiacov. Ponúka metodiku presného nácviku čítania a písania reliéfneho bodového písma. Začína informáciami o podstate základného znaku Braillovo bodového písma, jeho systéme a pravidlách, ktorými sa tvoria znaky celej abecedy.

Rozpracovaním metodiky čítania a písania bodového písma poukazujem na osobitosti jeho výučby v jednotlivých etapách pomocou Šlabikára pre 1. ročník ZŠ pre nevidiacich. Venuje sa aj špecifikám techniky čítania písania bodového písma s využitím špeciálnych pomôcok.

2. Metodická príručka k šlabikáru pre 1. ročník ZŠ pre nevidiacich

Obsahuje metodické pokyny, ako pracovať v nácvikovom období v prvej a druhej časti šlabikára a postupy, ako zvládnuť učivo a stanovené ciele k nácviku čítania. K vyvodzovaniu a zvládnutiu jednotlivých písmen sú vhodné motivačné básničky, hádanky, vyčítanky a reliéfne obrázky.

3. Pracovné listy pre učiteľov na výcvik orientácie v bodovom písme

Tieto pracovné listy sú určené pre učiteľov, ktorí sa potrebujú v krátkom čase zorientovať v bodovom písme. Formou nenáročných, zaujímavých cvičení a hlavolamov získajú základné predstavy o bodovom písme, orientácii v znakoch a nadobudnú praktické zručnosti k jeho zvládnutiu.

4. Pracovné listy pre deti na výcvik hmatových schopností

Pracovné listy tvoria súčasť nácviku čítania a písania reliéfno - bodového písma. Predtým ako sa deti učia čítať a písať, je dôležité, aby mali rozvinutý hmat a obratné prsty. K tomu im pomôžu pracovné listy, ktoré budú používať ešte pred šlabikárom. Pripravujú ich pre ne učiteľia pomocou Pichtovho stroja, podľa metodických postupov ku každému listu.

Nácvik komunikačných schopností detí/žiakov s ťažkým zrakovým postihnutím: Rozširovanie slovnej zásoby, aby za každým slovom dieťa poznalo jeho skutočný význam.

Konkretizovanie pojmov ich porovnávaním s modelmi, hračkami, reálnymi predmetmi ,...

Zavádzanie pojmov do jeho slovníka - názvy farieb, pojmy "vidieť", "zbadat" a pod.

Učenie sa detí alebo žiakov jednoduchým spôsobom vysvetlenia svojho znevýhodnenia a prosby o pomoc v konkrétnej situácii.

Ku komunikačnej schopnosti patrí aj písomná komunikácia. Intervencie musia byť zamerané hlavne na špecifické formy písomnej komunikácie, medzi ktoré patrí aj taktilná komunikácia.

Hmatové poznávanie sveta je kľúčové pre používaníu Braillovo písma, reliéfnej grafiky. Je dôležité klásť dôraz na včasné vzdelávanie nevidiacich žiakov v Braillovom písme a reliéfnej grafike, aby sa vyvinula primeraná rýchlosť čítania a efektívnosť práce s textami či obrázkami za použitia hmatu. Hmat môže poskytnúť informáciu v podobe textu efektívnejšie ako sluch.

Rozmachom počítačov a multimediálneho obsahu všeobecne došlo k výraznej dominancii auditívnej formy prijímania informácií, a to výrazne celej populácii. U nevidiacich ľudí bol tento trend o to výraznejší, že zrakom žiadne informácie neprijímali a počúvanie informácií z audio nahrávok či zo syntetizovaného digitálneho obsahu v počítači bolo oveľa pohodlnejšie ako dovtedajšie čítanie hrubých a ťažkých braillových kníh.

Aby bol nevidiaci žiak skutočne vyzbrojený maximálnym množstvom zručností, je potrebné, aby sa od útleho detstva u neho/nej rozvíjali všetky zručnosti súbežne. Ak hmat zostal zmyslom prijímania informácií rovnako ako sluch, je nezodpovedné výrazne preferovať jeden pred druhým zmyslom a nerozvíjať potenciál oboch v oblastiach, všade tam, kde je ich použitie efektívne.

Činnosti a aktivity pre slabozraké deti/žiacov

Je vhodné podporovať ich zrakové rozlišovanie prácou s kontrastnými farbami, ohraničenými obrázkami a jednoduchými písmenami bez pätiiek a iných ozdôb. Medzi takéto aktivity zaradíme:

- maľovanie vhodnými farbami alebo fixkami,
- vymaľovanie omaľovánok,
- prácu s pracovnými listami, ktoré sú spracované podľa pravidiel jasnej tlače,
- manipuláciu s plochými, ale hrubými tvarmi písmen, jednoduchých obrázkov,
- úlohy na vyhľadávanie rozdielov medzi obrázkami.

Činnosti a aktivity pre deti/žiacov s hluchoslepotou

Činnosti a aktivity na rozvoj a podporu komunikačnej schopností u detí/žiacov s hluchoslepotou primárne závisia od úrovne ich zraku a sluchu, resp. ďalšej pridruženej poruchy, resp. postihnutia. Ide o striktno individuálny proces, dôraz sa kladie na vytvorenie najvhodnejšie komunikačnej bázy. V rámci aktivít sa používajú modifikované aktivity určené pre deti/žiacov s poruchou sluchu, detí žiacov s poruchou zraku, ale aj špecifické aktivity zohľadňujúce súčasné postihnutie obidvoch z nich (napr. trailing), alebo prebraté z iných oblastí (napr. bazálna komunikácia).

Úroveň, ktorú deti/žiaci s hluchoslepotou dosiahnu nie je možné dopredu predvídať, pretože komunikačná schopnosť sa u nich rozvíja veľmi pomaly a individuálnym tempom a majú presnú následnosť.

Pre podporu komunikačnej schopností je dôležité dodržiavať tri súčasti:

- Vytváranie prostredia, ktoré podporuje komunikáciu.
- Používanie neformálnej komunikácie (nesymbolickej).
- Používanie formálnej komunikácie (symbolickej).

Jednotlivé časti na seba nadväzujú, môžu s aj čiastočne prekrývať. Nevyhnutné je vybudovať vzťah vzájomnej dôvery medzi špeciálnym pedagógom a dieťaťom/žiakom, preto s dieťaťom/žiakom pracuje menší počet pedagogických zamestnancov.

Zároveň je potrebné aj pri týchto aktivitách dodržiavať zásady komunikácie s dieťaťom/žiakom s hluchoslepotou:

- oznámenie prítomnosti – je potrebné dieťaťu/žiakovi oznámiť, že sa nachádzame v jej prítomnosti;
- identifikácia – identifikácia svojej osoby prostredníctvom menného posunku alebo taktilného kľúča;
- anticipácia budúcnosti – dieťa/žiaka musí mať základnú informáciu o tom, aká aktivita bude nasledovať (používajú sa dotykové a predmetové kľúče, čím dieťaťu/žiakovi oznámime, čo sa bude diať);

- samostatnosť – v zmysle vybudovania samostatného pohybu dieťaťa/žiaka, pri čom je dôležitá dôslednosť v harmonograme činností a využívanie dotykových a predmetových kľúčov všetkými zainteresovanými osobami;
- možnosť výberu – podporuje sa samostatnosť dieťaťa/žiaka, snaha o ponúknutie dvoch alebo viacerých možností, aby si z nich samo jednu vybralo;
- ukončenie aktivity – na ukončenia aktivity je potrebné použiť signál vyjadrujúci jej ukončenie, aby dieťa/žiaka dokázalo túto situáciu očakávať;
- naznačenie odchodu/lúčenie – ak od hluchoslepeho dieťaťa/žiaka odchádzame, je potrebné mu to oznámiť.

Špecifickou aktivitou, ktorá sa používa u detí/žiakov s hluchoslepotou je tzv. malá izba, pričom ide o priestor, ktorý môže mať rozličnú veľkosť a vybavenie, takže sa prispôbuje konkrétnym potrebám dieťaťa a jeho aktuálnej úrovni. Malá izba podporuje u dieťaťa/žiaka senzomotorickú integráciu, vnímanie priestorových vzťahov a pre špeciálneho pedagóga je prostriedkom na funkčnú diagnostiku (hlavne zraku).

Činnosti a aktivity pre deti/žiakov s telesným postihnutím

U dieťaťa/žiaka s telesným postihnutím predškolského veku je primárne zameranie na odstránenie či elimináciu narušenej komunikačnej schopnosti a snaha o rozvoj komunikačných kompetencií na takej úrovni, aby pri vstupe do ZŠ bolo schopné zvládnuť požiadavky na neho kladené.

Pri rozvoji komunikačnej schopnosti u dieťaťa s telesným postihnutím predškolského veku je potrebné zabezpečiť:

- dostatok a primerané množstvo adekvátnych komunikačných podnetov,
- pripravenosť prostredia,
- komunikačný vzor pedagogických pracovníkov, rodičov,
- zameranie sa na rozvoj reči vo všetkých jazykových rovinách,
- rozvíjanie detskej reči s využitím rozmanitých prostriedkov,
- vytváranie podnetného prostredia,
- podporovanie vzájomnej komunikácie detí navzájom i detí s dospelými,
- vzájomná participácia rodiny, MŠ.

Pri rozvoji komunikačnej schopnosti vytvárame deťom podmienky k tomu, aby používali:

- rozšírenú slovnú zásobu,
- správnu gramatickú štruktúru,
- výstižné prídavné mená a príslovky,
- správne cudzie slová a osobné stanoviská.

Pri rozvoji a podpore komunikačnej schopnosti u detí/žiakov s DMO je potrebné zabezpečiť tieto činnosti:

- cvičiť súčasne funkcie všetkých hovoriacich orgánov (dýchacieho, fonačného, artikulačného ústrojenstva a všetky stránky hovoreného prejavu (plynulosť, znelosť, výšku, silu a farbu hlasu, rytmus reči, správnosť artikulácie);
- začínať rozvíjaním primárnej hybnosti ústrojenstva;
- súčasne s formálnou stránkou precvičovať aj obsahovú stránku hovoreného prejavu.

Pri náprave reči je dôležité:

- **vytvorenie vhodných podmienok** (spolupráca so školským logopédom, návštevy zapracované do RH – výchovné predmety, RKG, spolupráca s rodičmi, správny rečový vzor, príprava detského kolektívu – akceptovanie chybnéj reči spolužiaka);
- **začínať rozvíjaním primárnej hybnosti ústrojenstva** (orofaciálna stimulácia, rozcvička hovoridiel pred čítaním, rozprávaním, riekanky, básničky na jednotlivé hlásky - príklady);
- **súčasne precvičovať formálnu i obsahovú stránku hovoreného prejavu** (sledovať rečový prejav dieťaťa počas vyučovacích hodín, nenásilne opravovať chyby dieťaťa/žiaka).

Činnosti a aktivity pre deti/žiacov s dyzartriou

Dyzartria je považovaná za symptomatickú poruchu reči, ktorá sa manifestuje na pozadí neurologického ochorenia – detskej mozgovej obrny. V tomto prípade patrí logopedická terapia do rúk klinického logopéda, prípadne školského logopéda, ktorý má skúsenosti v práci s deťmi/žiakmi s detskou mozgovou obrnou. Nevyhnutnou súčasťou terapie je spolupráca logopéda s odborníkmi z lekárskeho prostredia.

V terapeutickej práci sa využívajú špecifické postupy a nešpecifické postupy. Kým špecifické postupy sú určené len pre určitý typ dyzartrie, nešpecifické postupy sa zameriavajú na celkovú efektivitu komunikácie dieťaťa/žiaka.

Medzi nešpecifické postupy je možné zaradiť:

- cvičenia zamerané na zrozumiteľnosť - artikuláciu;
- cvičenia zamerané na fonáciu – kvalita hlasu, výška a sila hlasu;
- cvičenia zamerané na rezonanciu;
- cvičenia zamerané na reguláciu výdychového prúdu.

Špecifické postupy sa zameriavajú na posilnenie alebo zvoľnenie svalov, ktoré sa zúčastňujú na artikulácii.

Vo výchovno-vzdelávacom procese u detí/žiacov s dyzartriou je potrebné rešpektovať znížené pracovné tempo. Ťažkosti v hovorenom prejave sa budú premietiť aj do ťažkostí v písomnom prejave. Preto bude potrebné pracovať nielen s hovorenou, ale aj s písomnou formou reči. Pri ťažkých formách dyzartrie, ktoré nedovolia dieťaťu/žiakovi používať funkčnú komunikáciu môže byť zabezpečená náhradnými formami (AAK).

7. Zameranie činností na rozvoj a podporu komunikačnej schopnosti žiakov s vývinovými poruchami učenia

Vo vzťahu k vývinovým poruchám učenia je možné stretnúť sa s termínmi vývinová porucha čítania (častejšie známa pod pojmom dyslexia), vývinová porucha hláskovania (dysortografia), vývinová porucha aritmetických schopností (dyskalkúlia), iná vývinová porucha školských zručností (dysgrafia).

S prihliadnutím na to, že obsahom tejto kapitoly sú činnosti a aktivity zamerané na rozvoj komunikačnej schopnosti je dôležitá oblasť komunikácie, jazyka a reči a z tohto pohľadu ide najmä o poruchy písanej a čítanej reči. Medzi najčastejšie poruchy patrí vývinová porucha čítania.

Už prekonané poňatie špecifických vývinových porúch učenia zdôrazňuje percepčno-motorické aspekty čítanej a písanej reči a nie jeho jazykovú podstatu. Moderná intervencia je založená na terapii jazykovo-kognitívnych schopností a na stratégiách práce s textom.

Pri modernej terapii vývinových porúch učenia je potrebné vychádzať zo štyroch základných princípov, ktoré charakterizovala Mikulajová (2009), (In: Kerekretiová a kol. 2016) nasledovne:

- To, čo rozvíja logopéd na terapii so žiakom by malo úzko súvisieť s tým, čo sa dieťa/žiak učí v škole. Ide o transfer naučeného prostredníctvom stratégií učenia, nejde však o doučovanie.
- Je potrebné pracovať na meta úrovni tak, aby sa rozvíjali aj metakognitívne a metalingvistické schopnosti, čiže učíme žiaka premýšľať o poznávacích a jazykových procesoch a javoch.

Príklady:

- Je vhodné názorne modelovať všeobecné charakteristiky javov, vysvetliť na nich konkrétne prípady (napr. hláskovú štruktúru slova).
- Je potrebné poskytovať chápanie štruktúry toho, čo sa žiak učí (napr. vytvoríme modely priradovacieho a podradovacieho súvetia a tvoríme podľa nich vety).
- Je vhodné učiť stratégie práce s textom, aby sa predchádzalo memorovaniu, napr. myslenie nahlas počas riešenia úlohy, brainstorming pred čítaním kapitoly z učebnice a pod. Cieľom je, aby sa žiak stal v učení výkonnejší a nezávislý od pomoci ostatných.
- Je potrebné rozvíjať hovorenú a písanú reč súčasne, nakoľko sú vzájomne späté. U mladších žiakov je možné jeden text využiť na rozširovanie slovnej zásoby, fonematického uvedomovania i pravopisných zručností. U starších žiakov sa zdôrazňuje získavanie jazykových skúseností v rôznych aktivitách. Napríklad odporúča sa zadať tému, na ktorú sa iniciuje rozhovor. Postupne sa prechádza na rozprávanie a nakoniec je možné prerozprávané zaznamenať písomne.
- Prevenciu špecifických vývinových porúch učenia je potrebné začať čo najskôr - už v predškolskom veku. Veľmi dobrou metódou je Tréning fonematického uvedomovania podľa El'konina.

Mikulajová (2009) odporúča :

Školský logopéd, školský špeciálny pedagóg by v rámci spolupráce so školou mal vysvetliť učiteľom žiakov s vývinovými poruchami učenia, aké postupy a pravidlá komunikácie by mali dodržiavať.

Príklady odporúčaní:

1. Je vhodné poskytnúť žiakom kontextové kľúče. Odporúča sa určiť dopredu tém, o ktorej sa bude na hodine hovoriť, pre žiakov sa pripraví osnova. Prezentácia informácie aj vizuálne, napríklad obrázkami, schémami, grafmi. Príprava otázok, ktoré zamerajú pozornosť na pomocné kľúče.
2. Poskytovanie nadbytočných informácií. Parafrázovanie, častejšie opakovanie rozličnými slovami toho istého, aby tomu, o čom sa hovorí, bolo ľahšie rozumieť.
3. Spomalenie tempa, ktorým sa hovorí. Tvorba kratších viet, aby sa dali ľahšie zapamätať. Odporúčajú sa dvojsekundové pauzy po dlhších vetách a opakovanie toho čo je dôležité.
4. Odporúča sa aby žiak sedel na nerušenom mieste, ale nie periférne. Mal by dobre počuť, aj vidieť, učiteľa a učiteľ by mal mať k nemu blízko. Žiaka je potrebné posadiť so zdatnejším spolužiakom, ktorý bude ochotný mu pomáhať. Žiak s ťažkosťami vnímania a porozumenia reči by nemal po celý rok sedieť na jednom mieste.
5. Je vhodné znižovať stres a rušivé momenty. Žiak by súčasne mal riešiť len jeden problém. Je potrebné dať mu viac času na formulovanie odpovede. Ak je to potrebné poskytnite sa nápoje. Žiak by mal na hodine čítať a písať menej ako ostatní. Žiak si môže nahrávať výklad učiva.

V prípade, že žiak ani po dlhodobejšom a intenzívnom používaní jazykovo-kognitívnych metód neprogreduje, prípadne logopéd (alebo špeciálny pedagóg) má potrebu využiť aj iné postupy, odporúča sa aplikovať doplnkové činnosti a aktivity, ktoré sú založené na percepčno-motorických princípoch:

Techniky nácviku čítania

- čítanie s okienkom,
- metóda spoločného čítania dieťaťa s rodičom alebo učiteľom,
- metóda globálneho čítania
- metóda Fernaldovej atď.

Reedukačné postupy:

Deficity čiastkových funkcií - Sindelárová

Cvičenia pre deti so špecifickými poruchami učenia podľa Pokornej, Zelinkovej a iné.

Zameranie činností a aktivít na rozvoj a podporu alternatívnej a/alebo augmentatívnej komunikácie

Augmentatívna a alternatívna komunikácia (ďalej aj "AAK") je náhradný a podporný spôsob komunikácie pre ľudí, ktorých hovorená reč je natoľko obmedzená, že sa dočasne alebo trvalo stáva nezrozumiteľnou. AAK sa pokúša kompenzovať (dočasne alebo natrvalo) poškodenie alebo hendikep osôb s ťažko narušenou komunikačnou schopnosťou, predovšetkým u ľudí s ťažkým telesným, mentálnym, alebo kombinovaným postihnutím. Podporuje existujúce, ale nedostačujúce komunikačné schopnosti, a to v hovorenej a písanej forme, alebo vo forme gest. (Kukumbergová in Štíhová a kol., 2014)

Identifikácia vhodnej komunikačnej pomôcky a spôsob označovania nie je ľahká úloha. Vyžaduje si spoluprácu rodiny a všetkých podieľajúcich sa odborníkov. Súčasťou AAK hodnotenia je niekoľko domén: zhodnotenie a výber vhodnej polohy, motorické schopnosti dôležité pre výber znakov, lingvistické a senzorké schopnosti.

Spôsob akým je možné učiť nehovoriace deti/žakov používať svoj AAK systém vo veľkej miere určuje spôsob akým ho budú neskôr používať na ovplyvňovanie svojho okolia. Nácvik používania by sa mal realizovať v prirodzenom prostredí a v rámci každodenných aktivít. V prostredí, kde deti využijú svoj AAK systém na spoločenskú interakciu s relevantným komunikačným partnerom a natrénujú si komunikačné schopnosti. Takýto prístup eliminuje ťažkosti s neskoršou generalizáciou naučeného do cieľových situácií.

AAK intervencia je celoživotný proces, menia sa pomôcky, aktualizuje sa slovná zásoba. Zapojení by mali byť takmer všetci v okolí užívateľa, rodičia, rodina, priatelia, učitelia, terapeuti. Všetci by mali poznať komunikačnú pomôcku a alternatívny spôsob dorozumievania sa užívateľa AAK a využívať ho na komunikáciu s ním.

Za ideálnych podmienok by mali byť logopéd/školský logopéd/školský špeciálny pedagóg zaškolení v oblasti AAK, komunikačnej pomôcky, ktorú dieťa/žiak využíva a mali by mať osvojené schopnosti dobrého komunikačného partnera.

Činnosti a aktivity AAK

Je potrebné zdôrazniť, že na začiatku rozvoja a osvojovania si komunikačnej schopnosti prostredníctvom AAK, leží zodpovednosť a aktivita primárne na komunikačných partneroch dieťaťa/žiaka. Z tohto dôvodu je kľúčová hlbšia znalosť témy AAK. Taktiež je potrebné zdôrazniť, že AAK ≠ komunikačná pomôcka, ako býva často mylne zamieňané.

Aby si dieťa/žiak osvojilo použitie AAK sú dôležité predovšetkým nasledovné body.

- Zhodnotenie motorických a zrakových schopností žiaka a prispôbiť tomu výber spôsobu označovania komunikačnej pomôcky.
- Zostavenie komunikačnej tabuľky/knihy.
 - o výber slovnej zásoby zastúpenej viacerými slovnými druhmi nielen podstatnými menami, a
 - o prehľadné usporiadanie slovníka do komunikačnej tabuľky / knihy tak, aby bolo rýchle a efektívne

- o spolupráca so žiakom, rodičmi, okolím dieťaťa pri výbere slovnej zásoby.
- Oboznámenie žiaka s komunikačnou pomôckou, naučiť sa ju vedieť používať a ovládať (ako dopĺňať nové významy a slová, ako ju zálohovať, ako regulovať hlasitosť, vypnúť, zapnúť, resetovať, nabíjať apod.).
- Pedagogický zamestnanec alebo odborný zamestnanec musí mať osvojené tzv. komunikačné stratégie dobrého komunikačného partnera.
- Jazyková stimulácia – modelovanie použitia AAK v bežných situáciách v škole, použiť AAK aj na budovanie novej slovnej zásoby pri preberaní nového učiva.
- Zaškolenie pedagóga, odborného zamestnanca, do témy AAK.

Viac informácií je možné nájsť v publikácii *Augmentatívna a alternatívna komunikácia v špeciálnej základnej škole*, ktorú vydal Štátny pedagogický ústav v Bratislave v roku 2014. Autorkami si Alena Štihová, Martina Kukumbergová, Anna Vozárová a Tatiana Jánošková.

PRIEREZOVÉ TÉMY A SÚVISIACE MATERIÁLY

Rozvoj a podpora pohybových schopností Rozvoj a podpora zmyslového vnímania Rozvoj a podpora kognitívnych schopností

Rozvoj a podpora sociálno-komunikačných zručností Metodika špeciálne učebné a kompenzačné pomôcky Metodika o asistencii

Metodika o osobitných formách komunikácie

Metodika pre prácu s deťmi so ŠVVP v predškolskom vzdelávaní [Sestava 1 \(minedu.sk\)](http://www.minedu.sk)

Aplikácia vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie <https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/predprimarne-vzdelavanie.pdf>

Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním <https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/intelektove-nadanie.pdf>

Individuálna logopedická intervencia, s. 14 -22 https://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecnym-intelektovym-nadanim/zakladne-vzdelavanie-primarne-vzdelavanie-nizsie-stredne-vzdelavanie/vp_pre_ziakov_s_narusenou_komunikacnou_schopnostou.pdf

ZDROJE

- BUNTOVÁ, D.: Manažment narušenia zvukovej roviny reči založený na dôkazoch, 2021 https://www.researchgate.net/publication/351703522_Manazment_narusenien_zvukovej_roviny_reci_zalozeny_na_vedeckych_dokazoch
- BUNTOVÁ, D., MOCSÁRI, K.: Fonologické poruchy a ich diagnostika v slovenských podmienkach. [Listy klinické logopedie 2019, 3\(1\):3-7](https://casopis.aklcr.cz/artkey/lkl-201901-0002_phonological-disorders-and-diagnostics-in-slovak-conditions.php)
https://casopis.aklcr.cz/artkey/lkl-201901-0002_phonological-disorders-and-diagnostics-in-slovak-conditions.php
- BUNTOVÁ D., ZAJÍČKOVÁ P. 2021. *Stimulácia fonetického repertoáru StiFoR*. MABAG, Bratislava 2021, ISBN 978-80-973980-1-9).
- CSÉFALVAY, Z., MIČIANOVÁ, Ľ., MARKOVÁ, J., 2016 (IN KEREKRÉTIOVÁ, A. A KOL.: Logopédia, Univerzita Komenského Bratislava, 2016. ISBN 978-80-223-4165-3.)
- ČERVENKOVÁ, B.: Sociálne pragmatická komunikačná porucha. *Listy klinické logopedie 2/2022. 6(2):56-61* , https://casopis.aklcr.cz/artkey/lkl-202202-0009_social-pragmatic-communication-disorder.php
- FABIANOVÁ, A. 2023. *Oromotorika hrou*. INFRA , ISBN: 978-80-899990-26-9.
- HORNÁKOVÁ, KAPALCOVÁ, MIKULAJOVÁ. 2009. *Kniha o detskej reči*. ISBN 8096907433.
- KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. 2016. *Logopédia*. Univerzita Komenského Bratislava, 2016. ISBN 978-80-223-4165-3.
- LIPNICKÁ, M. 2013. *Logopedická prevencia v mateřské škole*. Praha, 2013. 80 s. ISBN 978-80-262-0381-0.
- SCHNEIDER, KOHMÄSCHEROVÁ. 2019. *Čo môžem robiť, ak sa moje dieťa zajakáva?* SAL - ISBN 978-80-973363-0-1.
- MIKULAJOVÁ, M. 2009. *Jazykovo-kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie*. MABAG Bratislava 2009. ISBN 978-80-8913-74-3.
- ŠTIHOVÁ, A.; KUKUMBERGOVÁ, M.; VOZÁROVÁ, A.; JÁNOŠKOVÁ, T. 2014. *Augmentatívna a alternatívna komunikácia*. 1. vyd. Bratislava: Vydal Štátny pedagogický ústav v Bratislave, 2014. ISBN 978-80-8118-116-0.
- KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. 2009. *Základy logopedie*. Bratislava UK, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.
- KOLEKTÍV AUTOROV. *Logopedárium: Diagnostika – Odporúčania – Cvičenia*. Kapitola AAK. Vyd. FORUM 2021. ISSN 2453-8469.
- LECHTA, V. a kol. 1995. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 1995. ISBN 80 88824-18-4 17.
- LECHTA, V. a kol. 2002. *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 2002. ISBN 80 8063-092-5.
- LECHTA, V. 2000. *Symptomatické poruchy reči u detí*. Tretie doplnené vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského, 2000. ISBN 80-223-1395-5.

LECHTA, V.: Základné poznatky o logopédii. In KERÉKRÉTIOVÁ, A. a kol. 2016. *Logopedická propedeutika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016. S. 14 – 28. ISBN 978-80-223-4164-6.

HOVORKOVÁ, S., RZYMANOVÁ, M., TARCSIOVÁ, D. 2017. *Máme dieťa s poruchou sluchu 2*. Bratislava: Nadácia Pontis, 2017. 442 s. ISBN 978-80-89895-06-9 .

HOVORKOVÁ, S., RZYMANOVÁ, M., TARCSIOVÁ, D. 2018. *Máme dieťa s poruchou sluchu 1*. Bratislava: Nadácia Pontis, 2018. 545 s. ISBN 978-80-89895-11-3.

VLADOVÁ, K. – LECHTA, V. a kol. 2017. *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním*. Bratislava: ŠPÚ. 200 s. ISBN 978-80-8118-196-2. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/intelektove-nadanie.pdf>

VLADOVÁ, K. – LECHTA, V. a kol. 2017. *Aplikácia vzdelávacích programov pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: ŠPÚ. 194 s. ISBN 978-80-8118-197-9. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/predprimarne-vzdelavanie.pdf>

Vzdelávací program pre žiakov hluchoslepých pre primárne vzdelávanie. 2016. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20267:7-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016.

Vzdelávací program pre žiakov chorých a zdravotne oslabených pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie. 2016. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20269:8-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016.

Vzdelávací program pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím pre nižšie stredné odborné vzdelávanie. 2016. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20292:20-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016.

Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie. 2016. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20270:9-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016.

Vzdelávací program pre žiakov s telesným postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie. 2016. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20277:13-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016.

Vzdelávací program pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami (bez mentálneho postihnutia) pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie. 2016. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20261:5-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016.

Vzdelávací program pre žiakov s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie. 2016. Vypracoval Štátny pedagogický ústav.

Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20264:6-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016.

Vzdelávací program pre žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie. 2016. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016- 14674/20272:10-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016.

Vzdelávací program pre žiakov s poruchami správania pre primárne vzdelávanie, nižšie stredné vzdelávanie, nižšie stredné odborné vzdelávanie, úplné stredné všeobecné vzdelávanie, úplné stredné odborné vzdelávanie. 2017. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 03. 08. 2017 pod číslom 2017/10217-4:10G0 s platnosťou od 1. septembra 2017.

Vzdelávací program pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie. 2017. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 03.08.2017 pod číslom 2017/10211-2:10G0 s platnosťou od 1. septembra 2017.

Vzdelávací program pre žiakov s vývinovými poruchami učenia pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie. 2016. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20281:15- 10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016.

Vzdelávací program pre žiakov so sluchovým postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie. 2016. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20275:12- 10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016.

Vzdelávací program pre žiakov so zrakovým postihnutím pre primárne a nižšie stredné vzdelávanie, pre primárne umelecké vzdelávanie a nižšie sekundárne vzdelávanie. 2016. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 pod číslom 2016-14674/20284:16-10F0 s platnosťou od 1. 9. 2016.

Vzdelávacie programy pre deti so zdravotným znevýhodnením pre predprimárne vzdelávanie. 2017. Vypracoval Štátny pedagogický ústav. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 15. mája 2017 pod číslom 2017-2127/20564:14-10G0 s platnosťou od 1. septembra 2017.

3.4 Rozvoj a podpora kognitívnych schopností

"Kognitívne schopnosti sú kľúčom k nekonečnému potenciálu. Nechajme ich rásť a podporujme ich rozvoj, aby sme otvorili dvere do nekonečna." (Neznámy autor)

POPIS OPATRENIA

Dieťa sa už v útlom veku vyznačuje veľkou tvorivosťou, kreativitou a chuťou spoznávať seba a svoje okolie. Primárnym prostriedkom získavania informácií je zmyslové vnímanie, ktoré poskytuje dieťaťu/žiakovi informácie o sebe samom a okolí. Kreatívnym, primeraným a rešpektujúcim prístupom je možné sprostredkovať dieťaťu v predprimárnom a žiakovi v primárnom a nižšom sekundárnom vzdelávaní potrebné informácie, ktoré saturujú jeho potreby a tým postupne prispievať k celkovému rozvoju osobnosti. Súčasťou harmonického rozvoja osobnosti dieťaťa/žiaka je podpora jeho kognitívnych a exekutívnych funkcií priamo vplývajúcich na schopnosť zvládnutia výchovného a edukačného procesu.

Vágnerová (2002) uvádza, že dispozície k rozvoju a podpore kognitívnych funkcií sú geneticky podmienené, avšak dedičné sú iba predpoklady, ďalší rozvoj týchto funkcií už závisí na spôsobe, akým je dieťa/žiak stimulované, a teda na primeranosti a frekvencii podnetov. Kognitívne (poznávacie) procesy, prostredníctvom ktorých sa dieťa/žiak učí, premýšľa a spoznáva svet, sa môžu u dieťaťa/žiaka v dôsledku funkčného oslabenia centrálnej nervovej sústavy vyvíjať nerovnomerne, alebo obmedzene. Avšak ako uvádza Krejčová (2013), rovnako ako čiastkové charakteristiky centrálnej nervovej sústavy môžu ovplyvniť spôsob učenia žiakov, tak aj edukačné procesy a intervenčné aktivity môžu formovať aktivitu a činnosť CNS. Feuerstein (2002, 2008) zdôrazňuje, že kognitívne funkcie ako štruktúry mozgu sú ovplyvňované intervenciou, čo nasvedčuje tomu, že sú pôsobiteľné modifikovať a meniť sa.

Exekutívne funkcie predstavujú podľa Koukolíka (2002) podmnožinu kognitívnych funkcií, ku ktorým môžeme zaradiť schopnosť tvoriť a uskutočňovať plány, tvoriť analógie, rešpektovať pravidlá sociálneho správania, riešiť problémy, adaptovať sa na nečakané premeny okolností, vykonávať väčší počet činností súčasne, umiestňovať jednotlivé udalosti v čase a priestore, ukladať spracovať a vyvolávať informácie z pracovnej pamäti. Autori ako Lezak a kol. (2004) a Preiss a kol. (1998) spájajú exekutívne funkcie s vôľou, plánovaním a účelným jednaním, ktorých podpora priamo súvisí s motiváciou dieťaťa/žiaka. Z toho dôvodu je nevyhnutné pri aktivitách zameraných na rozvoj a podporu kognitívnych a exekutívnych funkcií rešpektovať vlastné záujmy dieťaťa/žiaka a opierať sa o činnosti, aktivity, hračky a predmety, ktoré má dieťa/žiak v oblube a aktívne ich využíva.

Podpora a rozvoj kognitívnych a exekutívnych funkcií priamo ovplyvňuje napríklad schopnosť dieťaťa/žiaka napríklad v systematickom plánovaní a organizovaní činností a aktivít, vytrvalosti pri dokončení úloh, adaptovaní sa na zmeny a podobne.



Obrázok 1: Deficit v oblasti exekutívnych funkcií a ich vplyv na život dieťaťa/žiaka

Zdroj: <https://lnk.sk/bhdp>

Na rozvoj a podporu kognitívnych a exekutívnych funkcií dieťaťa/žiaka, v závislosti od individuálnych možností dieťaťa/žiaka, je možné uplatniť intervenčné aktivity v rámci bežných – každodenných aktivít, zahŕňajúcich hru, relaxáciu, edukačnú aktivitu ale aj sebaobslužné činnosti. Intervencie zahŕňajú aktivity, ktoré aktivizujú a stimulujú jednu alebo viacero oslabených kognitívnych a exekutívnych funkcií dieťaťa/žiaka. Obsahovo sa môžu zameriavať na ktorúkoľvek z nasledovných oblastí: pamäť, myslenie, pozornosť, schopnosť riešiť problémy, usudzovanie, porozumenie a používanie reči, plánovanie, organizovanie, predstavivosť či priestorovú orientáciu.

Vedeli ste, že ...?

Deti majú prirodzenú túžbu objavovať a preskúmať svet okolo seba. Podporovanie ich zvedavosti, kladenie otázok a podávanie informácií podporuje rozvoj ich pamäti, pozornosti a schopnosti sústrediť sa.

CIEĽOVÁ SKUPINA

Intervencie zamerané na rozvoj a podporu kognitívnych a exekutívnych funkcií sú poskytované deťom/žiakom, u ktorých sa zvyšujú nároky na podporu v danej oblasti alebo v jej jednotlivých častiach, napríklad u detí/žiakov s mentálnym postihnutím, ale aj napríklad zmyslovým postihnutím.

KTO POSKYTUJE OPATRENIE

Školský špeciálny pedagóg a odborní zamestnanci.

PROCES REALIZÁCIE

Pri voľbe intervenčných aktivít je nevyhnutné prihliadať na špecifiká vyplývajúce z postihnutia či narušenia dieťaťa/žiaka, jeho aktuálneho aj dlhodobého fyzického, psychického a emocionálneho stavu.

Dôležitými zásadami pri podpore a rozvoji osobnosti dieťaťa/žiaka je rešpektovať jeho aktuálny psychický, fyzický a emocionálny stav. S prihliadnutím na jeho špecifiká v prípade potreby umožniť dieťaťu/žiakovi s cieľom saturácie jeho potrieb:

- odpočinok a relaxáciu,
- hru vo všetkých jej podobách,
- nasledovanie záujmov dieťaťa/žiaka,
- vytvorenie príležitostí k opakovaniu činnosti,
- multisenzorického sprostredkovania informácií,
- poskytovanie primeraného množstva podnetov.

Inštrukcia: Pri voľbe a realizovaní nasledujúcich aktivít vychádzame z aktuálnych rozumových, sensorických a pohybových možností dieťaťa/žiaka

OBLASTI ČINNOSTÍ

AKTIVITY A ČINNOSTI ZAMERANÉ NA ROZVOJ A PODPORU PAMÄTE

Návrh aktivít zameraných na podporu a rozvoj pamäte u detí/žiakov podľa Newman (2004), Bednářová a Šmardová (2007), Lehotayová (2022):

- rozhovor o denných činnostiach, udalostiach, zážitkoch;
- práca s obrázkom;
- skladanie obrázkov z kociek, kartičiek,...;
- vybavovanie si predmetov použitých pri aktivitách, hrách, stolovaní a iných činnostiach;
- kimové hry;
- práca s príbehom, obľúbenou rozprávkou alebo novou rozprávkou;
- spievanie piesní, opakovanie riekaniek, dopĺňovanie slov, gest, znakov;
- pexeso;
- prerozprávanie časti dňa alebo celého dňa (podľa možností dieťaťa/žiaka, aj za použitia AAK).

AKTIVITY A ČINNOSTI ZAMERANÉ NA ROZVOJ A PODPORU ZRAKOVEJ PAMÄTE

- triedenie a porovnávanie geometrických útvarov, korálikov podľa veľkosti a tvaru, farieb;
- vyhľadanie rovnakých a rozdielných obrázkov;
- vyhľadanie rozdielného obrázku v rade, neskôr obrázku v rôznej polohe s drobnými odlišnými detailmi;
- vytváranie dvojíc obrázkov na základe väčších a menších odlišností;
- rozlišovanie tvarov s drobným detailom v otočení podľa horizontálnej a neskôr vertikálnej osi;
- určovanie osoby, zvieratá, predmetu podľa opisu znakov;
- prekresľovanie, modelovanie, vyfarbovanie, skladanie podľa návodu;
- puzzle;
- opakovanie čísel/slov dopredu aj dozadu.

AKTIVITY A ČINNOSTI ZAMERANÉ NA ROZVOJ A PODPORU SLUCHOVEJ PAMÄTE

- zapamätanie rozpoznanie hlasu zvierat, hlasu ženy, muža, dieťaťa
- zapamätanie a rozpoznávanie zvukov (odomykanie zámku, zaklopanie, lúsknutie, tlesknutie, pustenie vody, umývanie rúk)
- zapamätanie a rozlišovanie detských hudobných nástrojov (bubon, ozvučné drevka, triangel)
- zapamätanie a rozlišovanie zvieracích zvukov, zvukov dopravných prostriedkov (električka, autobus, signálne zvuky v dopravných prostriedkoch...)
- počúvanie zvukov v záhrade, parku, kuchyni, ...
- hovoríme šeptom
- sluchové pexeso
- rozlišovanie slabík, podobne znejúcich zmysluplných slov s použitím aj bez použitia obrázkov
- opakovanie riekaniiek, básní
- prerozprávanie príbehu, denných činností, aktivít
- tichá pošta, čítanie kníh s prediktabilným textom
- vymyslieť nové slovo z posledného písmena počutého slova
- Tleskni, keď budeš počuť.
- Spoj slová, ktoré sa rýmujú. V riadku nájdí slová, ktoré sa rýmujú.
- Čo majú spoločné slová ktoré vidíš?
- určovanie a zaznamenávanie dlhého a krátkeho zvuku

- rozvíjanie viet – vyslovíme vetu, dieťa ju zopakuje a pridá jedno slovo, ktoré sa začína inou hláskou ako ostatné

AKTIVITY A ČINNOSTI ZAMERANÉ NA ROZVOJ A PODPORU HMATOVEJ PAMÄTE

- zapamätanie a rozlišovanie predmetov podľa hmatu
- zapamätanie a rozlišovanie povrchov podľa hmatu
- zapamätanie a rozlišovanie vlastností známych predmetov (drsny - hladký, teplý – chladný, ľahký – ťažký, mäkký – tvrdý)
- zapamätanie a poznanie rôznych materiálov (drevo, sklo, papier, kov, textil, umelá hmota a pod.)
- hmatové pexeso, domino
- zapamätanie a rozlišovanie 3D predmetov a geometrických tvarov podľa hmatu

AKTIVITY A ČINNOSTI ZAMERANÉ NA ROZVOJ A PODPORU ČUCHOVEJ A CHUŤOVEJ PAMÄTE

- zapamätanie, poznávanie a rozoznávanie rôznych pachov (tie, ktoré voňajú/páchnu/sú bez pachu)
- zapamätanie a rozoznávanie základných chuťových vnemov (sladké/slané)
- zapamätanie a rozoznávanie ďalších vnemov (horké, kyslé, štiplavé a látky bez chuti a iné)
- chuťové a čuchové pexeso a jeho obmeny

AKTIVITY A ČINNOSTI ZAMERANÉ NA ROZVOJ A PODPORU MYSLENIA

- experimenty (od najjednoduchších po zložitejšie)
- umiestňovanie predmetov, triedenie predmetov podľa určitých znakov
- rozlišovanie predmetov podľa určitých znakov (od najväčších po najmenšie rozdiely, samostatný výber a kategorizovanie na základe určitých znakov)
- zoskupovanie do dvojíc (podľa určitých znakov, napríklad podľa tvaru, farby, veľkosti, materiálu a podobne)
- zmena zamerania pozornosti (prepínanie pozornosti medzi dvoma činnosťami, medzi troma, medzi štyrmi podnetmi, ...)
- používanie jednoduchých nástrojov (naberanie ryže, vylievanie vody, búchanie do xylofónu a pod.) po používanie nožníc, písacích nástrojov a podobne
- stavanie kociek – od obyčajných veží ku zložitejším
- priradovanie kociek alebo iných predmetov s rovnakou veľkosťou a hmotnosťou, neskôr úlohu sťažujeme a vyzývame dieťa/žiaka, aby kopírovalo predlohu (3D/2D)
- počítanie predmetov v okolí, pomenovávanie predmetov a ich charakteristika,
- modelovanie podľa predlohy (bežné predmety až geometrické tvary)
- skladanie podľa návodov (stavebnice, hlavolamy, origami)

- zápis/vytvorenie postupu, receptu, návodu a práca podľa návodu
- riešenie jednoduchých úloh pomocou robota, skladanie obrázkov z menších obrázkov, okamžité vykonávanie príkazov, vykonanie pripravenej postupnosti príkazov
- riešenie jednoduchých algoritmov v detskom programovacom prostredí (kreslenie obrázkov, pohyb animovaných obrázkov)

Tip...

Hudba a rytmus majú pozitívny vplyv na kognitívny rozvoj detí. Počúvanie hudby, hranie na hudobné nástroje alebo spievanie pomáha rozvíjať sluchové vnímanie, rytmickú schopnosť, jemnú motoriku a pamäť.

AKTIVITY A ČINNOSTI ZAMERANÉ NA ROZVOJ A PODPORU TVORIVÉHO MYSLENIA

Pri rozvoji a podpore tvorivého myslenia nie je postačujúce vybrať aktivity a činnosti, ktoré sú „tvorivé“. Dôležitým krokom pred realizáciou aktivít je mapovanie aktuálneho psychického, fyzického a emocionálneho stavu dieťaťa/žiaka a jeho záujmov.

- neobvyklé používanie predmetu, vymyslieť čo najviac nápadov, ako využiť daný predmet na iný účel
- uhádni a opíš predmet, z ktorého vidíš iba časť, dotvor príbeh
- dokresľovanie neúplných figúr, tvarov podľa predstáv

Medzi základné motivačné zručnosti vo vzťahu k podpore tvorivosti detí a žiakov Krajčovičová (2009) zaraďuje:

- mapovanie telesných potrieb dieťaťa/žiaka,
- zohľadňovanie záujmov dieťaťa/žiaka,
- umožnenie pracovať dieťaťu/žiakovi s kamarátmi – v skupine,
- aktivitu a činnosť realizovať zábavnou formou,
- umožniť deťom/žiakom stanoviť si a dosiahnuť ciele,
- obmieňať obsah a spôsob realizácie aktivity/činnosti,
- umožniť deťom/žiakom skúšať nové činnosti a aktivity, motivovať ich náročnosťou aktivity a motivovať ich na jej splnenie,
- podporovať deti/žiacov pri činnosti,
- vytvárať prostredie, v ktorom sa dieťa/žiak cíti bezpečne, uvoľnene a v ktorom z prevedenej činnosti pociťuje radosť

Výborným prostriedkom k tomu, ako naučiť deti/žiacov riešiť rôzne situácie a úlohy, sú podľa Portmannovej (2004) hry a iné cvičenia podporujúce tvorivosť. Okrem zábavnej funkcie hry, hra umožňuje aj učenie, ktorým ústredným bodom je poznávanie, objavovanie a skúmanie, kedy sa učenie spája s fantáziou. Pri hre s dieťaťom/žiakom je potrebné klást dôraz na tvorivosť. Tvorivou

hrou je tak možné podporovať psychické procesy ako je stratégia, logika, riešenie problémov, tvorivosť, pamäť a ďalšie. Okrem toho, podporujú komunikáciu, stimulujú sociálne procesy, obohacujú životné skúsenosti a rozvíjajú celú osobnosť dieťaťa/žiaka.

Vedeli ste, že ...?

Hra je dôležitým prostriedkom pre rozvoj kognitívnych schopností detí. Hranie sa s hračkami, stavebnicami, skladačkami a ďalšími interaktívnymi materiálmi podporuje ich logické myslenie, riešenie problémov, predstavivosť a kreativitu.

AKTIVITY A ČINNOSTI ZAMERANÉ NA ROZVOJ A PODPORU POZORNOSTI

U detí/žiacov so špecifickými potrebami môže byť pozornosť ovplyvnená samotným postihnutím či narušením, ale aj sprievodným špecifikom, ktorým je rýchlejšia a častejšia únava. Z toho dôvodu je nevyhnutné prihliadať na aktuálny stav dieťaťa/žiaka pri voľbe intervenčnej aktivity, s cieľom predchádzaniu neprimeranému zaťaženiu a vyčerpania dieťaťa/žiaka. Pri aktivitách je zároveň potrebné hľadať a podporovať vnútornú motiváciu dieťaťa/žiaka, a tým ho prirodzene aktivizovať.

Zásady pre podporu pozornosti:

- zo zorného poľa dieťaťa/žiaka odstrániť čo najviac predmetov, ktoré by mohli rozptyľovať jeho pozornosť,
- nepreháňať náročnosť, skôr sa sústrediť na to, aby každá aktivita dieťa/žiaka bavila,
- strach z neúspechu dieťa/žiaka ďalej neposunie,
- každú činnosť realizovať na určenom mieste – hranie sa v hracom kúte, jedenie za stolom, kreslenie na svojom mieste za stolom v triede a podobne,
- v rámci hier a hrových činností zaraďovať aj aktivity, pri ktorých dieťa/žiak musí čakať (môže ísť o jednoduché odpočítanie pri hre: pripraviť sa, pozor, štart a pod.)
- opakovane sa venovať činnostiam, ktoré dieťa/žiaka bavia a postupne predlžovať čas trvania týchto aktivít – buď samostatným predlžovaním alebo pridávaním nových prvkov,
- realizovať radu po sebe krátkych činností, aby sa dieťa/žiak nenudil, ale bolo nútené udržať pozornosť

Návrh aktivít a činností:

- motivačné činnosti a aktivity,
- priraďovanie a rozlišovanie predmetov, javov podľa rôznych kritérií,
- práca s knihou,
- priraďovanie písmen, čísel, slov,
- pomenovávanie predmetov, javov, detí, žiakov a ich kategorizovanie,

- priradovanie písmen na predmety v blízkom okolí, tvorba albumov s menami, pomenovaním predmetov a javov
- vyhľadať a vyznačiť v ukrytých slovách iné slová,
- hľadať rozdiely,
- hľadanie objektu, ktorý sa líši od ostatných,
- zistiť, čo zmizlo,
- pomiešané písmená - obnov správny slovosled,
- prečiarkni/podčiarkni/zakrúžkuj písmená "B" : malé/veľké v názve textu/autora/piesne,
- vyhľadávanie vecí/predmetov podľa vopred určených kritérií napr. čo je z dreva, čo je červené,
- zisti, ktorému predmetu/zvieratku patrí tieň,
- vidím niečo, čo ty nevidíš a je to červené.

AKTIVITY A ČINNOSTI ZAMERANÉ NA ROZVOJ A PODPORU POROZUMENIA A POUŽÍVANIA REČI

Porozumenie a používanie reči je špecifickou oblasťou rozvoja komunikačnej schopnosti ktorou sa zaoberá aj podkapitola 3.3. Táto časť sa pozerá na porozumenie a používanie reči zo širšieho uhla pohľadu v celej populácii, nielen u detí/žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou. Pri porozumení a používaní reči sa zapájajú takmer všetky kognitívne aj nonkognitívne procesy. Z toho dôvodu je nevyhnutné v súvislosti s danou oblasťou sa zamerať na komplexný rozvoj a podporu dieťaťa/žiaka, obzvlášť, ak ide o dieťa /žiaka s postihnutím alebo narušením. Pre rozvoj reči, vnímania reči, spracovania reči a jej použitia je nevyhnutné podporovať zmyslové vnímanie, motoriku, následne pozornosť, pamäť a v neposlednom rade myslenie. Danú oblasť je potrebné rozvíjať a podporovať u detí/žiakov, u ktorých sa vyskytujú nedostatky v jednom zo systémov podieľajúcich sa na porozumení a používaní reči alebo vo viacerých súčasne.

Aktivity a činnosti zamerané na rozvoj a podporu porozumenia.

Pre pochopenie vývinu porozumenia reči u detí je potrebné pozrieť sa na vývin porozumenia v určitých etapách. Na začiatku sa dieťa učí rozumieť neverbálnym kľúčom. Postupne prechádza porozumenie na úroveň jednoduchých slov. Ďalej sa učí dieťa porozumieť reči na úrovni viet a následne prechádza porozumenie na úroveň kontextu.

Z uvedeného vyplýva, že pre deti je najjednoduchšia forma **porozumenia reči na úrovni slov**. Na rozvoj a podporu na tejto úrovni je vhodné:

- poznávať a pomenovávať predmety, javy, veci, ktoré dieťa/žiak pozná alebo používa,
- opisovať účel predmetov nachádzajúcich sa v okolí dieťaťa/žiaka, ktoré pozná a aktívne ich používa,
- rozlišovať, pomenovávať jednotlivé časti dňa s využitím obrázkov aj bez obrázkov
- pomenovávať rôzne charakteristiky a vlastnosti predmetov napr. farby (žltý ako slnko, zelená ako...),

- stimulovať chápanie a tvorenie pojmov podľa kategórií (hračky, dopravné prostriedky, ovocie, zelenina, oblečenie, ...),
- pomenovávať činnosti, ktoré dieťa/žiak vykonáva alebo môže pozorovať,
- čo k sebe patrí, napr. hrniec – pokrievka, ceruzka - ...,
- prirovnávanie: vysoký ako,
- tvorenie protikladov (malý – veľký), zdobnenín, na stupňovanie prídavných mien (malý – menší – najmenší).

Tip...

Hry a hádanky sú skvelým spôsobom, ako rozvíjať kognitívne schopnosti detí. Skladanie puzzle, hádanky, matematické hry a logické úlohy podporujú ich analytické myslenie, deduktívne a induktívne uvažovanie a riešenie problémov.

Aktivity a činnosti zamerané na podporu používania reči

Aby sa dieťa mohlo stať efektívnym partnerom v komunikácii, je dôležité stimulovať vývin reči od prvotných vývinových období. Horňáková, Kapalková, Mikulajová (2005) odporúčajú používať nasledovné komunikačné stratégie:

- Stratégie zamerané na dieťa alebo z očí do očí
 - tvárou v tvár – je dôležité sa priblížiť k dieťaťu tak, aby videlo oči a ústa partnera v komunikácii
 - čakanie - je to silný komunikačný nástroj, lebo dáva dieťaťu možnosť vyjadriť sa svojim spôsobom. Dospelí majú často tendenciu hovoriť za dieťa, čo nie je správne.
 - sledovanie záujmu dieťaťa – keď sa dieťa o niečo zaujíma alebo na niečo pozerá, je pravdepodobné, že na to myslí. Môže to byť téma na spoločnú komunikáciu.
 - Opakovanie – vhodné je vytvárať komunikačné situácie na neustále opakovanie nových slov alebo viet
- Stratégie ľahšieho porozumenia alebo reč tela
 - používanie gest – gestá uľahčujú porozumenie slov, je dôležité ich často používať
 - vyladenie sa na rečovú úroveň dieťaťa – spomalenie tempa reči, používanie slov a viet podľa vývinovej úrovne dieťaťa
- Stratégie výmen alebo raz ty, raz ja
 - výmena rolí – začína sa s hrovými aktivitami, v ktorých sa dieťa naučí, že je na rade v určitom čase. Tieto stratégie sa potom prenášajú do komunikácie.
 - interpretácia všetkého, o čom dieťa komunikuje – dospelý sa stáva „tlmočníkom“ a snaží sa tlmočiť o čom dieťa hovorí.
 - napodobňovanie alebo zrkadlenie dieťaťa – ide hlavne o neverbálne napodobňovanie v počiatkových štádiách vývinu reči

- Stratégie nových pojmov alebo nálepky – komentovanie, premostovanie, pomenúvanie ľudí, vecí, činností, ktoré dieťa pozoruje a ktoré ho obklopujú
- Stratégie rečového vzoru alebo modelovanie – poskytovanie modelov alebo vzorov správnych slov a viet
- Stratégie konverzácie alebo otázky a odpovede – deťom sa majú klásť otázky takým spôsobom, aby mali čo najväčší priestor na odpovede. Ak dieťa nevie odpovedať, používa sa stratégia napovedania. Čiže slovo, komentár alebo otázka, ktorá pomáha dieťaťu vyprodukovať odpoveď.

Porozumenie na úrovni viet je prepojené s porozumením podstatných mien a slovíes a s používaním jednotlivých gramatických kategórií. Aby dieťa/žiak dobre rozumel počteť vete, musí vedieť dekódovať významy jednotlivých slov, mať do istej miery osvojenú morfológiu. To znamená napr., že dve vety, ktoré obsahujú rovnaké slová, ale v inom poradí, môžu mať úplne iný význam. (Valečíková, 2019)

Porozumenie reči na úrovni viet je možné stimulovať:

- tréningom používania predložiek v slovách
- jednoduchými rozvitými vetami s predložkovou väzbou
- jednoduchými rozvitými vetami, v ktorých je predmet a podmet vyjadrený zámenom
- súvetiami s vedľajšou vetou prívlastkovou
- reverzibilnými vetami

Valečíková (2019) upozorňuje, že ak chceme napláňovať dobrú intervenciu zameranú na porozumenie, nesmieme zabúdať na nízku variabilitu tréňovaných syntaktických konštrukcií, na použitie jednoduchej slovnej zásoby a na názorný spôsob učenia.

Kontextové porozumenie je najvyššia forma porozumenia, u ktorej sa predpokladá zvládnutie nižších úrovní.

Pre porozumenie na tejto úrovni je vhodné využívať počúvanie príbehov. Je dôležité nielen pre učenie sa novej slovnej zásoby, ale tiež poskytuje vhodný kontext pre implicitné a explicitné kontextové informácie v ranom a predškolskom veku (Nelson, 1993). Schopnosť pracovať s textom ako aj porozumenie naratív veľmi úzko súvisí i so samotnou školskou úspešnosťou dieťaťa neskôr. (Kapalková, Slováčková, 2013)

K explicitným informáciám autorky zaraďujú:

- identifikovanie postáv z príbehu,
- rozpoznanie prostredia, v ktorom sa príbeh odohráva, a definovanie času, — identifikovanie úvodnej udalosti,
- identifikovanie problému
- zhrnutie výsledku, vyriešenie problému.

Medzi epizódy vyjadrujúce implicitné informácie podľa uvedených autoriek patria:

- identifikovanie príslušných pocitov a prežívania postáv,

- vytvorenie príslušných kauzálnych inferencií z textu,
- prepojenie dialógu postavy s celým textom,
- predpovedanie založené na predchádzajúcich udalostiach príbehu,
- určenie témy využitím jedného alebo viacerých aspektov príbehu.

Newman odporúča pri práci s príbehom v predškolskom období:

- intenzívne dieťa motivovať k práci s knihou,
- využívať knihy s príbehmi a témami, ktoré dieťa/žiak obľubuje,
- voliť materiál, ktorý reflektuje záujem dieťaťa/žiaka, je primerane graficky spracovaný, upravený pre potreby dieťaťa,
- viesť dieťa k rozpoznávaniu detailov,
- viesť dieťa k rozpoznávaniu podobných obrázkov,
- pre rozvoj artikulačných schopností využívame básne, piesne, riekanky a texty reflektujúce záujem a možnosti dieťaťa (Newman, 2004).

Vedeli ste, že ...?

Podpora sociálnej interakcie a komunikácie medzi deťmi je dôležitá pre ich kognitívny rozvoj. Spolupráca, diskusia a zdieľanie skúseností s ostatnými deťmi pomáha rozvíjať ich verbálne a neverbálne komunikačné schopnosti a kognitívnu flexibilitu.

AKTIVITY A ČINNOSTI ZAMERANÉ NA ROZVOJ A PODPORU PREDSTAVIVOSTI

- rolové hry, hry s hračkami, bábkové divadlo
- kreslenie, lepenie, maľovanie, vyrábanie, modelovanie
- predmatematické predstavy – orientácia na vlastnom tele, orientácia v priestore, vytlieskavanie, rytmizácia
- hry s kockami, hry so slovami, farbami, tvarmi
- práca s príbehom a jeho vizualizácia, čítanie – riadená vizualizácia pred čítaním, počas čítania aj po čítaní
- spievanie, tanec, ...
- imaginácia, hádanky, úlohy na dokončenie, asociácie, Predstav si seba ako...
- nevidiaci umelec/pomôž umelcovi...
- čo by sa mohlo stať keby...
- príbehy z kociek (namiesto bodiek sú na kocke rôzne obrázky)
- Povedz nám to bez slov (využi mimiku, gestiku, pantomímu, rozličné predmety okolo seba).

PROCES REALIZÁCIE

Žiakov je potrebné motivovať pre učebnú činnosť nenásilnou, prirodzenou motiváciou. Hlavným motívom učenia je radosť z osvojeného poznatku, z vyriešeného problému.

Počtové výkony sčítania a odčítania je potrebné nacvičovať oddelene, postupne číselný obor rozširujeme a v závere každého oboru je možné precvičovať spoje sčítania a odčítania spoločne. K tomu, aby žiak vedel sčítať/odčítať príklady typu $15 + 4$, $19 - 5$, má vedieť rozložiť číslo na desiatku a jednotky, má vedieť sčítať/odčítať jednociferné číslo a sčítať desiatku a jednociferné číslo. Ak to žiaci zvládnu, počtové výkony robia bez zápisu rozkladu.

Pri utváraní matematických poznatkov je potrebné prihliadať na intelektové schopnosti žiakov, a preto sa vo väčšej miere opierame o názor a o ich manipulačnú účinnosť. K zovšeobecneniam dochádza na základe riešenia viacerých konkrétnych príkladov.

Často je potrebné zaraďovať orientáciu žiakov v číselnom rade do 100 na číselnej osi. Precvičovať vzťahy pred - za, hneď pred – hneď za. Spájať teoretické vedomosti s praktickými činnosťami. Matematické poznatky vytvárať na základe manipulácie s konkrétnymi predmetmi, ktoré sa nachádzajú v triede i v okolí školy.

AKTIVITY A ČINNOSTI ZAMERANÉ NA ROZVOJ A PODPORU MATEMATICKEJ PREDSTAVIVOSTI

- získať skúsenosti a objavovať vzťahy medzi objektmi okolitého sveta;
- rozvíjať fantáziu so zameraním na samostatnú činnosť;
- rozvíjať tvorivé myslenie;
- rozvíjať komunikačné schopnosti;
- podnecovať a rozvíjať začiatky logického myslenia;
- rozvíjať samostatné riešenie konkrétnych problémov;
- formovať základné matematické operácie;
- rozvíjať špecifické matematické schopnosti;
- rozvíjať priestorovú predstavivosť;
- rozvíjať psychomotoriku.

ČÍSELNÉ PREDSTAVY

- osvojiť si stálosť množstva,
- pojem číslo, zápis čísla, množstvo, rad čísel, číselná os, párne a nepárne čísla, porovnávanie, zmena množstva,
- schopnosť porovnávať množstvo vyjadrené číslami,
- schopnosť prirodzene rozkladať čísla,
- mentálna číselná os, na ktorej možno manipulovať analógovými reprezentáciami početných kvantít,

- osvojiť si okruh matematických a číselných pojmov,
- význam znamienok - názorné príklady, manipulácia s predmetmi, sčítanie a odčítanie, násobenie a delenie, tabuľky, orientácia v tabuľkách, zlomky; hry s kartami, kockami, paličkami, žetónmi, tabuľkami,
- potreba dať zmysel číselným situáciám hľadaním súvislostí medzi novými informáciami a nadobudnutými vedomosťami,
- ovládanie vedomostí o efektoch operácií s číslami,
- ovládanie plynulosti a flexibility s číslami,
- porozumenie zmyslu/významu čísel,
- porozumenie početných/mnohonásobných vzťahov medzi číslami,
- rozpoznanie štandardov a charakteristík čísel,
- rozpoznanie hrubých početných chýb,
- upevňovať matematické schopnosti, spracovávať približné početnosti, cit pre čísla,
- rozpoznanie hrubých početných chýb,
- chápanie matematických pojmov a ich „prevod“ do bežného života,
- slovné úlohy z bežného života,
- základné geometrické pojmy, tvary, vzťahy,
- hry a manipulácia s predmetmi a útvarmi v rovine a v priestore,
- rozvíjanie konštruktívneho a tvorivého myslenia,
- jednotky dĺžky, hmotnosti, objemu, plochy – názorne a prakticky,
- hry a manipulácia s predmetmi a útvarmi v rovine a v priestore,
- praktické úlohy z bežného života - následnosti, postupnosti, sekvencie (kalendár, hodiny, časové úseky a pod.),
- priraďovanie, usporadúvanie, klasifikácia, porovnávanie, priestorová predstavivosť

AKTIVITY A ČINNOSTI ZAMERANÉ NA ROZVOJ A PODPORU PRIESTOROVEJ PREDSTAVIVOSTI

Rozvoj priestorových predstáv je úzko spojený s porozumením príčin a následku, vnímaním času a časovej postupnosti, predvídaním následného a budúceho. Oslabené priestorové vnímanie môže mať za následok problematické osvojovanie si sebaobslužných zručností, koordináciu vlastných pohybov pri manipulácii s predmetmi, dieťa/žiak môže mať nedostatky v oblasti vnímania vlastnej telovej schémy.

Šedivý (2007) uvádza, že pod pojmom priestorovej predstavivosti rozumieme schopnosť predstavovať si vlastnosti geometrických trojrozmerných predmetov, ich tvar (podobu telies), polohu, veľkosť a umiestnenie v priestore, v užšom zmysle ako geometrickú predstavivosť

potrebnú v stereometrii (Molnár, 2009). Priestorovú predstavivosť môžeme rozdeliť na všeobecnú a intuitívnu, čím sa rozumie schopnosť vybavovať si:

- skôr videné objekty v trojrozmernom priestore a vybaviť si ich vlastnosti, polohu a priestorové vzťahy,
- skôr alebo v danom momente videné objekty v inej vzájomnej polohe, než v akej boli alebo sú skutočne vnímané,
- objekty v priestore na základe ich rovinného obrazu,
- neexistujúci reálny objekt v trojrozmernom priestore na základe ich (slovného) popisu.

Geometrická predstavivosť je schopnosť vnímať geometrický útvar, jeho veľkosť a polohu v priestore, vnímať daný útvar v inej ako v pôvodne vnímanej polohe, vnímať zmenu útvaru, jeho rozmerov, štruktúry a podobne, znázorniť telesá v rovine alebo podľa slovného popisu, z obrázku v rovine modelovať priestorový útvar. Geometrická predstavivosť je teda schopnosť:

- abstrahovať z reálnej skutočnosti – konkrétnych objektov ich geometrické vlastnosti a vidieť v nich modely geometrických útvarov v ich čistej podobe,
- predstavovať si geometrické útvary, vzťahy medzi nimi na základe ich jednoduchých modelov, predstavovať si geometrické útvary v najrôznejších vzájomných vzťahoch,
- mať zásobu predstáv geometrických útvarov a schopnosť vybavovať si ich najrôznejšie podoby a polohy.

Najvyššou formou priestorovej predstavivosti je priestorové a geometrické (priestorové schematické) myslenie. Priestorové myslenie je schopnosť na základe priestorových a geometrických predstáv:

- vyvodit' závery, poprípade si vytvorit' nové predstavy, vedieť také nové predstavy vyjadriť, prípadne ich realizovať,
- myšlienkovy konštruovať priestorové obrazy – geometrické útvary a robiť s nimi operácie a vedieť také operácie vyjadriť, prípadne ich realizovať,
- vyjadriť jednoducho graficky, grafom alebo iným spôsobom – geometrickou schémou v realite existujúce vzťahy a závislosti, vlastnosti rôznych matematických pojmov a javov a vzťahy a závislosti medzi nimi, prípadne vedieť vyjadriť prebiehajúci dej,
- vedieť predstaviť si rôzne vzťahy, javy, závislosti existujúce v realite i v čistej matematike, ak sú vyjadrené geometrickou schémou, využívať grafických metód k riešeniu praktických úloh i matematických problémov (Šedivý, 2007).

AKTIVITY A ČINNOSTI ZAMERANÉ NA ROZVOJ A PODPORU PRIESTOROVEJ ORIENTÁCIE

PROCES REALIZÁCIE: Rozvíjanie schopnosti dieťaťa/žiaka orientovať sa v priestore v uvedenom kontexte môže predstavovať: manipuláciu s predmetmi, objektmi v priestore s využitím relevantných pojmov hore/dolu, vpravo/vľavo, vpredu/vzadu, blízko/d'aleko, vo, veľa, vlastnú orientáciu v priestore podľa uvedenej požiadavky, porovnávanie predmetov v priestore meraním, určovanie rôznych dĺžok ciest (krátka, dlhšia, najdlhšia, najkratšia), ich grafické označovanie (krieda, stuha, šípky, značky...), sledovanie vopred určenej trasy, používanie

termínov pre označovanie smeru, hľadaním správne cesty v labyrintoch, spoznávanie zmeny umiestnenia predmetov v priestore, zostavovanie jednoduchších/zložitejších skladačiek. Dobré zvládnutie priestorovej orientácie predstavuje kvalitný základ pre úspešný prienik do geometrie.

Dôležitou súčasťou orientácie v priestore je aj orientácia v čase. Lehotayová (2022) uvádza, že vnímanie času a jeho plynutie sa u dieťaťa predškolského veku nadobúda postupne, prostredníctvom udalostí, ktoré sú dieťaťu/žiakovi známe a pravidelne sa opakujú. Uvedomovanie si časových úsekov je preto subjektívne a skreslené. S vnímaním času sa spája vnímanie časovej postupnosti, uvedomovanie si začiatku a konca, príčiny a dôsledku. Čím je dieťa/žiak staršie, tým lepšie dokáže predpokladať následné udalosti, vie, čo môže očakávať. Nízka úroveň orientácie v čase sa môže prejavovať tým, že dieťa: neovláda postupnosť každodenných činností, čo sa prejavuje problémom pri dodržiavaní postupnosti krokov, napríklad pri obliekaní, zamieňaní poradia úloh. Ak problém pretrváva aj po vstupe do základnej školy, dieťa má problém v písaní a čítaní: zamieňa poradie písmen, číslic, ťažkosti pri usporiadaní vedomostí v postupnosti, napríklad zvládanie abecedy.

Aktivity a činnosti zamerané na rozvoj a podporu priestorovej orientácie (Bednářová, Šmardová, 2008, Capáková, Kováčová, 2014)

- umiestnenie objektu, hračky na koberci, stolíku, tabuli podľa pokynov: hore, dole, vpredu, vzadu, pod, nad, vedľa, pri, prvý, posledný, vľavo, vpravo
- nalepovanie či dokresľovanie predmetov podľa pokynov,
- cvičenie s náčiním, pohybové hry
- rozlišovanie pojmov (hore, dole, na, do, v, nižšie, vyššie vpredu, vzadu, pred, za nad, pod, vedľa, medzi, ďaleko, blízko) na obrázku, v komunikačnej situácii
- rozlišovanie pojmov (prvý, posledný, uprostred, prostredný, predposledný) na obrázku, v komunikačnej situácii
- rozlišovanie pojmov (hneď pred, hneď za) na obrázku, v komunikačnej situácii
- rozlišovanie vpravo, vľavo na vlastnom tele; opakovanie pohybov pravej a ľavej ruky na vlastnom tele podľa vzoru
- rozlišovanie vpravo, vľavo na umiestnených predmetoch
- usporadúvať predmety v priestore (dopredu, dozadu, vpravo, vľavo v spojitosti so sluchovým signálom)
- kto skôr uvidí zmeny umiestnenia predmetov v priestore
- čo vidím na hornej polici, naľavo
- pexeso (dieťa zbiera dvojice obrázkov len, ak najprv opíše ich pozíciu v priestore napr. Beriem si vtáčika, ktorý je pod psíkom a druhého, ktorý je vpravo od líšky.)
- rozlišovanie a určovanie polohy predmetov na základe dvoch kritérií – vpravo hore
- rozlišovanie pojmov vpravo, vľavo na inej osobe
- sledovanie obrázkov zľava doprava a ich využitie pri nácviku písania a čítania

- orientovanie sa v riadku a využitie pri nácviku písania a čítania
- dopĺňanie slov/písmen/čísiel do obrázka rovnakého vzorca na základe predlohy a využitie pri nácviku písania a čítania
- skladanie kociek podľa stavebného plánu
- orientovanie sa vo svojom okolí – žiak vie, ako sa ide do obchodu, do školy a podobne

Rozvoj a podpora kognitívnych schopností a exekutívnych funkcií je možné podporiť napríklad aj prostredníctvom metódy inštrumentálneho obohacovania a uvedomovania podľa prof. Feuersteina, ktorá predstavuje ucelený systém podpory kognitívneho vývinu a nácviku tvorenia stratégií využívania kognitívnych funkcií.

PRIEREZOVÉ TÉMY A SÚVISIACE MATERIÁLY

Rozvoj a podpora pohybových schopností

Rozvoj a podpora zmyslového vnímania

Rozvoj a podpora komunikačnej schopnosti

Rozvoj a podpora sociálno-komunikačných zručností

Metodika špeciálne učebné a kompenzačné pomôcky

ZDROJE

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2007. Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

CAPÁKOVÁ, L., KOVÁČOVÁ, B., 2014. Problematika vizuálneho vnímania v liečebnej pedagogike – diagnostika a intervencia v ranom a predškolskom veku. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. 71 s. ISBN 978-80-223-3580- 5.

FEUERSTEIN, R., HOFFMAN, M. B., FALIK, L. H. et al, 2002. The dynamic assessment of cognitive modifiability. The learning propensity assessment device: theory, Instruments and techniques. Revised and expanded of the dynamic assessment of retarded performers. Israel: The ICELP press, 2002. ISBN 965-90490-0-5.

FEUERSTEIN, R., HOFFMAN, M. B., FALIK, L. H., 2008. Learning Potential Assessment Device – LPAD Examiner’s Manual. Israel: The ICELP press, 2008.

HATANO, G., 2001. Critical thinking, Cognitive psychology. In: SMELSER, N. J., BALTES, P. B., (eds.). International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences

HORÁČEK, J., ŠVESTKA, J., 2004. Psychopatologie (Obecná psychiatrie). In: HÖSCHL, C., LIBIGER, J., ŠVESTKA, J. Psychiatrie. 2. vyd. Praha: TIGIS, 2004, 883 s. ISBN 80-900130-7-4.

HORŇÁKOVÁ, K., KAPALKOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M., 2005. Kniha o detskej reči. Slniečko, Bratislava 2005. ISBN: 80969074-3-3

KAPALKOVÁ, S., SLOVÁČKOVÁ, A.: Porozumenie naratív u detí v predškolskom veku. In.: Studie z aplikované lingvistiky 1/2013. Filozofická fakulta UK, Praha. Dostupné na:

https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/96652/1419402_svetlana%20kapalkova_%20anna_slovackova_37-50.pdf?sequence=1&isAllowed=y

KOUKOLÍK, F., 2002. Lidský mozek. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. 456 s. ISBN 80- 7178-632-2.

KRAJČOVIČOVÁ, M., 2009. Rozvoj tvorivosti v súčasnej materskej škole. In: Zborník príspevkov z odborného – vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou „Od detskej opatrovne k materskej škole, Banská Bystrica, 4.11.2009. Banská Bystrica: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, Spoločnosť pre predškolskú výchovu, 2009, s. 100 – 104. ISBN 978-80-970266-0-8.

KREJČOVÁ, L., 2013. Žáci potřebují přemýšlet. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496- 1.

LEHOTAYOVÁ, B. K., 2022. Rozvíjanie grafomotoriky v predškolskom veku. Vysokoškolská učebnica je parciálnym výstupom projektu KEGA č. 0026UK-4/2021 Preventívne stratégie špecifických porúch učenia z hľadiska grafomotoriky v predškolskom veku. Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave 2022. ISBN 978-80- 223-5322-9.

LEZAK, M. D. a kol., 2004. Neropsychological Assessment. 4. vyd. NY: Oxford University Press, 2004. 1016 s. ISBN 0-19-511121-4.

MOLNÁR, J., 2009. Rozvíjení prostorové představivosti (nejen) ve stereometrii. Olomouc : Univerzita Paleckého v Olomouci, 2009. 33s. ISBN 978-80-244-2254-1.

PERNÝ, J., 2004. Tvořivost k rozvoji prostorové představivosti. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2004. 37 s. ISBN 80-7083-802-7.

PORTMANNOVÁ, R., 2004. Hry pro tvořivé myšlení. Praha: Portál, 2004. ISBN80-7178- 876-7.

PLHÁKOVÁ, A., 2004. Učebnice obecné psychologie. 1. vyd. Praha: Academia, 2004. 472 s. ISBN 80-200-1387-3.

PREISS, M. a kol., 1998. Klinická neuropsychologie. 1. vyd. Praha: Grada, 1998. 408 s. ISBN 80-7169-443-6.

REICH, K. H., 2004. The role of cognition in religious development. The contribution of relational and contextual reasoning (RCR) [online]. [cit. 22-12-2014]. Dissertation, Univ. Utrecht. Dostupné z: <http://www.igitur-archive.library.uu-.nl/dissertations/2004-1207-100941/full>

ROBBINS, J. W., 2000. From thinking to religion: The opening of ideality in 19th century protestant thought. In: Journal for Christian Theological Research [online]. [cit. 23-12-2014]. Dostupné z: <http://www.apu.edai/CTFR/ article/2000articles/robbins.batml>

SVOBODA, M., 2006. Psychopatologie a psychiatrie. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 320 s. ISBN 80-7367-154-9.

ŠEDIVÝ, O., PAVLOVIČOVÁ, G., RUMANOVÁ, L., VALLO, D., 2007. Stereo- 51 metria Umenie vidieť a predstavovať si priestor. Nitra : Fakulta prírodných vied Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 2007. ISBN 978-80-8094-180-2.

ŠEDIVÝ, O., VALLO, D., 2009. Základy elementárnej geometrie. Nitra : 2009. 102s. ISBN 978-80-8094-623-4.

VÁGNEROVÁ, M., 2002. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002. ISBN 80-246-0181-8.

VALEČÍKOVÁ, B., 2019. Intervenčné prístupy zamerané na porozumenie na úrovni viet. In.: LOGOPAEDICA XXI, 1/2019, ISSN 2453-8450 (str.8-12)

3.5 Rozvoj a podpora sociálno-komunikačných zručností

“Najlepšou investíciou do budúcnosti je investícia do detí a ich schopnosti komunikovať, spolupracovať a vybudovať zdravé vzťahy so svetom okolo seba.” (Nelson Mandela)

POPIS OPATRENIA

Intervencie sú zamerané na rozvoj sociálno-komunikačných zručností detí/žiakov. Umožňujú dieťaťu/žiakovi zapojiť sa v čo najväčšej miere do sociálneho prostredia rovesníkov a iných sociálnych skupín a úspešne v nich naplňať svoje sociálne roly. Intervencie zahŕňajú aktivity zamerané na stimuláciu sociálnej interakcie dieťaťa alebo žiaka v bežnom živote, stimuláciu jeho sociálno- emocionálneho vývinu, tréning sociálno-komunikačných zručností a osvojovanie si sociálne prijateľného správania. Intervencie sa okrajovo zameriavajú aj na oblasť emócií a sebareguláciu v oblasti prežívania a správania.

Sociálne zručnosti sú schopnosti, ktoré využívame v medziľudskom kontakte s inými ľuďmi v spoločnosti. Sú založené na sociálnych normách spoločnosti, ktoré udávajú, aké správanie a postoje sa považujú za normálne a prijateľné v určitých spoločenských situáciách (Patrick, 2011). Sociálne zručnosti sú pre jednotlivca dôležité z viacerých dôvodov. Uľahčujú nadviazanie a udržiavanie pozitívnych sociálnych vzťahov. Tiež prispievajú k prijatiu rovesníkov a k vytváraniu priateľstiev. Avšak predovšetkým umožňujú jednotlivcom prispôbiť sa požiadavkám sociálneho prostredia. Zároveň prispievajú k celkovej podpore a kultivácii osobnosti človeka.

Sociálne zručnosti predstavujú prostredníctvom učenia získané predpoklady pre primerané sociálne interakcie a sociálnu komunikáciu. Samotné sociálne zručnosti zahŕňajú vnímanie určitých signálov, ich spracovanie a následné reagovanie so zapojením spätnoväzbových a sebaregulačných postupov (Gillnerová-Krejčová a kol., 2012 In: Višňovská, 2015). Sociálna interakcia predstavuje pôsobenie jednotlivcov na seba navzájom, teda reagovanie jedného na druhého (Helus, 2011).

Rozvíjanie komunikačných zručností chápeme v kontexte udržiavania medziľudských vzťahov a interakcií. Z toho vyplýva veľmi silné prepojenie medzi komunikačnými a sociálnymi zručnosťami, ako aj emóciami. Potrebné je rozvíjanie jestvujúcich schopností komunikácie v zmysle sociálnej komunikácie, ich posúvanie na vyššiu vývinovú úroveň a generalizácia naučených schopností na nové situácie, nový kontext. Prvoradým cieľom je sociálne správanie zodpovedajúce veku dieťaťa/žiaka, úrovni jeho schopností, resp. rozvíjanie a učenie základných predpokladov týchto zručností. Všetky naučené schopnosti je potrebné za úzkej spolupráce s rodinou generalizovať na prirodzené, domáce prostredie, inak vzdelávanie stráca zmysel. Neoddeliteľnou súčasťou sociálneho správania sú schopnosti, ktoré napomáhajú sociálnej integrácii, tzv. integračné zručnosti - nadväzovanie a udržanie vzťahov, trávenie voľného času atď., vrátane „zamestnaní“, ktoré pre deti/žiakov nie sú atraktívne. Ide aj o pomoc pedagógom

cez prestávku, zodpovednosť za čistotu v jasne určenom priestore, zodpovednosť za poriadok na konkrétnom mieste a pod.

Významná je práve pragmatická rovina komunikácie (prečo dochádza ku komunikácii a ako prebieha komunikácia). Rozlišujeme tri základné aspekty pragmatiky:

- Ciele – prečo dochádza ku komunikácii, t. j. interakcia, regulácia a kontrola medzi partnermi komunikácie, dosiahnutie osobných cieľov, vzbudenie pozornosti.
- Výber foriem na dosiahnutie cieľa – ako sa vyberajú formy vyjadrovania, aby slúžili potrebnej funkcii v danom kontexte. Časť správy je vždy nejazyková: predmety, deje, vzťahy atď.
- Interakcia medzi ľuďmi – ako upútať pozornosť, ako reagovať na prehovor inej osoby, ako ukončiť rozhovor, vedieť sa správať v roli počúvajúceho aj hovoriaceho, resp. toho, kto sa nejakou formou vyjadruje.

Deficity v sociálnej interakcií môžu mať negatívny vplyv na akademický prospech, školskú dochádzku, duševné zdravie alebo správanie. Taktiež môžu dramaticky ovplyvniť budúcu integráciu jednotlivca v rôznych oblastiach vrátane medziľudských vzťahov, zamestnania, zdravia alebo vysokoškolského vzdelávania. Jednotlivci, ktorí zažívajú neúspech v sociálnej interakcií sa môžu cítiť frustrovaní a mať nízke sebavedomie. Zlyhávajúce sociálne interakcie môže viesť k izolácii alebo k pocitu samoty, úzkostiam a podobne.

V škole by si mali deti/žiaci osvojiť:

- A. emocionálne spôsobilosti - identifikácia citov, prejavovanie citov, ovládanie emócií a impulzov, redukcia stresu, uvedomenie si rozdielov medzi citmi a činmi.
- B. kognitívne spôsobilosti - sebauvedomenie, zdravé sebahodnotenie a sebadôvera, poznávanie iných ľudí, chápanie postojov a názorov iných ľudí, chápanie noriem správania, používanie konštruktívnych postupov pri riešení problémov, efektívne riešenie konfliktov, pozitívny postoj k životu.
- C. behaviorálne spôsobilosti - verbálna a neverbálna komunikácia, používať techniky aktívneho počúvania, otvorené presadzovanie svojich názorov a požiadaviek, konštruktívne reagovanie na kritiku, asertívne presadzovanie svojich názorov (Gajdošová, Herényiová, 2002).

CIEĽOVÁ SKUPINA

Činnosti zamerané na rozvoj sociálno-komunikačných zručností sa poskytujú deťom/žiakom, u ktorých sa vyskytujú zvýšené nároky na podporu v danej oblasti, ktoré môžu vyplývať z ich zdravotného znevýhodnenia, napríklad z poruchy autistického spektra (ďalej len PAS), z poruchy sluchu, zraku, z poruchy aktivity a pozornosti, z poruchy správania a iných, ale aj napríklad intelektového nadania. Je potrebné sa venovať aj deťom/žiakom, ktorých reakcie možno považovať za sociálne neprimerané. Rôzne skupiny detí/žiacov si často nevedia adekvátne interpretovať rôzne sociálne situácie a ani na ne primerane reagovať. Taktiež si neuvedomujú, aký môže mať dosah ich správanie na ostatných. Často ide o komplexné a dlhodobé problémy.

Pri práci s dieťaťom/žiakom v rámci podpory sociálno-emocionálneho vývinu je dôležité zohľadniť jeho individuálne potreby a záujmy a prispôbiť aktivitu (intervenciu/činnosť) tak, aby bolo pre dieťa/žiaka zaujímavá a motivujúca. Zároveň, práca s kolektívom triedy a podpora sociálnych vzťahov v triede môžu byť tiež dôležité pre rozvoj sociálnych zručností a interakcií dieťaťa/žiaka.

Vedeli ste, že ...?

Vývin sociálno-komunikačných zručností detí so zdravotným postihnutím sa môže líšiť a prebiehať v individuálnom tempe. Je dôležité prijať a rešpektovať tieto individuálne rozdiely a poskytovať vhodnú podporu a stimuláciu.

KTO POSKYTUJE OPATRENIE

Odborní zamestnanci a školský špeciálny pedagóg (prednostne školský psychológ, prípadne ďalší odborní zamestnanci podľa usmernení školského psychológa).

PROCES REALIZÁCIE

Pred každou hrou, aktivitou, technikou je potrebné na začiatku zaradiť rozohrievacie aktivity, pomocou ktorých sa skupina (trieda) zaktivizuje. Na začiatku, ale aj na konci hier sa odporúča využiť tzv. náladomer, ktorý slúži ako spätná väzba pre realizátora, ale aj pre ostatných účastníkov.

Aby sme dieťa/žiaka pripravili na interaktívnu hru s iným rovesníkom, učíme ho potrebné **sociálne zručnosti najprv v situácii 1:1**. Keď má dieťa/žiak naučené niektoré sociálne zručnosti, začneme s krátkou interakciou s iným dieťaťom. Dôležité je, aby si na seba zvykli, aby spolu zažili príjemné zážitky z aktivít, ktoré majú spoločné. Tieto stretnutia sú ideálnou príležitosťou na odpozorovanie ich schopností a identifikáciu tých, ktoré ich budeme ďalej učiť v situáciách 1:1. Tieto situácie nemajú len funkciu identifikácie nedostatkov dieťaťa, ale aj postupné priblíženie jeho hrových, sociálnych a komunikačných schopností štandardným.

V situácii učenia by mal byť vždy len jeden aspekt hry pre dieťa/žiaka nový. V rámci každej aktivity je potrebné stanoviť si aj behaviorálne ciele. Prirodzene je potrebné **facilitovať veku primerané a kooperatívne správanie** – dieťa/žiak má reagovať na svojho partnera v hre, ktorý nesmie robiť nič namiesto neho. Dospelý nemá byť cieľom interakcie dvoch detí, ale jej prostredníkom. V rámci interakcie dvoch detí je potrebné byť flexibilný, rýchlo sa prispôbiť a neprerušovať správanie, ktoré je pozitívne (nedávať príliš veľa inštrukcií, ktoré bránia spontánnemu správaniu).

Ciele možno dosiahnuť používaním vhodných metód, ako napríklad aplikovaním rôznych foriem a stupňov pomoci, tzv. **promptov** (fyzický, vizuálny, prompt gestom a iný), ďalej **tvarovaním** (existujúceho správania do inej, želanéj formy) či **reťazovaním** (vybudovanie nového správania kombináciou jednoduchých prvkov správania), ale aj **posilňovaním správania** (následok správania, ktoré zvyšuje pravdepodobnosť, že správanie bude pokračovať alebo sa opakovať). Ide o metódy založené na dôkazoch (z angl. Evidence-based) vychádzajúce

z behaviorálnej analýzy. K rozvíjaniu zručností možno pristupovať **skupinovou** alebo **individuálnou** formou.

OBLASTI ČINNOSTÍ

Pri rozvíjaní sociálnych zručností sa sústreďujeme na kľúčové oblasti, ktorými sú identifikácia a vyjadrovanie pocitov, komunikácia s druhými ľuďmi a sebariadenie – sebakontrola. U detí sa sociálne kontakty prejavujú rôznymi formami sociálnych hier. Avšak, sociálny vývin dieťaťa/žiaka (napr. S PAS) sa môže líšiť, pričom môže byť problém aj pri učení spontánnym napodobňovaním. U detí s PAS sa hra väčšinou naučí v izolácii od iných rovesníkov. To znamená, že dieťa/žiak naučené zručnosti nezačne automaticky využívať aj v aktivitách s inými rovesníkmi. V ranom sociálnom vývine dieťa/žiak potrebuje zažiť rôznorodé sociálne interakcie, až potom ich začne samo vyhľadávať, to znamená, že ich musíme cielene podporovať a rozvíjať. Na rozvoj sociálno-komunikačných zručností, ako aj emócií môžu byť použité metódy, ako:

- **Slobodná hra a tematické hry (napr. Role play)** - napomáhajú pri rozvoji sociálnych vzťahov, sociálnych rolí, kooperácie a ďalších zručností. Deti/žiaci preberajú rôzne úlohy a situácie, čo im pomôže rozvíjať empatiu, porozumenie a komunikačné zručnosti.
- **Situačné scény** - demonštrácia situácií a vhodných reakcií.
- **Dramatická hra** - podporujte deti/žiacov, aby si vytvorili scény, kde musia spolupracovať, vyjadrovať svoje myšlienky a pocity, a komunikovať s ostatnými členmi skupiny. Deti/žiaci si vylosujú ilustratívne situácie a spravidla pantomimicky ich stvárnia (Šipková Ruženka, Soľ na zlato a pod.). Je vhodné zaradiť aj porekadlá a príslovia. Dvojica (trojica) detí/žiacov stvárňuje, ostatní hádajú. Je dôležité, scénu nechať dohrať až do konca.
- **Skupinová práca** - dosahovanie spoločných cieľov, rozvíjanie kooperácie.
- **Spoločenské hry** - sociálne interakcie, ako aj zvládanie negatívnych emócií, vrátane sebaregulácie správania v situáciách prehry a pod.
- **Inscenačné metódy** - spôsob premietania vlastných emócií v kontrolovaných podmienkach, rozvíjanie zručností pri riešení konfliktov a ďalšie (Podhájecká, Socha & Gerka, 2015).

Vedeli ste, že ...?

Hra je dôležitou súčasťou rozvoja sociálno-komunikačných zručností u detí so znevýhodnením. Poskytovanie priestoru na hru a spoločné aktivity s rovesníkmi môže podporiť ich interakcie a komunikačné zručnosti.

Deti hrajúce roly majú lepšie výsledky v oblasti sociálnych vzťahov, ide o efektívnu metódu na rozvíjanie emocionálnej citlivosti a komunikačných schopností. Okrem toho je možné aplikovať:

- **Sociálne príbehy** (z angl. Social stories) - predstavujú písané, hovorené alebo ilustrované príbehy, ktoré ponúkajú informácie o prostredí, ľuďoch v ňom, sociálnom správaní a sociálnom myslení. Základom je vytvoriť jednoduchý príbeh, ktorý popisuje a objasňuje problémovú sociálnu situáciu. Príbeh môže byť znázornený prostredníctvom fotografií alebo kresieb s príhodným textom. Príbeh je individualizovaný pre potreby dieťaťa/žiaka.
- **Nácvik zdieľanej pozornosti** (z angl. Joint Attention).
- **Stratégie modelovania** (videomodeling) - využívajú sa prispôbené videá, ktoré zobrazujú špecifické správanie, ktoré chceme, aby si dieťa/žiak osvojili.
- **Stratégie so zapojením rovesníkov** (napr. Peer Buddies, Peer Networks, Peer Imitation Training) - ide o metódy, kde pomáhajú intaktné deti/intaktní žiaci pri nadobúdaní sociálnych, komunikačných a herných zručností rovesníkom s PAS. Deti/žiaci môžu modelovať vhodné sociálne správanie. Intaktní rovesníci sú často ľahko dostupní v školskom prostredí a môžu byť zapojení. Deti/žiaci s PAS môžu využívať rovesníkov na precvičovanie novonadobudnutých sociálnych zručností.
- **Herné a interakčné terapie** - ciele použité prostriedky hry so zámerom pomôcť dieťaťu/žiakovi zmeniť správanie, tak aby bolo individuálne aj spoločensky akceptovateľné. Zapájanie do jednoduchých fyzických hier, sociálne-interakčných hier, kooperatívnych alebo kolektívnych hier.
- **Zážitkové formy a riešenie praktických problémov zo života.**

Osvojovanie a pragmatické používanie komunikačného správania v rôznorodých sociálnych interakciách a situáciách:

- **Nácvik používania rôzneho tónu hlasu, intenzity a sily hlasu** - napodobňovanie sily a tónu hlasu s cieľom sebakontroly a sebaovládania pri komunikácii so spolužiakmi a rovesníkmi.
- **Priradovanie zmyslu rôznym gestám v hraných a modelových situáciách** - „prekladanie“ gest do slov a slov do gest, hranie životných situácií a ich sprevádzanie bežnými gestami (nácvik s dospelými, postupný transfer do reálnych situácií).
- **Osvojovanie neverbálnej komunikácie:** Venujte čas učeniu o neverbálnej komunikácii, ako je reč tela, primeraný očný kontakt, výrazy tváre, gestá, vhodná vzdialenosť pri sociálnom kontakte, atď. Pomáhajte im rozpoznávať a interpretovať tieto signály a súčasne ich vedte k tomu, aby ich vedeli vhodne využívať.
- **Rozvoj verbálnej komunikácie** - poskytnite priestor na vyjadrenie myšlienok a pocitov prostredníctvom slova. Podnecujte deti/žiacov, aby si vypočuli názory ostatných a reagovali vhodným spôsobom.
- **Precvičovanie pravidiel rozhovoru** - striedanie rolí, pohľad do očí s partnerom, rozvíjanie už načatej témy rozhovoru, držať sa načatej témy rozhovoru, neodbiehať k svojmu záujmu rozhovoru a pod.
- **Vysvetľovanie jednoduchých slovných metafor a ich používanie** - vyberať metafory primerané veku a komunikačným schopnostiam dieťaťa/žiaka. Slovné metafory je potrebné vysvetľovať, precvičovať ich používanie rôznymi formami: v rámci hier,

hraním rolí, používaním pracovných listov, čítaním textu a nahrádzovaním metafor pravým významom a pod.

- **Jasné definovanie primeraného správania** v jasne definovanom kontexte (napísané pravidlá, ktoré platia v určitej situácii), ako aj dôsledky za ich porušenie.
- **Učenie stratégií pútania pozornosti inej osoby** (dotyk, tiché zamávanie na diaľku a pod.) – odovzdanie odkazu, spýtanie sa na niečo iného človeka.
- **Nacvičovanie vhodných foriem odmietnutia** v situáciách, ktoré sú pre žiaka sociálne nepríjemné – slušne niečo alebo niekoho odmietnuť, rozlišovanie rodiny, blízkych a cudzích osôb v týchto súvislostiach.
- **Nácvik kladenia otázok** - vhodné/nevhodné otázky.
- **Prijímanie kritiky a odmietnutia, rovnako ako aj pochvaly** v určitých situáciách (pozor na silné sklony k perfekcionizmu u niektorých detí/žiakov s PAS a neschopnosť vyrovnáť sa s neúspechom) – poskytovaním vzorov, podmieňovaním správania, ktoré nasleduje po vynesení kritiky, odmietnutí či pochvale žiaka.
- **Spätná väzba a sebahodnotenie:** Učte dávať konštruktívnu spätnú väzbu a umožnite im hodnotiť a reflektovať svoje vlastné komunikačné zručnosti. Vytvorte prostredie, kde sa deti môžu vzájomne podporovať a navzájom si poskytovať spätnú väzbu na ich komunikačné schopnosti.
- **Poskytovanie vzorov na prijateľné vyjadrenie vlastného názoru** - nácvik spoločensky prijateľného začatia, prerušovania a ukončovania vyjadrovania vlastného názoru.
- **Poskytovanie vzoru vhodného sociálneho správania** v situáciách keď sa očakáva, že sa človek o niečo s niekým podelí - formou kreslených, fotografických, hraných sociálnych príbehov.
- **Ovplyvňovanie správania podmieňovaním** - posilňovanie správania, vizualizácia dôsledkov za dodržiavanie a porušovanie pravidiel (napr. pridelením a odberaním žetónov).
- **Podporovanie vyhľadávania atribútov priateľstva** - na základe odpozorovaných vzťahov z blízkeho sociálneho prostredia dieťaťa/žiaka.
- **Motivovanie k vytváraniu a udržiavaniu priateľstiev.**
- **Poskytovanie vecných informácií o sociálnej hierarchii** v rámci rodiny, školy, spoločnosti - prezentácia vhodných vzorov správania voči rodičom, súrodencom, učiteľom a iným.
- **Motivovanie k akceptácii stanovených pravidiel** v rodine, škole, spoločnosti – nie sociálne, ale racionálne podľa aktuálnych záujmov, preferencií a motivačnej bázy žiaka (nespoliehať sa na jeho sociálny úsudok, ale racionálne, logické postupy).
- Tréning riešenia konfliktov a samoregulačných zručností a pod.
- **Tréning sociálnych pravidiel** - učte sociálne pravidlá a návyky, ako napríklad prejavovanie úcty, počúvanie, vyjadrovanie názorov s ohľadom na iných a riešenie

konfliktov. Vytvorte pravidlá, ktoré podporujú pozitívne interakcie a vzájomné porozumenie.

- **Medziludská komunikácia cez rôzne médiá** - zamerajte sa na rozvoj sociálno-komunikačných zručností prostredníctvom moderných technológií a médií. Učte, ako komunikovať efektívne a primerane cez e-mail, sociálne siete, videohovory a podobne.
- **Tréning komunikačných nástrojov:** Učte rôzne komunikačné nástroje, ako napríklad aktívne počúvanie, otvorené otázky, vyjadrovanie názorov a vyjadrovanie svojich potrieb a hraníc. Pomáhajte porozumieť, ako tieto nástroje môžu podporiť efektívnu a rešpektujúcu komunikáciu.
- **Organizácia skupinových diskusií a debát:** Zorganizujte štruktúrované skupinové diskusie a debaty na rôzne témy. Učte deti/žiacov, ako prezentovať svoje názory, počúvať ostatných, rešpektovať odlišné perspektívy a vyjadrovať sa konštruktívne.
- **Cvičenie aktívneho počúvania** - Učte deti/žiacov aktívne počúvať a prejavovať záujem o to, čo hovoria ostatní. Podporujte ich schopnosť zamyslieť sa nad tým, čo počujú, a odpovedať s porozumením a empatiou. Cvičenia môžu zahŕňať opakovanie, parafrázy a otázky na porozumenie.
- **Zadávanie úloh na doma** - zadávajte deťom/žiakom úlohy, aby si vyskúšali svoje novonaučené spôsoby správania v reálnych životných situáciách (v inom prostredí). Čo umožňuje, aby sa spôsobilosti, ktoré si osvojili, pretransformovali do ich vlastného prostredia, teda generalizovali ich (Hupková, 2011).

Ďalšie možnosti na rozvíjanie sociálnych zručností a vzťahov

Rozvíjanie sociálnych zručností a prosociálneho správania, spolupráca:

- Koláč dôvery - deti/žiaci v dvojiciach nakreslia kruh, ktorý spoločne rozdelia a popíšu, čo je pre nich v priateľstve dôležité.
- Pád dôvery, vedenie slepeho - v dvojiciach má jeden zatvorené (zaviazané) oči, druhý otvorené a vedie ho len pomocou slova.
- Skupinový erb – skupina vytvorí spoločný erb/znak, ktorý by vyjadroval symbolický charakter.
- Dom pre skupinu – skupina kreslí dom pre skupinu, umiestňujú aj jednotlivých členov.
- Ostrov skupiny – skupina nakreslí spoločný ostrov, ktorý pomenuje, vytvorí vlajku a spoločné pravidlá.
- Skupinová stavba/mandala - spoločná stavba skupiny (verbálne/neverbálne).
- Hra na reportéra - cieľom je spoznať (vyspovedať) spolužiaka a predstaviť ho skupine.
- Pozitívne odkazy – písanie pozitívnych odkazov iným deťom/žiakov.
- Príbeh o sebe – písanie vlastného príbehu cez rozprávkovú postavu (projekcia).
- Triedna vlajka – vytvorenie vlajky, rozvoj spolupatričnosti.
- Spoločný obrázok - spolupráca, kreslenie obrázka vo dvojici bez použitia slov.

- Vymenia si miesto - cieľom hry je neformálne spoznávanie sa.
- Recept na priateľstvo - ocenenie dobrých stránok ostatných.

Rodinné vzťahy - posilňovanie rodinných vzťahov, hlbšie pochopenie úlohy rodičov, práva a povinnosti členov rodiny, miesto dieťaťa v rodinnom systéme:

- Kresba rodiny – dieťa/žiak nakreslí všetkých členov rodiny + diskusia
- Začarovaná rodina - arteterapeutická technika, kde dieťa/žiak kreslí členov rodiny "začarovaných" na zvieratá
- Čo by som si prial od otca/matky? - dieťa/žiak napíše zoznam 5 želaní + diskusia
- Čo by som do domu priniesol/odniesol? - Vytvorenie zoznamu 5 potrebných a 5 nepotrebných vecí v spoločnom byte + diskusia
- Čo doma najčastejšie počúvam?- vytvorenie rodinného CD, osvedčené najmä, keď je medzi deťmi a rodičmi istý druh napätia
- Dieťa v roli rodiča - dramaterapeutická aktivita - dieťa/žiak stvárni svojho rodiča v konfliktnej situácii + diskusia
- Nedela u nás doma – dieťa/žiak nakreslí, čo najviac vystihuje nedeľu u neho doma
- Rodokmeň - dieťa/žiak kreslí strom s koreňmi.

Rovesnícke vzťahy - pozícia v rámci rovesníckej skupiny:

- Sociogram – grafické znázornenie spoločenských vzťahov v malých skupinách
- Čo máme spoločné, čo rozdielne? - hra spočíva v inštrukcii: "na jednu stranu sa postaví na druhú". Volia sa rôzne kritéria (napr. vek, súrodenci a pod.).
- Loptička prianí - hádzanie loptičky a vyjadrenie pozitívnych prianí druhým.
- Členstvo v skupine – trojice, ktoré si určia charakteristiky a odôvodnia rozhodnutie.

Interakcie s inými:

- Nadviazanie kontaktu s druhými - ako a kedy je vhodné nadviazať kontakt + diskusia
- Začiatok konverzácie - pravidlá konverzácie + diskusia
- Prvý dojem "haló efekt" - skúsenosti + diskusia
- Aktívne počúvanie - aktivita v trojiciach. Jeden rozpráva príbeh, druhý ignoruje, tretí aktívne počúva.
- Jednosmerná - dvojsmerná komunikácia - demonštrátor v prvej fáze inštruuje ostatných ako kresliť štvorce bez odpovedania na otázky, v druhej fáze aj odpovedá na otázky.
- Párové interview – diskusia vo dvojiciach na vybranú tému
- Tykanie a vykanie – diskusia, kedy je vhodné navrhnúť tykanie, riziká a pod.
- Rešpektovanie iných a ich osobitostí – diskusia na rozmanitosť
- Situácie - osobný priestor, osobné veci.

Pri formovaní osobnosti dieťaťa/žiaka je dôležitým faktorom sociálne prostredie ktorého je súčasťou. Takým prostredím je aj škola a triedny kolektív. Podpora triedneho kolektívu má

nezanedbateľný dosah na školský prospech a celkovú integritu žiaka, posilňuje inkluzívne hodnoty (vzájomná tolerancia a pomoc, úcta, trpezlivosť, empatia, porozumenie a pod.), schopnosť vyjadrovať sa, zvládať, spracovávať, zdieľať svoje myšlienky, pocity, názory, postoje, neistoty, zdravo komunikovať a spolupracovať, pomáhať si navzájom v náročných situáciách a pri riešení problémov.

Zdravé sociálne vzťahy v triede sú aj prevenciou pred rizikovým a nevhodným správaním žiakov, konfliktami v triede, agresiou, šikanovaním a inými sociálno-patologickými javmi v triede. Podpora sociálnych vzťahov a klímy v triede sa realizuje prostredníctvom **prednášok, diskusií, skupinových hier, cvičení, spoločných zážitkových aktivít, rôznych peer programov, programov na podporu a rozvoj životných a sociálnych zručností a zvyšovania sociálnych kompetencií** (komunikácia, kritické myslenie, tvorivosť, emocionálna inteligencia a pod.).

Tip

Knižný klub: Vytvorte knižný klub, kde deti/žiaci môžu čítať príbehy a potom o nich diskutovať. Táto aktivita podporuje komunikačné zručnosti, rozvíja slovnú zásobu a podnecuje fantáziu.

Komunitné služby: Zapojte deti/žiacov do komunitných služieb, ako napríklad dobrovoľníckych aktivít, kde môžu interagovať s ľuďmi a komunikovať v reálnom prostredí.

Inkluzívne športové aktivity: Zorganizujte športové aktivity, kde sa deti/žiaci so znevýhodnením môžu zapojiť spolu s rovesníkmi. Tímové športy poskytujú príležitosť na komunikáciu, spoluprácu a tvorbu priateľstiev.

Rozvíjanie sociálnych zručností je vhodné prepájať s učením v oblasti emócií. Prejavovanie emócií býva dôležitým prvkom medziľudskej komunikácie (Helus, 2011). Účinný spôsob je, ak sa dieťa/žiak spočiatku **učí emócie rozlišovať v dvoch póloch**, a to v kladnom a v zápornom. Ďalej efektívne učenie spočíva v **pomenovávaní emócií v konkrétnych situáciách** (napr. som šťastný, som nahnevaný, mám strach a pod.). Dieťaťu/žiakovi by malo byť presne vysvetlené a odôvodnené prežívanie vlastných emócií, zvládanie vlastných emócií, citlivosť voči emóciám druhých, a zároveň ako sa správať sociálne akceptovateľným spôsobom, teda čo je a čo nie je vhodné. Významným prvkom pri rozvíjaní sociálnych zručností a učení v oblasti emócií je **vizualizácia**, ktorá sa využíva rôznymi spôsobmi, napríklad v rámci sociálnych príbehov, pri kreslení, videách a fotografiách (Adamus, P., Vančová, A. & Löfflerová, M., 2017).

Emócie a ich zvládanie - zameriavame sa na rozvíjanie:

- **Rozpoznávanie jednotlivých emócií** - používanie fotografií, obrázkov, nahrávok, rôznych hier.
- **Rozvíjanie empatie:** Organizujte aktivity, ktoré podporujú porozumenie a vnímanie perspektívy iných ľudí. Môžete vytvoriť situácie, kde deti musia prežiť skúsenosti iných,

čo im pomôže vyvinúť empatiu a schopnosť porozumieť iným. Môžete použiť príklady, rozhovory a príbehy na diskusiu o rôznych situáciách a pocitoch.

- **Rozvíjanie empatie cez príbehy a literatúru:** Čítajte príbehy a literárne diela, ktoré zobrazujú rozličné emócie, skúsenosti a perspektívy. Diskutujte o týchto príbehoch a podporujte deti/žiacov, aby sa vcítili do postáv a rozvíjali empatiu voči nim.
- **Sebaregulácie** - zvýšená pozornosť by mala byť venovaná problémovému správaniu a zvládaniu hnevu (Čmiková, Stuhárová, 2013).

U mnohých detí/žiacov sa objavujú prejavy niekoľkých foriem, podôb a variácií problémového a nežiadúceho správania. Príčiny problémového správania sú rôzne. U niektorých detí/žiacov môže byť príčina dôsledkom zdravotného znevýhodnenia (napr. PAS). Dieťa/žiak s PAS má problémy v komunikácii, čo u neho môže vyvolávať frustráciu. Pre narušenie v oblasti sociálneho správania sa dieťa/žiak s PAS stretáva s interakciami a situáciami, ktoré si nevie interpretovať, a teda nevie na to ani primerane reagovať. Z hľadiska problémového správania nie je najdôležitejší samotný prejav správania (napr. agresivita, sebaagresivita, krik a pod.), ale to, čo správanie vyvolalo (funkcia) a čo nasledovalo po ňom (dôsledok). Pre pochopenie správania slúži ABC analýza správania. A je antecedent (antecedent), ktorý zachytáva to, čo sa stalo pred správaním, B predstavuje samotné správanie (behavior) a C značí následok (consequence), teda to, čo nasledovalo po správaní (Keenan, 2016). Následkom môže byť **vyhasínanie** (oslabuje správanie), **trest** (znižuje správanie) a **posilnenie** (zvyšuje správanie). V prípade intervencie na eliminovanie problémového správania sa snažíme správanie neposilňovať, ale naopak snažíme sa o jeho vyhasínanie a posilňovanie sociálne žiadúceho správania.

Problémové situácie a riešenie konfliktov - venujte čas na učenie detí/žiacov, ako riešiť problémy a konflikty, ako vyjadrovať svoje pocity a nápady konštruktívnym spôsobom a ako hľadať kompromisy a riešenia, ktoré uspokojia všetky zúčastnené strany.

Stratégie riešenia konfliktov a zvládanie záťažových situácií:

- Asociácie na konflikt – brainstorming v skupine
- Čo si myslím o konfliktoch? – diskusia v malých skupinách
- V čom je zdroj konfliktov? – diskusia v skupine
- Von – dnu – skupina sa rozdelí na dve polovice. Obe majú inštrukciu, aby presvedčili druhú skupinu, aby sa všetci členovia postavili (na rôzne miesta).
- Zakázané ovocie - cvičenie: "Predstavte si, že vás niečo láka, ale viete, že to nie je správne. Aké by bolo riešenie?"

Problémové správanie a jeho korekcia

Identifikácia a uvedomenie si podielu jednotlivých faktorov podmieňujúcich problémové správanie žiaka:

- Koláč aktuálnych problémov - deti/žiaci nakreslia kruh, ktorý rozdelia na časti symbolizujúce ich problémy a ťažkosti
- Koláč dôvodov, ktoré vedú k problémovému správaniu a určenie oblasti s najvyšším podielom vlastného pričinenia, možností vlastnej korekcie
- Využitie spätnej väzby od iných, výmena skúseností z podobných situácií.

Hľadanie možností a posilnenie motivácie k zmene tých foriem správania, ktoré mávajú negatívne dôsledky:

- Osobný plán - čo je môj cieľ, čo sa dá urobiť najskôr
- Kto si to všimne prvý - pomáha rozvíjať schopnosť vnímať detaily a identifikovať zmeny
- 5 prianí - podporuje žiakov vo vyjadrovaní svojich túžob, cieľov a snov.

PRÍKLADY DOBREJ PRAXE (TIPY)

Overená štruktúra stretnutí na rozvíjanie sociálno-komunikačných zručností

Aktivity prispievajú k rozvoju celkovej spôsobilosti k pozitívnej sociálnej interakcii. Prebiehajú v súdržnej, intímnej atmosfére, ktorá je charakterizovaná emocionálnymi väzbami. Základnou podmienkou pre realizáciu takéhoto stretnutia je vytvorenia psychologického bezpečia v skupine medzi jej členmi. Vedúci (realizátor alebo lektor), ako zrelá dospelá autorita, koriguje vzťahy medzi členmi skupiny (Labáth, Smik & Matula, 2011).

Je dôležité si uvedomiť, že v takomto skupinovom dianí ide o trojstupňový proces:

- bezpečie – účastníci vstupujú do sociálne bezpečnej situácie, nastáva psychické uvoľnenie, čo im umožňuje, aby sa správali inak ako zvyčajne,
- tvorivosť – v stave vnútorného uvoľnenia skúmajú a skúšajú nové formy správania, pričom vzhľadom na uvoľnený stav odstraňujú mnohé zábrany a stávajú sa pritom tvorivejší,
- rozhodnutie – pred návratom do reálneho prostredia má každý právo voľby rozhodnúť sa pre niektorú z efektívnejších foriem správania, uvažovania.

Aby takéto stretnutie vedelo bezpečne fungovať pre každého člena, je nutné stanoviť si **pravidlá fungovania**. Pravidlá v rámci skupinovej práce by však mali vzniknúť na základe dohody s deťmi/žiakmi. Deti/žiaci sú vyzvaní, aby navrhli pravidlá, ktoré by napomohli komunikácii a vďaka ktorým by sa v skupine cítili bezpečne. Lektor, vedúci skupiny, ich môže usmerňovať v prípade, ak by niektoré z dôležitých pravidiel neodzneli.

Osvedčené je pravidlo STOP – pravidlo. Ak sa dieťa/žiak v určitej téme necíti dobre, a aktivita by bola pre neho citovo náročná, má právo využiť Stop pravidlo a nevyjadriť sa. Je nutné ošetriť toto pravidlo, aby sa využívalo adekvátne. Ďalšie pravidlá:

- aktívne počúvanie,
- zo skupiny sa nevynáša,
- akceptácia – môžem oponovať, ale zároveň aj akceptovať názory druhých,
- a iné podľa potreby.

Pravidlá realizátor zaznamenáva na flipchart a nosí ich so sebou na každé stretnutie, prípadne sú transparentne vyvesené v triede po celý čas. Pravidlá sa môžu dopĺňať v prípade, keď nastane situácia, ktorá nás navedie k zaradeniu ďalšieho pravidla. V prípade, keď sa skupina pozná a má nastavené pravidlá, môže sa pristúpiť k realizácii.

Odporúčaná štruktúra:

1. Úvodná sebareflexia

V úvode sedenia sa dá deťom/žiakom priestor na vypovedanie aktuálnych emócií a nálady. Prostredníctvom týchto aktivít (náladomerov) sa deti/žiaci zároveň učia a prehlbujú vnímanie svojho prežívania a pocitov, vedia o nich hovoriť a súčasne sa u nich rozvíja vnímavosť a citlivý prístup k druhým. Sebareflexia prebieha nasledujúcim alebo modifikovaným spôsobom:

- Postojačky si každý pred sebou predstaví tyč so stupnicou od nula po desať. Nula je pri zemi a predstavuje tú najhoršiu náladu. Desiatka je hore a znamená tú najlepšiu náladu. Všetci, vrátane lektora, si zatvoria oči a na pomyselné stupnici si nájdu svoj bod, kde sa teraz ich nálada momentálne nachádza. Potom naraz všetci oči otvoria.

2. Rozohrievacia aktivita

Úvodom zaradíme jednu, dve dynamické hry, spontánne pohybové aktivity, ktoré majú za cieľ nenásilne uvoľniť a aktivizovať hráčov fyzicky aj duševne. Pri rozohrievacích aktivitách priaznivo vplýva na dianie v komunite a skupine zapojenie sa vedúcich do hry. Vďaka tomu deti a mladiství akceptujú dospelých ako spoluhráčov. Tieto hry poskytujú priestor na uvoľnenie atmosféry, zblíženie sa, odreagovanie sa, priestor na veľa smiechu. Rozohrievacie hry okrem iného zblížujú vedúcich a členov skupiny a komunity. Využívajú sa rôzne typy naháňačiek, výmeny stoličiek na základe nejakého princípu (napr. vymenia sa všetci, molekuly, losovačky, hry na čísla, stoličkový tanec atď.).

3. Hlavná technika

Obsahuje aktivity, ktoré tvoria hlavnú zložku krátkodobej, ale aj dlhodobej práce so skupinou. Niektoré majú špecifické zameranie – zlepšovanie klímy triedy, rozvíjanie sociálnych zručností a pod. Na základe zamerania stretnutí si vedúci volí aktivity, hlavnú techniku, ktorou chce dané zručnosti rozvíjať.

4. Záverečná sebareflexia

Opäť sa použije náladomer na zistenie nálady v skupine. V tejto časti sa môže odzrkadliť zmena nálady k lepšiemu, ale možno aj k horšiemu, čo môže byť v rukách dobrého vedúceho, lektora ako určité znamenie. Ale pozor, ku konkrétnym zmenám nálady sa nevyjadrujeme (Osadaň, Rapošová, Smetanová, 2022).

PRIEREZOVÉ TÉMY A SÚVISIACE MATERIÁLY

Rozvoj a podpora komunikačnej schopnosti

Rozvoj a podpora kognitívnych schopností

Rozvoj emocionality

ZDROJE

ADAMUS, P., VANČOVÁ, A. & LÖFFLEROVÁ, M., 2017. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálnych interdisciplinárnych poznatkov*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8.

ČMIKOVÁ, M., STRUHÁROVÁ, J. 2013., Praktické skúsenosti v nácviku sociálnych a komunikačných zručností. *Sociálne vzdelávanie žiakov s Aspergerovým syndrómom*. 2013. S 22 – 26. ISBN 978-80-971304-0-4.

FERKOVÁ, Š., DERKOVÁ, J. a kol., 2017. *Morálne kompetencie žiakov: Metodická príručka pre učiteľov na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2017. ISBN 9788022344326

GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYOVÁ, G., 2002. *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava:Príroda. 2002. ISBN 80-07-01177-3

GENA, A., 2006. The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology*. 2006, 41(6), s. 541 - 554.

HELUS, Z., 2011. *Úvod do psychológie*. Praha : GRADA, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0.

HUPKOVÁ, M., 2011. *Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách*. Bratislava: Iris, 2011. ISBN 978-80-89256-61-7

KEENAN, M., 2016. ABA and the nail that sticks out... *Špeciálny pedagóg*. 2016, Zv. 5, 1, s. 3 - 14.

LABÁTH, V., SMIK, J. & MATULA, Š., 2011. *Expoprogram. Intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2011. 276 s. ISBN 978- 80-223-2756-5.

OSAĎAN, R., RAPOŠOVÁ, P. & SMETANOVÁ, D., 2022. *Úvod do problematiky rodovosti a sexuality detí*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2022. ISBN 978-80-223-5418-9.

PATRICK, N. J., 2011. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra typy a strategie pro každodenní život*. Praha: Portál, 2011. 157 s. ISBN 978-80-7367-867-8.

PODHÁJECKÁ, M., SOCHA, M., & GERKA, V., 2015. *Pedagogická intervencia pre deti s problémovým správaním v predškolskom veku*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80- 555-1510-6.

ŠKOVIERA, A., MURÍNOVÁ, Ľ., 2012. *Rodina a problémové dieťa v terapeuticko-výchovnej starostlivosti*. Bratislava: Fice, 2012. 100 s. ISBN 978-80-969253-5-3.

VIŠŇOVSKÁ, P., 2015. Analýza sociálnych zručností žiakov s telesným postihnutím, s chorobou a zdravotným oslabením v kontexte humanistickej výchovy. *Paedagogica Specialis XXIX*. 2015. S. 379– 391. ISBN 978-80-223-4010-6.

VITÁSKOVÁ, K. A KOL., 2018. Možnosti hodnocení pragmatické roviny komunikace u dětí s poruchou autistického spektra II. *E-Pedagogium*. 2018, 18(1), s. 7 – 15. DOI: 10.5507/epd.2018.002.

WATKINS, L., ET AL., 2015. A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2015, 45, s. 1070–1083.

WHITE, S. W., KEONIG, K. & SCAHILL, L., 2007. Social Skills Development in Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of the Intervention Research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 37, p. 1858 – 1868. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0320-x>

Internetové odkazy:

15 aktivít na rozvoj emocionálnych a sociálnych zručností žiakov - <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/4015/15-aktivit-na-podporu-socialnych-a-emocionalnych-zrucnosti-ziakov>

3.6 Rozvoj a podpora emocionality

"Každý vie čo sú to emócie, kým nemá vysloviť ich definíciu." (Hunt, 2000)

POPIS OPATRENIA

Cieľom podporného opatrenia zameraného na rozvoj emocionality je podpora detí a žiakov v oblasti ich emocionálneho vývinu.

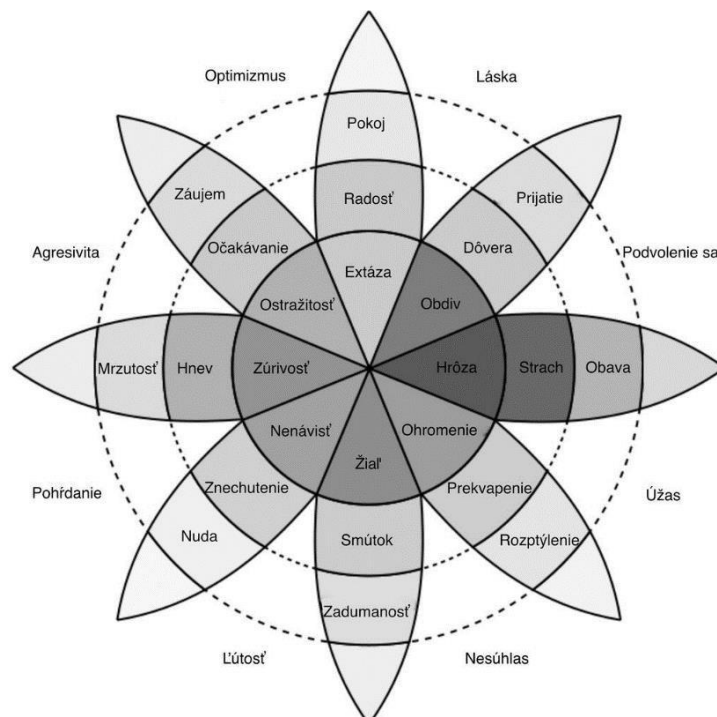
Emocionalita je vlastnosť človeka, ktorá vyjadruje obsah, kvalitu a dynamiku jeho emócií a citov. Emocionalita spolu s aktivitou patrí medzi základné zložky temperamentu. Prostredníctvom emocionality možno odhaliť, ktoré osoby, predmety, javy a situácie majú pre človeka osobitný význam (Bratská, 1997).

Emócie vyjadrujú vzťah človeka k okolitému svetu a k sebe samému. Sú významnou súčasťou mnohých psychických procesov a patria medzi významné regulačné mechanizmy človeka.

Emocionálne zážitky majú tri zložky: subjektívny zážitok, fyziologickú reakciu a behaviorálnu alebo expresívnu reakciu.

V 80. rokoch 20. storočia popísal americký psychológ Robert Plutchik osem základných emócií, ktoré ďalej klasifikoval prostredníctvom diagramu známeho pod pojmom **kruh emócií** (Obr.2). Plutchik vychádzal z predpokladu, že konkrétne emócie zmiešané dohromady vytvárajú komplexné emócie.

Osem základných emócií podľa Plutchika: radosť, dôvera, strach, prekvapenie, smútok, znechutenie, hnev a očakávanie.



Obrázok 2: Plutchikov kruh emócií

Zdroj: <https://onlinematerial.posttraumatic-integration.eu/modules/document/file.php/PTIP153/Handout-M1S6A1-SK.pdf>

Okrem iného emócie možno charakterizovať prostredníctvom intenzity a dĺžky ich trvania. Hoci emócie nemožno jednoducho zmerať, napriek tomu ich môžeme u detí a žiakov pozorovať a uznať ich význam a hodnotu (Shapiro, 2014).

Vedeli ste, že ...?

Americký psychológ Paul Ekman, ktorý identifikoval šesť základných emócií: smútok, šťastie, strach, hnev, prekvapenie, znechutenie, bol odborným poradcom pri príprave filmu V hlave (Inside Out), ktorý sa zaoberá emóciami a výzvami dospievania pútavým a deťom blízkym spôsobom.

Paul Ekman je tiež autorom Atlasu emócií, ktorý je dostupný v anglickom jazyku na stránke:
<http://atlasofemotions.org/>.

Poznať a vedieť ovládať vlastné emócie a poznať emócie ostatných je základom **emocionálnej inteligencie**. Od týchto schopností, alebo črt osobnosti (tak ako vnímajú emocionálnu inteligenciu niektorí autori, napr. Petrides, K.,V., 2001, 2003) závisí, do akej miery sa dieťa/žiak presadí v sociálnom prostredí školy, ako bude úspešný či spokojný v škole, ako bude prijímaný inými deťmi/žiakmi a v neposlednom rade ako sa bude vyvíjať jeho sebaponímanie, sebahodnotenie a sebaaprijatie.

Emocionálna inteligencia je schopnosť sledovať vlastné a cudzie pocity a emócie, rozlišovať ich a využívať. Na rozdiel od všeobecnej inteligencie je emocionálna inteligencia oveľa menej geneticky zaťažená, čo poskytuje jedinečnú príležitosť rodičom i pedagógom pozitívne ovplyvniť jej ďalší rozvoj. (Gajdošová, E., Herényiová, G. 2006).

K. V. Petrides a jeho spolupracovníci ponímajú emocionálnu inteligenciu ako konšteláciu sebaaprijaných schopností a behaviorálnych dispozícií súvisiacich s emóciami, resp. emocionalitou (Pérez et al., 2007). Črtová emocionálna inteligencia je meraná dotazníkmi TEIQue.

Viac sa dozviete tu:

Dotazníky črtovej emocionálnej inteligencie (TEIQue-SF/ TEIQue-CSF): manuál k skráteným formám (Kaliská, L., Nábělková, E., Salbot, V, 2015). Dostupné na:

https://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/prirucka_SlovakTEIQue-SF.pdf

Črtová emocionálna inteligencia a psychometrické vlastnosti nástrojov na jej meranie (Salbot, V. a kol., 2011). Dostupné na:

https://www.pdf.umb.sk/cms/saveDataFilePublic.php?uid=enabelkova&path=PV9UfydY0mkfoI7ocj7LtbY-Ou9RC7Z-MdtMv-xoHmwCHm6gP_RHcp05aPilkOwlbsPADp63FKRH5dNYa9eLA

Nízka úroveň emocionálnej inteligencie môže mať za následok izoláciu v rámci skupiny, čo má negatívny dopad na akademický a neskôr i pracovný výkon. Vysoká úroveň emocionálnej inteligencie môže mať vplyv na vyššiu akademickú úspešnosť a vyššiu mieru životnej spokojnosti.

Emocionálna inteligencia sa najzreteľnejšie formuje v predškolskom veku, kedy dieťa veľmi intenzívne prežíva pozitívne či negatívne situácie. Na niektoré z nich ešte nedokáže reagovať

slovami, v skutočnosti však majú významný vplyv na jeho celkový citový postoj voči okoliu a rozhodujú o smerovaní jeho budúceho citového života.

Podpora rozvoja emocionality a sociálnych zručností detí a žiakov vedie k zlepšeniu nielen v oblasti emocionálnej inteligencie, ale prispieva aj k psychickej pohode, zvýšeniu kvality osobných vzťahov, čo v školskom prostredí vplyva aj na výkon v akademicknej oblasti. Pre duševnú pohodu a spokojné prežívanie v škole je emocionálne zdravie kľúčové.

Vedeli ste, že ...?

Národná správa o zdraví a so zdravím súvisiacom správaní 11, 13 a 15-ročných školákov na základe prieskumu uskutočneného v roku 2017/2018 v rámci medzinárodného projektu „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC) uvádza, že viac ako polovica školákov (55-65 %) vo veku 15 rokov, má problémy s emóciami, koncentráciou či správaním, pričom emocionálnymi a behaviorálnymi problémami trpelo 10 % chlapcov a 20 % dievčat v tomto veku. Emocionálne a behaviorálne problémy zásadným spôsobom bránia dospievajúcim zvládnuť každodenné aspekty života, a tým naplno realizovať vlastný potenciál, čo môže závažným spôsobom ovplyvniť ich úspešnosť vo vzdelávacom systéme, uplatnení sa na trhu práce, ale i vo fungovaní v oblasti sociálnych vzťahov.

(Zdroj: https://hbcslovakia.files.wordpress.com/2019/06/nar-sprava-zdravie-11_lq.pdf)

Súčasťou emocionálnej inteligencie sú aj sociálne zručnosti, rešpekt k druhým v komunikácii a v správaní, schopnosť nadväzovať a udržiavať zdravé vzťahy v skupine i s jednotlivcami, účinne komunikovať či aktívne počúvať. Týmto zložkám, ako čiastkovým súčasťami emocionálnej inteligencie je venovaná kapitola *4.5 Rozvoj a podpora sociálno-komunikačných zručností*.

Emocionálne bezpečné prostredie

S ohľadom na tému emocionality a školského prostredia je jednou z úloh učiteľov, ako aj iných pedagogických a odborných zamestnancov vytvárať v škole prostredie adekvátne podnetné a bezpečné pre zdravý emocionálny vývin detí a žiakov.

Faktory prispievajúce k emocionálne bezpečnému prostrediu:

1. Emocionálna podpora - emocionálnu podporu poskytuje dieťaťu/žiakovi taký OZ/PZ, ktorý vie prijať jeho názor, je empatický, vie sa prispôbiť nálade dieťaťa/žiaka a reaguje na ňu.
2. Akceptovanie emócií dieťaťa - OZ/PZ akceptuje všetky emócie dieťaťa/žiaka a umožňuje mu naučiť sa ich spracovať.
3. Pomenovávanie a vyjadrovanie emócií - hlavne pri mladších deťoch a žiakoch je dôležité pomôcť im konkrétne emócie pomenovať a obohatiť tak ich slovník aj v oblasti emócií. Deťom a žiakom ponúkame aj rôzne neverbálne techniky (hudobné, výtvarné, dramatické), ktoré im umožnia vyjadriť emócie.
4. Predvídateľnosť emocionálnej reakcie – dieťa/žiak sa učí pozorovaním a predvídateľnosť emocionálnej reakcie dospelého prispieva k lepšej orientácii v reakciách spojených s konkrétnou emóciou.

CIEĽOVÁ SKUPINA

Intervencie zamerané na rozvoj emocionality sa poskytujú deťom a žiakom, u ktorých sa vyskytujú zvýšené nároky na podporu v danej oblasti, ktoré môžu vyplývať napríklad z ich zdravotného znevýhodnenia (afektívnej poruchy, poruchy správania a emotivity, ale aj iných zdravotných znevýhodnení, pri ktorých sa oblasť emocionality môže vyvíjať rizikovo), aktuálneho zdravotného stavu, nadania, či sociálnych podmienok.

KTO POSKYTUJE OPATRENIE

Odborní zamestnanci (prednostne školský psychológ, prípadne ďalší odborní zamestnanci podľa usmernení školského psychológa) a školský špeciálny pedagóg.

PROCES REALIZÁCIE

Emocionálna výchova je nespochybniteľne dôležitou súčasťou výchovy a vzdelávania, ako súčasť každého predmetu, školskej akcie či dokonca všedných prestávok. Deti a žiaci sa v školskom prostredí učia, ako budovať dobré vzťahy so spolužiakmi, ako byť súčasťou kolektívu, či ako riešiť konflikty konštruktívne.

Dieťa/žiak si interpretuje svet vôkol seba prostredníctvom vlastných emócií. Niekedy len ťažko rozumie tomu, čo prežíva, s čím mu môže učiteľ či odborný zamestnanec pomôcť prostredníctvom zámerne volených aktivít a hier. Pri výbere aktivity je potrebné rešpektovať aktuálny psychický, fyzický a emocionálny stav dieťaťa/žiaka a stavať na jeho vlastných záujmoch.

Deti/žiaci sa môžu prostredníctvom hier nenásilným spôsobom zoznamovať so svojimi emóciami, ale aj s emóciami iných detí/žakov, môžu vedome rozpoznať city pri ich vzniku, naučiť sa, ako prejaviť emóciu spoločensky žiaducim spôsobom a ako zvládať negatívne emócie efektívne.

Viac sa dozviete tu: Zvládanie záťažových situácií (Barnová, B., 2020) dostupné na: <https://www.dti.sk/data/files/file-1591599180-5edde04cc3bb0.pdf>

Okrem rozvoja a podpory emocionality dieťaťa/žiaka v rámci emocionálnej výchovy prostredníctvom bežných školských aktivít učiteľa, možno v školskom prostredí využiť aj špecifickejšie formy **činností zameraných na rozvoj emocionality**, ktoré na škole realizuje školský psychológ.

V predprimárnom vzdelávaní a v prvých ročníkoch ZŠ je vhodným prostriedkom na posilnenie emocionality hra.

Vo vyšších ročníkoch ZŠ je vhodné zaradiť aj ďalšie metódy, ako napríklad:

1. inscenačné metódy (hranie rolí, práca s príbehom) - simulácia situácií, do ktorých žiaci vnášajú vlastné skúsenosti a postoje.
2. problémové metódy (rozhovor, dotazník) - navodenie problémovej situácie a hľadanie riešení.
3. aktivizujúce metódy (zážitkové učenie) - modelová situácia, v ktorej prebieha sociálne učenie.

OBLASTI ČINNOSTÍ

Dieťa/žiak sa spolu s dospelým učí spoznávať svoje emócie a emócie druhých, pomenúvať ich, reagovať na ne, učí sa ich regulovať.

Námety na aktivity stimulujúce rozvoj emocionality:

1. Pomenovanie emócií

- Piktogramy emócií - kartičky emócií zobrazujú konkrétnu emóciu. Dieťa/žiak si vytiahne kartičku a znázorní emóciu z kartičky mimikou či pantomimicky. Ostatné deti/žiaci hádajú, o akú emóciu išlo.
- Emocionálne karty: ide o rôzne kresby, ktoré vyjadrujú emócie prostredníctvom zobrazenia zvierat ako napr. rybičiek, psíkov a i. Používanie kariet uľahčuje prístup človeka k vlastnému vnútornému prežívaniu a pomenovaniu emócií.

TIP

Kvíz emócií.

Online aplikácia, v ktorej sú zobrazené rôzne situácie z rozprávok. Deti identifikujú ako sa zobrazená rozprávková postava cíti. Dotupné na: <https://www.welcome-idea.eu/#/activities/activity/13-emocie-kviz?area=4&age=5>

2. Identifikácia vlastných emócií a ich príčiny - poznávanie vlastných emócií, vedomé rozpoznanie citov pri ich vzniku, verbalizácia emócií

Pri týchto aktivitách si dieťa/žiak uvedomí, že emócie vznikajú vnútri v tele, ale ich prejavy vidíme aj navonok (výraz tváre, gestikulácia)

- Kocka emócií - Deti/žiaci sedia v kruhu, postupne hádžu kockou, na ktorej sú vyobrazené prostredníctvom piktogramov emócie. Každé dieťa/žiak pomenuje emóciu, ktorú ukázala kocka a samo/sám ju znázorní. Emóciu vyjadruje mimikou či gestom. Ostatné deti/žiaci sa pozerajú na spolužiaka znázorňujúceho emóciu.
- Modifikácie viacerých kociek, ktoré spájajú prvky neverbálnej komunikácie, a teda prepojenie výrazu tváre a polohy tela (posturiky) so zobrazením emócií. Úlohou detí/žiacov je zoradiť kocky do zodpovedajúceho prepojenia oboch neverbálnych komunikačných zón, ktoré v zhode zobrazujú určenú (vybranú) emóciu.
- Kedy mi začne viac biť srdce.
- Teplomer emócií – Rozpoznávanie vlastných emócií alebo emócií iných na základe pomôcky vyobrazenej v podobe teplomera.
- Piktogramy emócií - Kartičky emócií zobrazujú konkrétnu emóciu. Dieťa/žiak si vytiahne kartičku a znázorní emóciu z kartičky mimikou či pantomimicky. Ostatné deti/žiaci hádajú, o akú emóciu išlo.
- Emocionálne zrkadlo - Niektorý z dospelých alebo z detí vyjadruje mimikou rôzne emócie a ostatní sa snažia predvádzajúceho napodobňovať ako zrkadlo. Popri tom sa snažia emóciu pomenovať.

- Mám rád/nemám rád - vyjadrovanie emócií v spojení s činnosťou, predmetom.
- Denník nálad.
- Miesto kde sa smejem - miesto, kde plačem (Alexová, S., Vopel, K., 1993)
- Najsmutnejšie slovo v slovenčine (Alexová, S., Vopel, K., 1993)
- Radosť a vďačnosť (Alexová, S., Vopel, K., 1993)
- Ako strach prišiel na svet (Alexová, S., Vopel, K., 1993)
- Obava, nádej a ja (Alexová, S., Vopel, K., 1993)
- Každodenné strachy (Alexová, S., Vopel, K., 1993)
- Rolové hry zamerané na situácie v bežnom živote a identifikovanie emócií, ktoré v nich osoby prežívajú.
- "Keby som bol... ". Keby som bol vtákom, bol by som sokolom - občas sa cítim silný. Keby som bol kvetom, bol by som kaktusom – občas cítim, že sa ma ostatní boja. Keby som bol jedlom, bol by som zmrzlinou – občas sa cítim chladný, neviem prejaviť svoje city a pod.
- "Okuliare emócií".
- Deti alebo žiaci si postupne nasadia a vystriedajú okuliare a pri tom, ako ich majú na očiach, povedia ostatným ako sa cítia a prečo. " Som šťastný, lebo som...Som nahnevaný lebo...".
- SOS kartička (kartička, ktorú dieťa/žiak položí na kraj stola, ak sa cíti zle) - možné využívať samostatne kedykoľvek počas vyučovania, alebo ako súčasť iných aktivít

Viac sa dozviete tu:

Čo robiť keď... metodický materiál VÚDPaP, časť B - vyjadrovanie citov (Križová, O., Smiková, E., Podmanický, I., 2013), dostupné na:

<https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/01/Co-robit-ked.pdf>

3. Uvedomovanie si rozdielov medzi emóciami, myšlienkami a činmi

- Vety vyjadrujúce myšlienky a emócie, ich rozlíšenie.
- Čo si myslím, čo robím alebo ako sa cítim.
- Karty Život je život. Pomáhajú pri reflexii životov, k rozprávaniu osobných príbehov. Pomôžu zrekapitulovať vzostupy a pády v priebehu dňa či života.

4. Sebaovládanie: prejavovanie emócií spoločensky žiaducim spôsobom, regulácia emócií a správania sa, schopnosť spracovať negatívne emócie, schopnosť spracovať vlastné pohnútky, vnútorná motivácia, schopnosť utvárať si pozitívne ciele

- Návčik rôznych foriem relaxácie.
- Posilňovanie adekvátnych adaptačných reakcií na stres.

- Regulácia emócií prostredníctvom kreslenia, krátkych pohybových cvičení, relaxácie v multisenzorických miestnostiach a i.).
- Hra "Keď si šťastný" - deti si zaspievajú prvú strofu známej piesne "Keď si šťastný, tleskaj rukami". Pieseň spoločne spievajú a druhú časť nahrádzajú vymyslenými úkonmi. Dopĺňajú čokoľvek, čo môžu robiť, keď sú šťastní (tancuj ručičkou, zavŕť nožičkou, kreslí o stošesť a pod.).
- Koláč emócií - Žiaci si na papier zapíšu, čo im pomáha zvládať učiteľom určenú emóciu (napr. hnev). Následne v kruhu (koláči) pomerne znázornia, čo im pomáha zvládať túto emóciu najviac, čo najmenej, prípadne rovnako - diely koláča vyjadrujú úspešnosť ich stratégií zvládania. Cieľom aktivity je aktivizovať vhodné stratégie zvládania emócií.

TIP

Pri komunikácii o emóciách s deťmi v predškolskom veku je vhodné, aby pedagogický/odborný zamestnanec využil bábkku alebo plyšové zvieratko. Deti často preferujú komunikáciu s hračkou, keď sa ich pýtame na to, ako sa cítia. V súčasnosti sú dostupné aj tzv. emocionálne maňušky, ktoré vyjadrujú emóciu výrazom.

5. Vnímanie emócií druhých ľudí, sociálne uvedomenie (empatia, súcit, schopnosť kooperácie)

- Poznanie vlastnej empatie cez hru na empatiu (alternatívne voľby).
- Klopanie na dvere – deti/žiaci určujú emóciu spolužiaka klopkajúceho na dvere na základe intenzity klopania.
- Skupinová empatia.
- Empatická analýza.

Viac sa dozviete tu:

Čo robiť keď... metodický materiál VÚDPaP, časť B - empatia (Križová, O., Smiková, E., Podmanický, I., 2013), dostupné na:

<https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/01/Co-robit-ked.pdf>

Rozvíjanie prosociálneho správania žiakov základných škôl (Niklová, M., Stehlíková, J., Šajagjová, M., 2017), dostupné na:

<https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/rozvijanie-prosocialneho-spravania-ziakov-zakladnych-skol-metodicky-material-pracovny-zosit.pdf>

6. Sebaprijatie a podpora budovania pozitívneho sebaobrazu

- Osobný erb - cieľom aktivity je vyzdvihnúť silné stránky a prednosti každého žiaka a oceniť ho. Súčasťou aktivity je predtlačný erb so štyrmi políčkami, do ktorých žiaci zapisujú svoje silné stránky, svoje sny, svoje výzvy a veci, či osoby ktoré im v živote

pomáhajú. Obdobou aktivity je aktivita Štyri obrazy (Alexová, S). Zoznam pozitívnych vlastností;

- Môj najvyšší vrchol – môj najnižší pád;
- Životná krivka;
- Kto som;
- Aký som;
- Hierarchia osobných hodnôt;
- Starinársky obchod;
- Horúca stolička;
- Infogramy;
- Môj 5-ročný plán;
- Osobná vizitka;
- Inzerát.

TIP

Poznávanie emócií prostredníctvom digitálneho edukačného obsahu pre materské školy a 1. stupeň základnej školy: <https://wiki.iedu.sk/resources/browser/eyc-sk-04>

Prostredníctvom aktivít digitálneho obsahu dieťa/žiak pochopí na elementárnej úrovni z čoho pramenia základné emócie a na čo nám slúžia. Naučí sa rozpoznať mimiku tváre a gestá súvisiace s konkrétnou emóciou. Dieťa/žiak rozpozna vlastné emócie a emócie ostatných ľudí, pochopí, že má právo cítiť danú emóciu. Dieťa/žiak sa hravou formou s využitím moderných technológií učí vyrovnávať sa s vlastnou emóciou, reagovať primerane na základné i kombinované emócie ako napríklad: hnev, smútok, radosť, strach, závišť, clivota, sklamanie. Okrem toho sú cvičenia zamerané aj na uvedomenie si rozdielov medzi ľuďmi, akceptovanie pravidiel v skupine či ako prevencia izolovaniu niektorého z detí/žiakov v skupine. Súčasťou digitálneho obsahu je pri každej téme aj metodický list pre učiteľa a pracovný list pre vhodný na vytlačenie a ďalšiu prácu mimo obrazovky.

Komplexné programy podporujúce emocionálne zdravie detí a žiakov:

Druhý krok je program zameraný na socio-emocionálny rozvoj detí v materských školách a na 1. stupni základných škôl. Prostredníctvom tohto programu učia vyškolení pedagógovia a psychológovia deti byť empatickými, vcítiť sa do situácie iného, primerane komunikovať s inými, adekvátne riešiť. V každom ročníku je program štruktúrovaný do troch základných blokov. V každom bloku sa rozvíjajú iné sociálno-emocionálne zručnosti žiakov:

- I. časť je blokom empatie, pričom základným cieľom je rozvíjať u žiakov empatiu a empatické zručnosti potrebné na poznávanie a identifikovanie vlastných, ale aj cudzích emócií, uvedomovať si možné príčiny vzniku emócií vyskytujúcich sa v sociálnych interakciách a empaticky odpovedať na reakcie a správanie iných okolo seba.
- II. časť je blokom regulovania emócií a riešenia problémov, základným cieľom bloku je naučiť žiakov prakticky používať prosociálne zručnosti, adekvátne sa správať v sociálnych vzťahoch, postupne obmedzovať agresívne či impulzívne konanie, naučiť sa používať upokojujúce relaxačné techniky a vhodne riešiť konkrétne životné konflikty a problémové situácie.
- III. časť je blokom zameraným na regulovanie hnevu a zlosti a redukovanie agresie a násillia. Základným cieľom bloku je naučiť žiakov technikám odstraňovania a redukovania hnevu vo svojom správaní, obmedzovať nepriateľské správanie voči svojim rovesníkom a konštruktívne regulovať nielen hnev, ale aj iné negatívne emócie.

Viac informácií o programe: <https://druhykrok.sk/>

Zippyho kamaráti je program pre malé deti vo veku 5 - 7 rokov rôznych spôsobilostí. Nezameriava sa na deti so špecifickými problémami alebo ťažkosťami. Namiesto toho podporuje emocionálne zdravie všetkých malých detí. Program je realizovaný v školách a škôlkach, počas 24 týždňov, s jednou lekciami týždenne. Viac informácií o programe: <http://dusevnezdravie.sk/program-zippyho-kamarati/>

Každý máme svoju hviezdu na nebi. (Fabíková a Miňová, 2008). Program zameraný na rozvíjanie emocionálnej inteligencie u detí v predškolskom veku poskytujúci jednak teoretický vhľad do emocionálnej oblasti a zároveň projekty na rozvoj socio-emocionálnych kompetencií. Témy sú rozdelené do štyroch týždenných edukačných projektov: Najdôležitejšia osoba na svete, Cesta svetom emócií, Deti deťom a Každý z nás je iný.

Mám rád/rada seba aj teba. (Prešinská, D., & Martonová, M., 2002, Metodicko-pedagogické centrum)

Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania žiakov ZŠ a špeciálnych ZŠ.

(Kopasová, D., 2007, Metodicko-pedagogické centrum)

Tipy na spoločné čítanie s deťmi a žiakmi:

Ahoj strach (Zelyk, I., 2021)

Ako sa cítiš medvedík (Krolák, A., 2019)

Čo cítim keď...? + kniha aktivít Čo cítim keď... (Couturier, S., Poignonec, M., 2021)

Hlavu hore - Malá kniha prežitia, rýchla pomoc pri strese, hneve a zlej nálade (C. Croos - Muller, 2017)

Hry pre zvládanie hnevu (deti 5 - 12 rokov) (Plummer, M., D., 2019) Hry pre zvládanie emócií (deti 4-10 rokov) (Grubert, A., 2022)

Ja a páňko hnev (Zelyk, I., 2020) Neotvorený dar (Dan, N., 2019) Objavujem svet! Emócie (Choux, N., 2023)

Čo sa to so mnou deje?: moje emócie (Filliozat, I., Limousin, V., 2019)

PRIEREZOVÉ TÉMY

Rozvoj a podpora sociálno-komunikačných zručností

LITERATÚRA:

Alexová, S., Vopel. K. 1993. *Nechaj ma, chcem sa učiť sám*. Bratislava: SPN, 1993. . ISBN 80-08-01772-4.

Batská, M. 1997. *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník, 5. zväzok*. Bratislava SPN, 1997. ISBN 80-08-02498-4.

FILLIOZAT, Isabelle a Virginie LIMOUSIN. *Čo sa to so mnou deje?: moje emócie*. Ilustroval Éric VEILLÉ, preložil Jitka MADARÁSOVÁ. Bratislava: Svojtka & Co, 2019. ISBN 9788056703717.

GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Preložil Jitka SLAVÍKOVÁ. Praha: Portál, 2006. Pedagogická praxe. ISBN 8073671158.

HUNT, Morton. *Dějiny psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783862. Pertrides, K. V.,

Furnham, A. 2003. *Trait emotional intelligence*. In: SCHULZE, R. Roberts, R. D. et al. 2007. *Emoční inteligence; přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-229-4.

Pérez et al. 2007. *Effect of service quality dimensions on behavior purchase intentions: A study in public - sector transport*. Dostupné na internete:

<https://www.researchgate.net/publication/235321512_Effects_of_service_quality_dimensions_on_behavioral_purchase_intentions_A_study_in_public-sector_transport>

SEMANOVÁ, Eva a Monika MIŇOVÁ. *Rozvíjanie emocionality dieťaťa predškolského veku: kto som ja? kto si ty?*. Prešov: Rokus, 2008. ISBN 9788089055852.

Shapiro, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788073676483.

Vágnerová, M. 2012. *Dětství a dospívání*. Karolinum, 2012.

ZELINA, Miron. *Teórie výchovy, alebo, Hľadanie dobra*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004. ISBN 8010004561.

<http://dusevnezdravie.sk/program-zippyho-kamarati/>

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7588891/>

<https://prc.springeropen.com/articles/10.1186/s41155-018-0112-1>

<https://www.cpppap-pd.sk/subor/rozvoj-emocionalnej-inteligencie/>

3.7 Rozvoj a podpora sebaobsluhy

„Jedným z prejavov samostatnosti človeka je starostlivosť o seba, svoj zovňajšok, svoje zdravie. Samostatnosť a pocit kompetentnosti zlepšujú prežívanie človeka, znižujú pôsobenie stresu a napätia. Človek sa cíti sebaistý, schopný, má dôveru vo vlastné schopnosti a zručnosti.“ Sokolovská (2013, s. 122)

ZAMERANIE

Čo najväčší možný rozvoj sebaobslužných činností a rozvoj autonómie dieťaťa/žiaka.

POPIS

Rozvoj sebaobsluhy prebieha u dieťaťa prirodzeným spôsobom už od raného detstva a v priebehu celého výchovno-vzdelávacieho procesu. Pohyb a manipulácia s predmetmi umožňujú spoznať a orientovať sa v mikro aj makropriestore. Vnímanie priestoru je východiskom pre uvedomovanie si polohy vlastného tela a následne koordináciu pohybov ovplyvňujúcu sebaobsluhu. Každodenné činnosti od sebaobsluhy, stolovania, pomoc pri rôznych pracovných činnostiach v škole, doma až po samotnú hru a vzdelávacie činnosti napomáhajú zlepšovať koordináciu pohybu tela a rúk so zrakom.

Pri nástupe do školy sú sebaobslužné úkony zautomatizované a stávajú sa rutinou. Nie vždy je však možné dosiahnuť plnú nezávislosť, vždy je však potrebné zamerať sa na túto oblasť a dosiahnuť maximálnu mieru rozvoja. Aj keď je proces osvojovania si zručností v oblasti sebaobsluhy mnohokrát oneskorený, je potrebné rozvíjať samostatnosť dieťaťa už v predškolskom období. U detí/žiakov so ŠVVP sa nácvik niektorých prenáša aj do školského výchovno-vzdelávacieho procesu, keď je dôležité podporiť cielene a systematicky nadobúdanie týchto zručností do najvyššej možnej miery ich dosiahnutia. Dieťa/žiak rozvojom sebaobslužných činností rozvíja svoju samostatnosť, nezávislosť a sebavedomie. Je potrebné predísť strate motivácie pri nácviku z dôvodu prílišnej starostlivosti okolia alebo nedostatku odvahy dieťaťa/žiaka pri prekonávaní náročnosti úkonu.

Sebaobslužné činnosti zahŕňajú starostlivosť o vlastné telo – osobnú hygienu, obliekanie, ďalej do tejto kategórie môžeme zahrnúť stravovanie a s tým spojené nakupovanie a údržbu domácnosti.

V závislosti od postihnutia môžu byť tieto zručnosti vykonávané nasledovne:

- plne, nezávisle od okolia,
- s drobnou dopomocou za využitia kompenzačných pomôcok,
- s dopomocou druhej osoby, ktorú inštruujú (je predpoklad zručnosti, ako daný úkon vykonať),
- s plnou pomocou druhej osoby.

Z uvedeného vyplýva, že nie všetky osoby s postihnutím sú schopné realizovať sebaobslužné činnosti nezávisle, optimálne však je, ak sú deti zapojené do činnosti a vykonávajú aspoň tie činnosti, ktoré im ich postihnutie umožňuje. Pri podpore aktivít podľa Opatřilovej, Zámečníkovej (2014), keď sa dieťa/žiak aspoň čiastočne zúčastňuje na vykonaní danej činnosti je dôležitá dopomoc pri vykonaní úlohy, čo vedie aj k zníženiu „naučenej“ bezmocnosti a zároveň tak dieťa/žiak získava kontrolu nad činnosťami.

V niektorých prípadoch môže druh a stupeň postihnutia brániť fyzicky danú úlohu vykonať, v týchto prípadoch je vhodné, aby sa jednotlivec so znevýhodnením naučil, ako povedať druhej osobe o vykonaní úkonu alebo požiadať o asistenciu.

K rizikám pri nadobúdaní sebaobslužných činností patrí:

- Telesné postihnutie, choroba a zdravotné oslabenie (dôležité je poznať zdravotný stav dieťaťa/žiaka, druh a stupeň telesného postihnutia, úroveň pohybových schopností dieťaťa/žiaka, symptómy choroby a zdravotného oslabenia, napríklad únava, bolesť, nechutenstvo, oslabená pamäť a pozornosť,...)
- Zrakové postihnutie (dôležité je poznať zdravotný stav dieťaťa/žiaka, druh a stupeň zrakovej poruchy, špecifiká práce s dieťaťom/žiakom so zrakovým postihnutím)
- Sluchové postihnutie (únava, oslabená pozornosť)
- Ochranná výchova v rodine (rodina dieťa/žiaka neustále ochraňuje, všetko robí za neho, zneužitie dg – ospravedlňovanie zníženej zručnosti – dyspraxia, ľutovanie dieťaťa, prísna výchova, trestanie dieťaťa za nezručnosť – komunikácia s rodičmi)
- Ochranné a neadekvátne zaškolenie dieťaťa v MŠ
- Problémy dieťaťa/žiaka v serialite, krátkodobej pamäti, auditívnej pamäti, pozornosti a pod. (napr. u detí/žiacov s PAS, s poruchami aktivity a pozornosti).

CIEĽOVÁ SKUPINA

Podporu pri vytváraní návykov potrebujú deti/žiaci

- s oslabením v jemnej/hrubej motorike, motorickom plánovaní,
- čiastočne mobilné a imobilné deti/žiaci,
- s ťažkosťami v priestorovej orientácii a orientácii na vlastnom tele,
- s ťažkosťami v spracovaní senzorických podnetov (problém so sústredením, ľahko rozptýlitelné),
- s ťažkosťami v kognitívnych funkciách,
- deti/žiaci so zdravotným postihnutím,
- deti/žiaci s chorobou a zdravotným oslabením , dlhodobo hospitalizované deti/ žiaci, dlhodobo pripútaní na lôžko z dôvodu závažnej choroby

KTO POSKYTUJE

Na podpore a rozvoji sebaobsluhy a autonómie dieťaťa/žiaka sa môže podieľať školský špeciálny pedagóg, odborní zamestnanci alebo osobný asistent, v závislosti od možností aktérov a potrieb dieťaťa/žiaka. Dôležité je na uspokojovaní potrieb dieťaťa/žiaka vzájomne spolupracovať s maximálnym ohľadom na špecifiká vyplývajúce z druhu, stupňa postihnutia či narušenia žiaka, jeho zdravotného, psychického a emocionálneho stavu.

Pri zaradení cielenej intervencie je potrebné zistiť aktuálnu úroveň sebaobslužných zručností. Zisťovanie úrovne sebaobslužných úkonov má veľký význam v diagnostike detí/žiakov s telesným postihnutím, detí/žiakov so zrakovým postihnutím, ako aj pri všetkých ostatných deťoch/žiakoch. Diagnostika sa uskutočňuje formou porovnávania aktuálneho výkonu dieťaťa/žiaka s vývinovými normami.

V rámci sebaobsluhy sa zisťuje:

- samostatnosť
- úroveň hrubej a jemnej motoriky dieťaťa/žiaka
- potrebná miera pomoci zo strany dospelého
- sociálne zázemie a rodinné prostredie

Školský špeciálny pedagóg a odborný zamestnanec supervízne vedie, podáva inštrukciách a konzultácie ostatným členom školského podporného tímu, pedagogickým a nepedagogickým zamestnancom školy, ako aj rodičom a zákonným zástupcom.

Proces osvojovania si sebaobslužných zručností:

1. Vytvoriť množstvo príležitostí na realizovanie sebaobslužných činností.
2. Vytvoriť denný plán, harmonogram. Využiť predmet alebo obrázok na vyjadrenie danej činnosti – zabezpečiť dostatok času, aby dieťa/žiak nebolo v strese.
3. Rozdeliť úkon na jednotlivé kroky.
4. Využiť pomôcky na sebaobsluhu (zapínač gombíkov/zipsov, obúvač ponožiek, rôzne druhy kefiek, ...).
5. Zabezpečiť pomôcky k sebaobslužnému úkonu v dosahu dieťaťa/žiaka.
6. Voliť si jednoduchšiu formu realizácie – napr. nemusí mať šnurovacie topánky, ale suchý zips, nie nohavice na zips, ale iba na gumičku.
7. Odborné vedenie - špeciálny pedagóg, asistent učiteľa, osobný asistent.

Pri podpore autonómie dieťaťa/žiaka sa využívajú rôzne prostriedky a stratégie, či už v prostredí triedy, alebo užšom sociálnom prostredí:

- Poskytovanie možnosti výberu.
- Znižovanie kontroly a vonkajšieho riadenia/usmerňovania.
- Prejavy uznania.
- Dostupnosť informácií, ktoré umožnia dieťaťu/žiakovi samostatné rozhodovanie a riešenie úloh.

- Umožniť participáciu na rozhodovaní.
- Vysvetliť príčiny javov, stavov, procesov.
- Umožniť rozhodovať o pravidlách.
- Poskytnúť možnosť o obsahu vzdelávania.
- Umožniť rozhodnúť o priebehu stretnutia/hodiny (Mareš, Man, Prokešová, 1996; Costa, Chinman, Ebener a kol., 2019).

Rozvoj a podporu sebaobslužných zručností možno dosiahnuť prostredníctvom **promptov** (najmä fyzickým, vizuálnym), ďalej **tvarovaním** či **reťazovaním**, ale aj **posilňovaním správania**. Reťazenie člení konkrétnu zručnosť na niekoľko na seba nadväzujúcich krokov, ktoré sa učí jeden za druhým. Pre zvládnutie zručnosti sa učia predchádzajúce kroky. Ide o efektívne metódy založené na dôkazoch (z angl. Evidence-based) vychádzajúce z behaviorálnej analýzy. K rozvíjaniu zručností možno pristupovať **skupinovou**, ale prednostne **individuálnou** formou.

Vedeli ste, že ...?

Piktogramy a rôzne plány sú prirodzenou súčasťou aj nášho bežného života? Napríklad v hromadnej doprave, na verejných priestranstvách, kultúrnych podujatiach?

Je to účinný spôsob pomoci pri nácviku pre každé dieťa/žiaka so zdravotným znevýhodnením.

Zásady pri nácviku sebaobslužných činností:

- Postupný nácvik - najprv učíme dieťa/žiaka orientovať sa napríklad na bábike, plyšovej hračke až následne na svojom tele.
- Rozkrokovanie - rozdeliť úkon na menšie celky, posilňovanie každého kroku.
- Vytvoriť presnú štruktúru, postup.
- Zaradiť rôzne špeciálne a kompenzačné pomôcky na uľahčenie úkonu.
- Využiť hru, modelovanie situácií, hranie rolí, nákresy, plániky, obrázky, piktogramy a i.
- Vytvoriť radostnú atmosféru (bez stresu a kriku).
- Prispôsobenie podmienok a náročnosti možnostiam dieťaťa (výška dverí, veľkosť umývadla, kľúčov...).
- Motivácia, povzbudzovanie, pochvala dieťaťa.
- Nepoužívať negatívnu motiváciu - výsmech, urážky (nemotorný, nemešlo, slimák, ...), trestanie.
- Zabezpečiť dieťaťu/žiakovi potrebnú intimitu a súkromie v prípade potreby.
- Upraviť prostredie a pracovného miesta podľa potrieb dieťaťa/žiaka
- Predĺžiť čas pre výkon sebaobslužných činností.
- Umožniť asistenciu/pomoc dieťaťu/žiakovi.
- Spolupráca s rodinou.

Väčšine z nás, jednotlivcom bez zdravotného znevýhodnenia, sa všetky tieto úkony zdajú byť samozrejmé, mnohí z nás sa nad ich vykonávaním nezamýšľajú. U detí/žiacov so zdravotným znevýhodnením je však nevyhnutné zvoliť zodpovedajúce stratégie, ktoré vedú k naplneniu stanoveného cieľa, t.j. k maximálnemu rozvoju samostatnosti a dosiahnutiu čo najvyššej miery nezávislosti.

Pre nácvik sebaobslužných činností je možné zvoliť niektorú z uvedených stratégií, ktorých voľba sa odvíja od veku a závažnosti zdravotného znevýhodnenia (spracované podľa: Opatřilová, Zámečnicková 2014).

Tabuľka 1: Stratégie nácviku sebaobslužných činností podľa (Opatřilová, Zámečnicková, 2014)

Nácvik sebaobslužných činností	
Samostatný názorný systém	Názorný obrázkový systém (jednotlivé kroky úkonu sú prezentované pomocou obrázkov – samostatné názorné obrázky), audio systém (jednotlivé úkony sú zaznamenané na audio zariadení, hovoríme o tzv. samostatnom slovnom systéme).
Stratégia učenia sa	Táto stratégia učenia sa zameriava na to, ako sa človek učí než na samotný obsah, jednotlivé kroky zahŕňajú: popis úlohy, modelovanie stratégie, nácvik stratégie, predvedenie úlohy. Veľakrát sa využíva mnemotechnické pomôcky. Táto stratégia je vhodná najmä u detí/žiacov s kombináciou telesného a mentálneho znevýhodnenia.
Demonštrácia – riadený prednácvik –samostatný nácvik	Typ príkazovej stratégie. Princíp spočíva v predvedení zručnosti druhou osobou. Ďalej je jednotlivcovi poskytovaná podpora, jednotlivcovi za pomoci učí jednotlivé kroky zručností. V poslednej fáze je úkon vykonávaný nezávisle, bez asistencie, ak je to potrebné, je vhodné priebežne poskytovať spätnú väzbu na realizovaný úkon.
Odozva	Typ príkazovej stratégie, ktorá poskytuje vedenie a asistenciu pri vykonávaní úkonu. Existuje niekoľko typov okamžitej odozvy: <ul style="list-style-type: none"> · slovné stimuly, · slovné inštrukcie (poskytnutie presného popisu), · gestikulácia, · plné či čiastočné vedenie.

Vedeli ste, že ...?

Nevidiace dieťa/žiak si vie samé naliať do pohára vodu za pomoci pomôcky merač hladiny vody, ale niektoré to zvládnu rozlíšiť aj sluchom?

Nepočujúci žiak uprednostní s vami priamu komunikáciu alebo komunikáciu prostredníctvom videohovoru, kde vie dobre odzerať z pier?

Dieťa/žiak s telesným postihnutím má množstvo pomôcok na obliekanie a dokáže si napr. zapnúť gombík, obuť ponožky a iné?

Oblasti činností

A. NIŽŠIA - BAZÁLNA ÚROVEŇ (mikropriestor)

1. Hygiena a udržiavanie poriadku

Sem zaraďujeme činnosti ako sú osobná hygiena – ochrana pred infekciou a chorobami, umývanie rúk, zubov, celého tela, dodržiavanie hygienických návykov pri kašľaní, čistení nosa, slinotoku, inkontinencii (využívanie vlhčených utierok, náhradné oblečenie).

Aktivity a činnosti zamerané na rozvoj a podporu získavania hygienických návykov a udržiavania poriadku:

- Čo najskôr, je vhodné využívať ukážky, výklad (ukážka na inej osobe/hračke, ...).
- Udržiavanie čistoty po vykonaných aktivitách a činnostiach.
- Vytvorenie rutiny pri hygiene - pravidelnosť v umývaní rúk, upratovaní po každej činnosti.
- Vizualizácia činností spojených s hygienou a udržiavaním poriadku (obrázkový materiál, návody, vizuálne a haptické návody, pomôcky).
- Modelovanie žiadúceho správania pri hygiene a udržiavaní čistoty (na inej osobe, žiakovi, bábike, hračke, ...).
- Využívanie pomôcok určených na hygienu a udržiavanie poriadku prispôsobených podľa možností a schopností dieťaťa/žiaka.
- Podporovanie nezávislosti dieťaťa/žiaka prostredníctvom posilňovania ich samostatnosti, povzbudenie a ocenenie úspechov dieťaťa/žiaka (v súčinnosti s rodičom, zákonným zástupcom, celým odborným tímom).
- Oboznámenie detí/žakov s hygienickými potrebami, ich korektné označenie a vizualizácia (oboznámenie sa s potrebami v 2D aj 3D priestore a sprostredkovanie ich využitia).
- Precvičovanie konkrétnych činností (návčik a starostlivosť o osobnú hygienu, používanie kompenzačných pomôcok - presadanie z vozíka, návčiky v oblasti jedenia, kŕmenia - prehltania potravy rôznej tuhosti, používania kompenzačne prispôsobených prístrojov, pitia z pohára a podobne).
- Pomôcky a hygienické potreby uložiť na stabilné a dostupné miesto pre dieťa/žiaka.

2. Obliekanie a obúvanie

Rozvíja sebaúctu, sebadôveru, sebauvedomenie. Napomáha dieťaťu/žiakovi vytvoriť si vlastný životný štýl, rozvíja jeho osobnosť a napomáha k jeho socializácii. Sem zaraďujeme činnosti ako sú prezliekanie do cvičebného úboru, na výtvarnú činnosť, vychádzky, exkurzie. Schopnosť voliť adekvátne oblečenie vzhľadom na činnosť ale aj napríklad počasie.

Aktivity a činnosti zamerané na rozvoj a podporu samostatnosti v oblasti obliekania obúvania:

- Odporučiť zabezpečenie vhodného oblečenia bez gombíkov, suchý zips, vhodná obuv, prezuvky, ortopedické topánky a podobne.
- Realizovať cvičenia na rozvoj a podporu hrubej a jemnej motoriky.
- Hrovými aktivitami podporovať nácvik obliekania (napríklad spájanie oblečenia do hada, obracanie ponožiek, klobúkový tanec a podobne).
- Oboznámenie sa s časťami oblečenia aj prostredníctvom obrázkového materiálu, audiovizuálneho materiálu (napríklad nácvik obliekania postavy z papiera, videá, knihy, nácvik viazania šnúrok pomocou na to určených kníh, ...).
- Používať kompenzačné pomôcky a pomôcky cielené na oblasť sebaobsluhy, konkrétne obliekania a obúvania (obuváky, stolčeky, háčiky a podobne).
- Opakovanie a precvičovanie obliekania a obúvania na bábike, hračke a následne na vlastnom tele.
- Ocenenie úspechu dieťaťa/žiaka, podpora jeho samostatnosti v obliekaní a obúvaní.
- Pomôcky uložiť na stabilné a dostupné miesto pre dieťa/žiaka.

3. Používanie toalety

Dosahovanie samostatnosti pri tejto zručnosti je často najnáročnejšie. Podporou samostatnosti v oblasti používania toalety sa u dieťaťa/žiaka podporuje aj jeho sebaúcta, sebadôvera a pocit bezpečia.

Aktivity a činnosti zamerané na rozvoj a podporu samostatnosti používania toalety a hygieny pri toalete:

- Odporučiť prispôsobenie úpravy toalety a prostredia v okolí toalety (pomôcky a hygienické potreby majú byť pre žiaka ľahko dostupné, ...).
- Oboznamovanie sa s hygienickými, toaletnými potrebami pomocou obrázkového materiálu a následne pomocou reálnych predmetov.
- Precvičovanie vstávania a sadania (z vozíka/na vozík, následne na stoličku a zo stoličky, následne na toaletu a z toalety).
- Precvičovanie hygieny pri toalete - napríklad na bábke, hračke, ...
- Precvičovanie sensorického vnímania vlastného tela a vlastných procesov
- V prípade imobilného dieťaťa/žiaka s inkontinenciou precvičovať spoluprácu pri hygiene (zabezpečiť dostatočné súkromie a intimitu, asistenciu pri výmene hygienických potrieb a podobne).

- Prepájanie nácviku toalety a nácvikom hygieny (spláchnutie, umývanie rúk, utretie rúk, ...).
- Pomôcky využívané pri toalete ukladať vždy na stabilné a adekvátne označené miesto.

4. stravovacie sebaobslužné úkony

- Predpokladom pre stravovacie sebaobslužné úkony je rozvoj jemnej motoriky, hrubej motoriky a vizuomotoriky. Prostredníctvom podpory stravovacích sebaobslužných návykov sa u dieťaťa/žiaka podporuje jeho samostatnosť, sebavedomie a psychická tonizácia.
- Oboznámenie dieťaťa/žiaka so základnými pomôckami, ktoré používa pri stolovaní, pomocou obrázkového materiálu, audiovizuálneho materiálu a následne za použitia reálnych predmetov.
- Využívanie kompenzačných a korekčných pomôcok (ergonomicky tvarované lyžice, protišmykové podložky pod tanieru, hrnčeky s držiakom a výrezom na nos, ...).
- Nácvik stolovania (nácvik prestierania, používania príboru, servírovania a podobne).
- Nácvik jednoduchej prípravy jedla – šúpanie, krájanie, manipulácia s rôznymi druhmi uzáverov a obalov.
- Nácvik hygieny pri stolovaní, prepájanie činností s nácvikom hygieny.
- Štrukturalizácia a vizualizácia - využívanie procesuálnych schém, teda vizualizovanie sledu činností napr. pri príprave jedla.
- Uloženie pomôcok a náčinia vždy na stabilné a adekvátne označené miesto.
- Realizácia cvičení na aktivít zameraných na rozvoj a podporu koordinácie oko - ruka, ruka – ústa.

5. orientácia v čase a priestore

- Nácvik prípravy učebných pomôcok - výmena učebníc, zošitov podľa rozvrhu hodín, príprava učebných pomôcok do aktovky.
- Precvičovanie úpravy pracovného prostredia – poriadok na lavici, upratanie po výtvarných i pracovných činnostiach, služba v triede – zotieranie tabule, kontrola prípravy spolužiakov na vyučovaciu hodinu (pracovné prostredie by malo byť jasne štruktúrované, všetko by malo mať stabilné miesto, najmä v prípade dieťaťa/žiaka so zrakovým postihnutím, dieťa/žiak s telesným postihnutím potrebuje pomôcky v primeranej výške a uložené na bezbariérovom mieste).
- Nácvik manipulácie s predmetmi každodennej potreby (napríklad otváranie a zatváranie dverí, otváranie a zatváranie dverí kľúčom, okna, vodovodného kohútika, manipulácia s telefónom a podobne) využívanie rôznych kompenzačných pomôcok napr. indikátor hladiny vody, detektor svetla, farby a podobne.
- Vytváranie denného harmonogramu s vyznačenými činnosťami a aktivitami, ktoré sa uskutočnia v priebehu dňa.

- Oboznámenie sa s dňom a jeho časťami prostredníctvom obrázkového alebo audiovizuálneho materiálu, následne priradovanie konkrétnych činností typických pre určitú časť dňa, napríklad spojených so sebaobsluhou a hygienou a podobne.
- Pravidelná realizácia konkrétnych typických činností spojených s hygienou a sebaobsluhou.

B. VYŠŠIA ÚROVEŇ (makropriestor)

- Návčik a príprava na nákup, vybavovanie administratívnych úkonov, návšteva knižnice, kultúrnych a športových podujatí, rozvíjanie záujmov, premiestňovanie verejnou dopravou, telefonovanie a iných, pomocou modelových situácií.
- Oboznámenie sa s rôznymi spoločenskými situáciami prostredníctvom vizuálneho a audiovizuálneho materiálu, oboznámenie sa s etikou a spoločenskými zručnosťami pomocou rolových hier.
- Tvorba harmonogramu činností v širšom sociálnom prostredí, príprava dieťaťa/žiaka na udalosti, situácie.
- Poznanie peňazí a schopnosť pracovať s nimi - posilňovanie finančnej gramotnosti, pomocou rolových hier, modelových situácií a podobne.
- U nevidiacich detí/žiacov návčik podpisovania perom, využívanie kompenzačných pomôcok u telesne znevýhodnených.
- Návčik starostlivosti o pomôcky u detí/žiacov s telesným postihnutím, u detí/žiacov so zrakovým znevýhodnením.
- Návčik starostlivosti o kompenzačné pomôcky napr. u žiacov so sluchovým znevýhodnením, starostlivosť o kompenzačné pomôcky napr. načúvací prístroj, kochleárny aparát - vedieť si vymeniť batériu, nabiť batériu, prístroj, u žiacov so ZP starostlivosť o optické pomôcky, u TP o vozík a iné.
- Podpora samostatnosti prostredníctvom prípravy a realizácie besied, exkurzií, vychádzok.
- Precvičovanie spoločenských noriem a pravidiel.

PRIEREZOVÉ TÉMY A SÚVISIACE MATERIÁLY:

Činnosti na rozvoj a podporu pohybu

Činnosti na rozvoj a podporu spracovania zmyslových podnetov

Činnosti na rozvoj kognitívnych schopností

Metodika špeciálne učebné a kompenzačné pomôcky Asistenčné činnosti v škole

Metodika pre prácu s deťmi so ŠVVP v predškolskom vzdelávaní [Sestava 1 \(minedu.sk\)](http://minedu.sk)

LITERATÚRA

ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. Sebeobslužné a praktické dovednosti. Praha: APLA, 2010.

JACOBS, D. S.; BETTS, D. E. Návik sebeobsluhy a sociálnych dovedností u detí s autizmom. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0498-5.

MAREŠ, J., MAN, F., PROKEŠOVÁ, L. 1996. *Autonomie žaka a rozvoj jeho osobnosti*. Časopis Pedagogika ISSN 2336-2189 (Online)

MÜLLER, O. Terapie ve speciální pedagogice. 1. vyd. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1075-3.

OPATŘILOVÁ, D. Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou. Brno : MU, 2003, 52 s. ISBN 80-210-3242-1.

OPATŘILOVÁ, D. Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami. Brno : MU, 2005, 146 s. ISBN 80-210-3819-5.

OPATŘILOVÁ, D. (ed.) Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno : MU, 2006, 291 s. ISBN 80-210-3977-9.

OPATŘILOVÁ, D. Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání. Brno: MU, 2009, 322 s. ISBN 978-80-210-5030-3.

OPATŘILOVÁ, D. Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou. Brno : MU, 2010, s. 150. ISBN 978-80-210-5266-6.

OPATŘILOVÁ, D., VÍTKOVÁ, M. Speciálně pedagogická podpora dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami mimo školu. Brno : MU, 2011, 258 s. ISBN 978-80-210-5693-0.

OPATŘILOVÁ, D., ZÁMEČNÍKOVÁ, D. Možnosti speciálně pedagogické podpory u osob s hybným postižením. Brno : MU, 2008, 180 s. ISBN 978-80-210-4575-0.

OPATŘILOVÁ, D., ZÁMEČNÍKOVÁ, D.: Podpora rozvoje hybnosti osob s tělesným postižením. Brno: MU, 2014. Vytvořeno ve spolupráci se Servisním střediskem pro e-learning na MU, <http://is.muni.cz/stech/>.

STRAUSSOVÁ, R.; KNOTKOVÁ, M. Průvodce rodičů dětí s PAS. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0002-4.

SOKOLOVSKÁ, V. a kol. Rozvoj dovedností dospělých lidí s mentálním postižením. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN: 978-80-262-0369-8.