

**AKADEMIE ALTERNATIVA s.r.o.**

Študijný odbor: Muzikoterapia

Absolventská práca

**VPLYV MUZIKOTERAPIE NA ZLEPŠENIE JAZYKOVÝCH  
SCHOPNOSTÍ ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE  
ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA**

Vedúca absolventskej práce: PaedDr. Marie Beníčková, Ph.D., DT.

Autor: Mgr. Veronika Krajčovičová

2025

**Prehlásenie:**

Prehlasujem, že som absolventskú prácu vypracovala samostatne s použitím uvedenej literatúry. Súhlasím, aby práca bola sprístupnená pre študijné a propagačné účely.

Mgr. Veronika Krajčovičová

.....

**Pod'akovanie:**

Rada by som sa poďakovala vedúcej absolventskej práce PaedDr. Marii Beníčkovej, Ph.D., DT. za odborné vedenie, podporu a pomoc pri písaní absolventskej práce a prejavenu dôveru počas celého štúdia. Ďakujem pani riaditeľke Mgr. Miloslave Lipkovej za možnosť realizovať výskum v ZŠ v Poši a triednej učiteľke Mgr. Viere Tkáčovej za konzultácie. Ďakujem aj mojim klientom, ktorí sa zúčastnili muzikoterapeutického procesu a mojej rodine za podporu.

## **ABSTRAKT**

KRAJČOVIČOVÁ, Veronika: Vplyv muzikoterapie na zlepšenie jazykových schopností žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. [záverečná práca] – Akademia Alternativa, s.r.o., Olomouc – Školiteľ: Mgr. Marie Beníčková, Ph.D., DT. Stupeň odbornej kvalifikácie: Diplomovaný terapeut. Olomouc, 2025.

Záverečná práca sa zaoberá vplyvom muzikoterapie na rozvoj jazykových a komunikačných schopností žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na primárnom stupni základnej školy. Teoretická časť práce sa venuje charakteristike detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, komunikácii, vývinu reči a muzikoterapii.

Praktická časť zahŕňa zostavenie a aplikáciu muzikoterapeutického plánu, stanovené hypotézy, výskumné metódy a výskumný súbor. Ďalej popisuje muzikoterapeutický proces a jeho fázy, muzikoterapeutický plán, ciele a popis vybraných muzikoterapeutických stretnutí s klientmi. Výskumné metódy zahŕňajú testovanie pred a po terapii pomocou Testu prediktorov gramotnosti. Záver poskytuje vyhodnotenie stanovených hypotéz a odporúčania pre muzikoterapeutickú prax.

**Kľúčové pojmy:** sociálne znevýhodnené prostredie, jazyk a komunikácia, muzikoterapia, porozumenie reči.

## **ABSTRACT**

KRAJČOVIČOVÁ, Veronika: The Impact of Music Therapy on Improving the Language Skills of Pupils from Socially Disadvantaged Backgrounds. [Final Thesis] – Akademia Alternativa, s.r.o., Olomouc – Supervisor: Mgr. Marie Beníčková, Ph.D., DT. Qualification Level: Certified Therapist. Olomouc, 2025.

This final thesis explores the impact of music therapy on the development of language and communication skills in pupils from socially disadvantaged backgrounds at the primary school level. The theoretical part focuses on the characteristics of children from socially disadvantaged backgrounds, communication, speech development, and music therapy.

The practical part includes the creation and application of a music therapy plan, established hypotheses, research methods, and the research sample. It further describes the music therapy process and its phases, the therapy plan, its goals, and selected music therapy sessions with the clients. The research methods include pre- and post-therapy testing using the Literacy Predictors Test. The conclusion presents the evaluation of the hypotheses and provides recommendations for the use of music therapy in practice.

**Keywords:** socially disadvantaged background, language and communication, music therapy, speech comprehension.

## OBSAH

ÚVOD .....	8
Teoretická časť .....	9
<b>1 SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉ PROSTREDIE .....</b>	<b>10</b>
1.1 Sociálne znevýhodnené prostredie .....	10
1.2 Žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia.....	14
1.3 Jazykové prejavy rómskych žiakov .....	16
<b>2 JAZYK A KOMUNIKÁCIA .....</b>	<b>18</b>
2.1 Komunikácia .....	19
2.2 Vývin reči .....	21
2.3 Jazykové roviny .....	23
<b>3 MUZIKOTERAPIA .....</b>	<b>26</b>
3.1 Definícia muzikoterapie .....	27
3.2 Ciele muzikoterapie.....	28
3.3 Muzikoterapeutický proces .....	29
3.4 Osobnosť muzikoterapeuta .....	31
Praktická časť.....	34
<b>4 VÝSKUMNÁ ČASŤ.....</b>	<b>35</b>
4.1 Predmet a cieľ výskumu .....	35
4.2 Hypotézy.....	35
4.3 Metódy.....	36
4.4 Charakteristika výskumného súboru .....	36
<b>5 MUZIKOTERAPEUTICKÝ PROCES.....</b>	<b>42</b>
<b>5.1 PRETERAPIA.....</b>	<b>42</b>
5.1.1 Vyhodnotenie testovej batérie pred začiatkom terapie.....	44
5.1.2 Muzikoterapeutický plán .....	46
5.1.3 Štruktúra muzikoterapeutického stretnutia .....	47
<b>5.2 TERAPIA .....</b>	<b>48</b>
5.2.1 Popis vybraných muzikoterapeutických stretnutí.....	48
<b>5.3 POSTTERAPIA.....</b>	<b>65</b>
5.3.1 Vyhodnotenie testovej batérie a porovnanie výsledkov .....	65
5.3.2 Vyhodnotenie cieľov muzikoterapie .....	75
<b>6 VYHODNOTENIE HYPOTÉZ .....</b>	<b>76</b>
<b>7 ODPORÚČANIA DO PRAXE.....</b>	<b>77</b>
<b>ZÁVER.....</b>	<b>79</b>



# ÚVOD

Komunikačné a jazykové schopnosti predstavujú základný predpoklad pre úspešné vzdelávanie, budovanie medziľudských vzťahov a celkovú sociálnu integráciu. U žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sa však často stretávame s oneskoreným vývinom reči, obmedzenou slovnou zásobou či nízkou motiváciou k verbálnemu prejavu. Tieto faktory môžu významne ovplyvniť nielen ich školský výkon, ale aj sebadôveru a schopnosť nadväzovať vzťahy s okolím.

Špecifickú skupinu v rámci tejto populácie predstavujú rómski žiaci, ktorí sa často stretávajú s jazykovou bariérou, keďže ich materinským jazykom býva rómsky jazyk alebo rôzne regionálne varianty. Navyše, ich výchovno-vzdelávacie prostredie nemusí vždy dostatočne podnetné. V kombinácii so sociálnymi a ekonomickými faktormi môže dôjsť k zníženiu šancí týchto detí na rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelaniu. Jednou z možných foriem podpory, ktorá dokáže osloviť deti bez ohľadu na ich jazykové či kultúrne pozadie, je muzikoterapia. Hudba ako univerzálny jazyk má schopnosť aktivizovať emocionálne prežívanie, podporovať sústredenie, vyjadrovanie a spoluprácu. Vďaka týmto vlastnostiam sa muzikoterapia javí ako účinný nástroj na rozvoj jazykových a komunikačných kompetencií aj u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Predkladaná absolventská práca má názov Vplyv muzikoterapie na zlepšenie jazykových schopností žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a je rozdelená na teoretickú a praktickú časť. Teoretickú časť tvoria tri kapitoly v ktorých opisujem špecifiká žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, konkrétne rómskych žiakov, ktorým sme sa venovali na muzikoterapeutických stretnutiach. V druhej kapitole popisujem komunikáciu, vývin reči druhy komunikácie. Tretia kapitola je venovaná definícii a cieľom muzikoterapie, muzikoterapeutickému procesu a osobnosti muzikoterapeuta. V praktickej časti sa venujem zostaveniu muzikoterapeutického plánu, pozostávajúceho z cvičení zameraných na zlepšenie jazykových schopností žiakov tretieho ročníka zo sociálne znevýhodneného prostredia, konkrétne rómskych žiakov. Cieľom výskumu je overiť účinnosť vybraných muzikoterapeutických cvičení a následne potvrdiť alebo vyvrátiť stanovené hypotézy. V praktickej časti popisujem aj konkrétne muzikoterapeutické stretnutia s klientmi a výsledky prvotného a záverečného testovania.



## **Teoretická část'**

# 1 SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉ PROSTREDIE

Zdravý vývin dieťaťa je ovplyvňovaný viacerými faktormi. Okrem genetickej dispozície, zohráva veľkú úlohu aj vonkajšie pôsobenie na dieťa. Primerané podmienky a podnetné prostredie sú pre dieťa dôležitým piliérom jeho vývinu. Každé dieťa by si zaslúžilo vyrastať s pocitom bezpečia a lásky.

Vplyv nedostatočne podnetného prostredia a obmedzené možnosti učenia, môžu mať za následok oneskorený vývin dieťaťa. Najviac sú v tomto smere ohrozené oblasti jazykových zručností, rozumových schopností a socializácie. Dieťa, ktoré je výrazne zanedbávané, sa nemôže dostatočne rozvíjať a v extrémnom prípade sa môže javiť ako dieťa s mentálnym postihnutím. Stav dieťaťa, ktoré nemá dostatočne podnetné podmienky na zdravý vývin sa môže zlepšiť. V prípade ak sa dostane do stimulačne podnetnejšieho prostredia kde sa môže učiť a rozvíjať, má dieťa šancu dosahovať lepšie výsledky. Vo všeobecnosti platí, že čím dlhšie bolo dieťa vychovávané v takomto prostredí, tým budú následky väčšie. Možnosti zlepšenia ovplyvňuje teda vek, vrodené predispozície, celkový zdravotný stav a doba, počas ktorej bolo dieťa vystavené nepodnetnému prostrediu (Vágnerová, 2014). Nakoľko vo výskumnej práci budeme spolupracovať so žiakmi so sociálne znevýhodneného prostredia, radi by sme v nasledujúcej kapitole stručne opísali osobitosti rómskych žiakov.

## 1.1 Sociálne znevýhodnené prostredie

Štátny vzdelávací program<sup>1</sup> definuje sociálne znevýhodnené prostredie ako prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky žiaka z tohto prostredia znevýhodňuje vo výchovno-vzdelávacom procese. Z týchto dôvodov je žiak považovaný za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Bližšie informácie na stránkach ministerstva školstva SR - [Žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia - ŠPÚ](#)

<sup>2</sup> Špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou je požiadavka na úpravu podmienok (obsahu, foriem, metód, prostredia a prístupov) vo výchove a vzdelávaní pre žiaka. Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je spravidla:

1. Žiak so zdravotným znevýhodnením (so zdrav. postihnutím, chorý alebo zdravotne oslabený)

Sociálne znevýhodnené prostredie je pre žiaka rodina:

- ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,
- v ktorej aspoň jeden z rodičov alebo osoba, ktorej je dieťa zverené do osobnej starostlivosti patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie,
- v ktorej najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,
- ktorá má neštandardné bytové a hygienické podmienky (napr. žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka a pod.).

Sociálne znevýhodnené prostredie definujú autori Klein a Rosinský (2011, s.73) ako „prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti. Sociálne znevýhodnené prostredie spôsobuje sociokultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jedinca, ktorého z týchto dôvodov považujeme za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.“

Dieťa, ktoré vyrastá v nepodnetnom prostredí má problémy vo viacerých oblastiach. Vágnerová (2014) zaradzuje medzi následky takého prostredia: oneskorený vývin reči (nedostatočná slovná zásoba, nedostatočná miera pochopenia zadania), neschopnosť riešiť problémy, ovplyvnený je aj rozvoj myslenia. Ďalšou oblasťou je socializácia – správanie detí sa často vymyká „normám“, nedokážu sa správne začleniť, neriadia sa bežnými normami, s niektorými prejavmi správania nemajú skúsenosti. Správanie detí je na úrovni zabezpečovania aktuálnych potrieb.

Rosinský (in Šilonová, Klein, 2015) zdôrazňuje, že na Slovensku<sup>3</sup>, tvoria rómske deti až 80 percent z celkového počtu jednotlivcov zo sociálne znevýhodneného prostredia. So skupinou rómskych žiakov sme pracovali aj v praktickej časti a teda najbližšie riadky budú venované práve tejto problematike. Z celkového počtu občanov slovenskej republiky, tvoria

- 
2. Žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia
  3. Žiak s nadaním

<sup>3</sup> Podľa údajov Atlasu rómskych komunit (ARK) z roku 2019 [5] je celkový počet osôb rómskeho pôvodu, pričom nie všetci ho deklarujú, významne vyšší. ARK odhaduje počet Rómov žijúcich na Slovensku na **440 000** [6] (8,06 % obyvateľstva).

15% populácie národnostné menšiny. Druhou najpočetnejšou národnosťou na Slovensku sú Rómovia. Vzťahy medzi majoritnou spoločnosťou a rómskym etnikom bývajú často z rôznych hľadísk problematické. Najväčšie problémy spôsobujú hlavne: vysoká nezamestnanosť, nízka úroveň vzdelania, sociálne znevýhodnené prostredie, nízky vek prvorodičiek (často ešte školopovinné dievčatá), sklony k alkoholizmu a toxikománii. Najviac rómskych rodín žije na východnom Slovensku (Spiš, Gemer, okolie Košíc). Mnohé z rómskych rodín žijú v osadách, ktoré nevyhovujú hygienickým a technickým podmienkam (Hornák, Fudalyová, 2018). Na Slovensku tak aj v dnešnej dobe dochádza k predsudkom voči rómskej komunite.

Na základe rôznych pozorovaní sa autor V.Klein (2008, s.41,42) pokúsil popísať najvýraznejšie rozdiely v kultúrnych vzorcoch medzi slovenskou a rómskou rodinou v nasledujúcej tabuľke:

**Tabuľka 1** – Rozdiely medzi slovenskou a rómskou rodinou

<b>Slovenská rodina</b>	<b>Rómska rodina</b>
Individualistická dimenzia kultúry	Kolektivistická dimenzia kultúry
Tendencia plánovať budúcnosť, materiálne sa zabezpečiť, zhromažďovať.	Žiť pre dnešok, zabezpečiť aktuálne prežitie.
Vyjadrovať svoje názory a postoje, byť samostatný, reagovať na podnety na základe vlastného prehodnotenia – byť zodpovedný sám za seba.	Podriadenie sa skupine, vyjadrovanie vlastných názorov nie je schvaľované, pokiaľ nekorešponduje s názorom skupiny – rozhodovanie nie je nikdy samostatné.
Existencia individuálneho vlastníctva.	Chýba vymedzenie osobného teritória a osobných vecí.
Potreba zaoberať sa vlastnou sebaidentifikáciou – kto som? Kam smerujem?	Definícia seba určená skupinou, obraz o sebe je i v dospievaní chápaný ako danosť.
Vo výchove je posilňovaná individualita a sebadôvera dieťaťa.	Výchova nesmeruje k individualite, dôležitá je jednota a solidarita rodiny, homogenita skupiny.
Dieťa je vedené k sebaobslužbe od raného detstva – hygienické a pracovné návyky.	V ranom detstve nie je dieťa vedené k samoobslužbe, chlapci ešte v menšej miere ako dievčatá.

Interakcie dieťaťa do troch rokov sú rozvíjané najmä v rámci nukleárnej rodiny, dieťaťa sa emočne pripútava k rodičom, silné puto vzniká medzi dieťaťom a matkou.	Interakcie rozvíjané v rámci širšej rodiny, neexistuje silné puto k jedinému dospelému človeku.
Dieťa je vedené k schopnosti odložiť svoju aktuálnu potrebu, prispôsobuje sa pravidlám stanovenými rodičmi – orientácia na disciplínu a sebareguláciu.	Dieťa si napĺňa potreby aktuálne a pokiaľ možno bez odkladu – jedlo dostane keď je hladné, spať ide keď je unavené, spôsob výchovy nerozvíja vôľové vlastnosti.
Typickou činnosťou dieťaťa je hra často riadená dospelým – cieľom je rozvoj osobnosti dieťaťa, posilňovanie sociálnych väzieb a sociálnych väzieb a socializácia dieťaťa v smere osvojovania si sociálnych rolí a noriem spoločnosti.	Rómske dieťa je po narodení mladšieho súrodenca mimo centrálného záujmu, je zasväcované do problémov dospelých, zo strany rodičov nie sú zohľadňované vekové a individuálne osobitosti detstva.
U dieťaťa sú cielene rozvíjané kognitívne schopnosti, najmä rečová kompetencia.	Rodičia považujú za dôležité iba to, čo dieťaťu umožní prežitie, komunikácia je vedená v obmedzenom jazykovom kóde v materinskej reči, reč dieťaťa nie je dospelým korigovaná, jeho sémantická sieť je pri nástupe do školy málo štruktúrovaná, pojmy sú nediferencované a nedostatočne definované.
Kľúčové postavenie má schopnosť komunikovať s inými ľuďmi a nadväzovať samostatne nové sociálne vzťahy.	Dieťa väčšinu života funguje iba v interakcii s členmi svojej skupiny, nie je vedené k samostatnému komunikovaniu či sebaaprezentovaniu.

Na základe vyššie uvedenej tabuľky sa nesnažíme dehonestovať rómsku rodinu. Tabuľku sme uviedli ako ukážku rozdielov, aby sme poukázali na to s akými problémami môže prichádzať rómsky žiak do školského prostredia.

## 1.2 Žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia

V minulosti boli deti s postihnutím označované za nevzdelávateľné<sup>4</sup>. V súčasnosti sa snažíme o rovnosť vo výchove a vzdelávaní, aby malo každé dieťa čo najvyššiu šancu rozvíjať svoj potenciál. Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia nastupujú do školy s určitými odlišnosťami, ktoré negatívne ovplyvňujú ich výsledky vo vzdelávacom procese. V novom prostredí sa ťažko adaptujú. Pre rómske dieťa znamená vstup do školy zmenu kultúrneho prostredia a často tak musia opustiť svoje kultúrne návyky. Hodnoty majoritnej spoločnosti sa odlišujú od rómskych. V škole sú tak tieto hodnoty rómskym deťom cudzie, čo u nich môže spôsobovať napätie a zmätok. Táto skutočnosť vystavuje skupinu rómskych detí, oproti deťom majoritnej spoločnosti, zvýšenému tlaku (Luptáková, 2007 in Hornák, Fudalyová, 2018).

Deti nepodstupujú len kultúrnu zmenu ale prichádzajú najmä do prostredia kde sa komunikuje pre nich „cudzím jazykom“. Tak si deti musia dané pojmy v škole prekladať zo slovenského jazyka do rómskeho a následne danú informáciu spracovať. Z toho vyplývajú viaceré problémy s porozumením zadania a následným splnením úlohy, čo sa nám potvrdilo aj vo výskumnej časti tejto práce, kde mali žiaci problémy v týchto oblastiach (bližšie popísané v praktickej časti). Medzi ďalšie faktory, ktoré ovplyvňujú adaptáciu rómskeho žiaka na školu patrí podľa Tancoša(2001) nízke, respektíve špecifické jazykové vedomie, ktoré je na nízkej úrovni.

Na Slovensku boli do teraz rozbehnuté viaceré programy na podporu vzdelávania rómskych žiakov<sup>5</sup>. V súčasnosti je cieľom takto zameraných projektov podpora inklúzívneho vzdelávania. Ministerstvo školstva ale i neziskové organizácie sa podieľajú na rozvoji detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Spomenieme napríklad mimovládnu vzdelávaciu organizáciu EduRoma<sup>6</sup>, ktorá vznikla v roku 2012 a jej hlavným cieľom je presadzovať rovnaký prístup rómskych detí ku kvalitnému vzdelávaniu a podporovať ich školskú úspešnosť.

---

<sup>4</sup> Až do konca dvadsiateho storočia boli deti s hlbokým mentálnym postihnutím a ťažkým viacnásobným postihnutím považované za nevzdelávateľné a ostávali doma, prípadne sa umiestňovali v ústavoch sociálnych služieb. Okrem dvojice pojmov vzdelávateľný – nevzdelávateľný sa v súvislosti so základným zatriedovaním detí používali aj antonymá vychovateľný - nevychovateľný. Existovalo členenie na deti nevzdelávateľné, ale vychovávateľné a deti nevzdelávateľné a nevychovávateľné. Táto koncepcia je v súčasnosti už definitívne prekonaná. V súčasnosti je prijímaný názor, že aj najťažšie postihnutý jednotlivec je schopný preukazovať isté pozitívne vývinové zmeny a existuje u neho proces učenia.

<sup>5</sup> Viaceré programy a prístupy sú popísané v knihe *Rozvíjanie reči rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*, Hornák – Fudalyová, 2018, s.23-29.

<sup>6</sup> Viac info na [vs-eduroma-2020-2021.pdf](#)

Výchova a vzdelávanie patria k dôležitým atribútom rozvoja civilizovanej spoločnosti a nepopierateľne stoja aj za rozvojom kultúrnej a vzdelanostnej úrovne obyvateľstva. Odborníci, ktorí sa zaoberajú rómskou otázkou sa zhodujú, že medzi základné problémy rómskeho obyvateľstva patrí nízka vzdelanostná úroveň. Preto je v praxi veľmi dôležité dbať na ich vzdelanie a následne zlepšenie ich životného štandardu (Ďuričeková, 2000)<sup>7</sup>.

Autorka Ďuričeková (2000) popisuje **psychické procesy** rómskych žiakov nasledovne:

- **Vnímanie** je ovplyvňované myslením a rečou. Väčšina rómskych detí neovláda spisovný jazyk z čoho vyplývajú viaceré ťažkosti. Problémy im robí vnímanie tvaru, ktorý má v rómštine určité obmedzenia. Nemajú však problém vnímať pohyb a priestor. Čo sa týka vnímania času je pre nich dôležité – rýchlo, krátko. Problém im robí predstava času (včera, zajtra a pod.). Lepšie sa orientujú v pojmoch ráno, na obed, večer.
- **Predstavy a fantázia.** Pri rómskych žiakoch vznikajú problémy so zrakovými predstavami vo výtvarnom prejave a tiež so sluchovo hudobnými predstavami (majú problém pohybovať sa v tónine a rytmike naučenej piesne). Na „fantazírovaní“ rómskych detí sa podieľa nízka jazyková kultúra, málo podnetné prostredie v ranom veku a neznalosť spisovného jazyka, v ktorom treba dané predstavy prezentovať.
- **Pamäť.** Učivo, ktoré je pre rómskych žiakov z reálneho života nepotrebné, ich nezaujíma, nemajú potrebu si ho zapamätať. Pamäť žiakov sa „riadi systémom rýchlo, krátko, výstižne“. Vo vyučovaní tak majú problémy s osvojovaním a pamätaním si učiva (učitelia tak majú pocit ako by ich dané učivo museli učiť stále na novo). Veľmi dobre si však žiaci pamätajú emócie (dobré ale aj zlé).
- **Myslenie.** V mladšom školskom veku je potrebné, aby učiteľ nezakladal výučbu na abstraktných pojmoch. Skúsenosti rómskych detí vychádzajú z ich praktického života. Z hľadiska abstrakcie, robia žiakom problémy matematické pojmy.

---

<sup>7</sup> Ďuričeková v publikácii opisuje aj zhrnutie rôznych prieskumov, podľa ktorých konštatuje že:

- 30-40% rómskych detí navštevuje školu nepravidelne
- 58% rómskych detí navštevuje základnú školu a 42% školu špeciálnu
- už v 1. triede prepadá 22% rómskych detí,
- 14 x častejšie prepádávajú
- 5x častejšie dostávajú zhoršenú známku zo správania;
- 30x častejšie ukončujú povinnú školskú dochádzku v nižšom ako 8. ročníku
- takmer 90% Rómov neprekročilo hranicu základného vzdelania; strednú školu navštevuje 2,5% Rómov

### 1.3 Jazykové prejavy rómskych žiakov

Jedným z najväčších problémov pri nástupe rómskeho žiaka do školy je už niekoľkokrát opísaná jazyková bariéra. Žiaci prichádzajú do prostredia kde sa komunikuje spisovným jazykom, zatiaľ čo oni komunikovali v rómčine. Vo svete sa často stretávame s bililingvinizmom vo vyučovaní, avšak bežným javom je, že veľa rómskych detí neovláda „dokonale“ ani rómčinu a už vôbec nie slovenčinu. Preto majú problémy porozumieť výkladu učiva a tým pádom zaostávajú za rovesníkmi majoritnej spoločnosti i keď by mohli byť potencióálne na rovnakej úrovni. Zatiaľ čo si rómsky žiak dostatočne osvojí vyučovací jazyk, zaostáva v zvládnutí učiva (Rosinký, 2006).

Průcha (Průcha, 2013 in Horňák, Fudalyová, 2018, s.41) popisuje jazykovú schopnosť ako *schopnosť používať osvojený jazyk (materinský alebo cudzí) pre komunikáciu. Medzi základné jazykové schopnosti patrí počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením, ústny prejav a písomný prejav. S jazykovou schopnosťou je úzko spojená komunikačná schopnosť, ktorá predstavuje súbor jazykových znalostí a schopností umožňujúcich komunikáciu a to primerane danej situácii.*

Na podporu správneho jazykového prejavu rómskych žiakov, pozitívne vplýva pravidelná školská dochádzka (30-40% rómskych detí navštevuje školu nepravidelne). Ďalším pozitívnym faktorom je využívanie špeciálno-pedagogických prístupov vo vyučovacom procese. Veľký význam zohráva aj individuálna logopedická starostlivosť (využívaná najmä na špeciálnych základných školách) a v neposlednom rade účasť na mimoškolských aktivitách (krúžky, školské kluby detí) (Aulitisová 2006 in Horňák, Fudalyová, 2018).

Ako sme už viac krát uvádzali, veľa autorov sa prikláňa k názoru, že problémom rómskych žiakov je nedostatočné poznanie slovenského jazyka. Autor Milan Portik (2003) však oponuje tomuto názoru a uvádza, že nedostatkom nie je „dvojjazyčnosť“ ale fakt, že tieto deti nemajú dostatočne osvojený žiaden jazyk, v ktorom by mohli byť vzdelávané. Aj keď si dieťa vystačilo doma so svojou slovnou zásobou, pre potreby vyučovania je postačujúca. Mnoho slov, ktoré používajú má viacero významov, vývin reči je oneskorený a časté sú aj poruchy reči, ktoré neboli korigované.



**Tabuľka 2** – Charakteristika jazykového prejavu rómskeho dieťaťa podľa jazykových rovín (Hornák, Fudalyová, 2018)

<b>Jazyková rovina</b>	<b>Jazykové prejavy rómskych žiakov</b>
<b>Lexikálno-sémantická</b> - slovná zásoba	- nedostatočne rozvinutá - jazykový prejav ochudobnený, používanie základných slov - pri vstupe do 1. ročníka je slovná zásoba na úrovni 2 ročného dieťaťa 20 – 200 slov (pre porovnanie – priemerný žiak pri nástupe do 1.ročníka ovláda 2500-3000 slov) - nepomer medzi aktívnou a pasívnou slovnou zásobou
<b>Morfoloficko-syntaktická</b> - gramatická: používanie slovných druhov, ohýbania slov a tvorenia viet.	- v komunikácii využívajú málo prídavných mien a sloviess, najviac používajú podstatné mená (prevládajú názvy bežných predmetov) - 6 ročné rómske deti tvoria jednoduché alebo jednoslovné vety - často je prítomný dysgramatizmus - nemajú správny rečový vzor
<b>Foneticko-fonologická</b> - zvuková: sluchové rozlišovanie hlások a ich výslovnosť.	- nakoľko deti nemajú osvojený slovenský jazyk, je pochopiteľné, že ich vývin vo výslovnosti bude oneskorený - deti vyslovujú hlásky nesprávne aj pri nástupe do školy - odporúča sa cielene stimulovať rozvoj fonologicko-fonematického uvedomovania
<b>Pragmatická</b> - praktické používanie reči v každodennom živote.	- ťažkosti s rečovým prejavom a vyjadrovaní vlastného rečového zámeru - problémy s reagovaním na rozličné komunikačné situácie - pochopenie svojej „roly“ v komunikačnom procese

## 2 JAZYK A KOMUNIKÁCIA

*„Je treba dva roky, kým sa naučíme hovoriť,*

*a päťdesiat, kým sa naučíme mlčať“.*

*Ernest Hemingway*

„Ako je možné, že každé normálne sa vyvíjajúce dieťa je vo veku dvoch až troch rokov schopné začať hovoriť? Ako sa dieťa naučí zložité vetné konštrukcie a osvojí si niekoľko tisíc slov aj keď nevie samo čítať a písať? Ako to, že deti sú schopné osvojiť si početné komunikačné pravidlá a konvencie?“ (Průcha, 2011, s.7).

Celý náš život sa učíme a zdokonaľujeme aj v oblasti jazyka, komunikácie a dorozumievania. Avšak najdôležitejšie a najdynamickejšie obdobie sa začína plačom novorodenca až po osvojenie prvých slov či viet. Práve toto obdobie je tak fascinujúce a zaujímavé aj keď si ho už ako dospelí nemôžeme pamätať, no opäť ho prežívame s našimi deťmi (Horňáková, Kapalková, Mikulajová, 2005).

Otázka vývinu detskej reči je aj v súčasnosti zaujímavou témou. Na vyššie uvedené otázky sa snažili nájsť odpovede odborníci z oblastí psychológie, lingvistiky, pedagogiky, kognitívnej vedy a iných. Táto problematika spadá do oblasti skúmania nového odboru s názvom vývinová psycholingvistika<sup>8</sup>. Každé dieťa, ktoré vyrastá v podnetnom prostredí si dokáže osvojiť reč a tiež rozumie aj reči svojho okolia. Dokonca aj dieťa, ktoré má sluchové alebo zrakové postihnutie, sa za pomoci kompenzačných pomôcok a špeciálneho pedagogického pôsobenia dokáže naučiť rozprávať. Fenomén reči je prítomný vo všetkých krajinách a kultúrach už od doby kedy sa vyvinul Homo sapiens – človek, ktorý oplýval rozumovou inteligenciou a schopnosťou rozprávať. Aj keď sa osvojenie ľudskej reči zdá byť samozrejmosťou a bežnou súčasťou života, z vedeckého hľadiska sa nejedná o tak jednoduchú záležitosť (Průcha, 2011).

---

<sup>8</sup> 8 Vývinová psycholingvistika - Developmental psycholinguistics - je špecializovaná oblasť v rámci psycholingvistiky, ktorá skúma, ako si deti osvojujú jazyk. Disciplína integruje poznatky z psychológie a lingvistiky s cieľom pochopiť psychologické procesy, ktoré sú základom osvojovania a rozvoja jazyka.

## 2.1 Komunikácia

Pojem komunikácia je v literatúre definovaný ako výmena informácií, *rozhovor medzi jedincami pomocou spoločného systému znakov. Slovo komunikácia sa vyvinulo z latinského communicare - znamená deliť sa, zverovať sa, dorozumieť sa* (Hornák, Fudalyová, 2018, s 31). V nasledujúcej kapitole budeme popisovať komunikáciu (verbálnu aj neverbálnu), vývin reči a jazykové roviny.

Jazyk a ľudská reč sú najdokonalejšími prostriedkami komunikácie. Tieto dorozumievacie schopnosti využívajú nie len ľudia ale aj živočíchy, avšak na inej úrovni. Pojem komunikácia tak označuje zdieľanie informácie jedného človeka druhému. Prijatie takejto informácie je prevedené do určitého kódu, spustí reakciu u príjemcu, ktorý sa ju snaží dekodovať (Dlouhá, 2024).

**Tab 3.** Prehľad komunikačných prostriedkov (Gavora, 2003 in Mešková, 20012, s.15)

Komunikácia	Komunikačné prostriedky	Základná charakteristika
Verbálna	Lingvistické	Základná jednotka významu – slovo Reč - vonkajšia (hovorená, písaná) - vnútorná
Neverbálna	Extralingvistické, mimojazykové, „reč tela“	Mimika, očný kontakt, gestikulácia, posturika, proxemika, haptika, spôsob úpravy a obliekania.
	Paralingvistické, mimojazykové	Síla, tón a zafarbenie hlasu, intonácia, dĺžka a frekvencia prestávok v reči, mlčanie. <ul style="list-style-type: none"><li>dokážu doplniť /meniť význam slovnej výpovede</li></ul>

**Verbálna komunikácia** opisuje hovorenú, alebo písanú formu jazyka. Vo verbálnom prejave sa odráža aj naša jazyková vybavenosť, mentálna úroveň, naše vedomosti, kultúra, výchova, pohlavie, vek a osobnosť jednotlivca (Regec, Stejskalová, 2012). K verbálnej komunikácii častokrát dochádza skôr než v reálnom kontakte s inou osobou. V tomto prípade hovoríme o vnútornej reči človeka, ktorá predstavuje naše myšlienky alebo nami vedené vnútorné

dialógy. Písomný prejav je realizovaný písmenami, ale tiež symbolmi čo znamená. Za písomnú verbálnu komunikáciu tak považujeme každú komunikáciu realizovanú prostredníctvom písaných symbolov, teda aj obrázkov.

**Neverbálna komunikácia** je z vývojového hľadiska považovaná za staršiu, než verbálna. Pomocou neverbálnej komunikácie nedokážeme vyjadrovať presne svoje myšlienky, avšak o našom momentálnom prežívaní povie viac než verbálna. Pri stretnutiach sa nám môže stať, že človek ešte ani neprehovorí a my už voči nemu pocítuje sympatie, alebo antipatie. Neverbálna komunikácia tak môže skrátiť a zefektívniť komunikáciu (Mešková, 2012).

Medzi neverbálne extralingvistické komunikačné prostriedky patrí:

- Mimika a pohyby očí.
- Gestikulácia – pohyby rúk, kývnutie hlavy.
- Posturika – postoj tela.
- Proxemika – vzdialenosť medzi dvoma ľuďmi.
- Haptika – telesné kontakty, dotyky.
- Vzhľad a súčasť image.

Paralingvistické prostriedky doprevádzajú ústny prejav a do tejto kategórie zaradzujeme silu, tón a zafarbenie hlasu, trvanie a frekvenciu prestávok v reči, ale tiež rôzne pazvuky, chyby a zlozvyky v reči. Tieto prostriedky nám dopĺňajú význam slovnej výpovede a dokonca ju môžu aj zmeniť (Mešková, 2012).

Beníčková (2011) uvádza vo svojej knihe okrem verbálnej a neverbálnej komunikácie aj **komunikáciu činom**. Ako príklady takej komunikácie uvádza napr. poskytnutie pomoci „sprievodcu“ pre nevidiaceho človeka, zodvihnutie veci, ktorá niekomu spadla na zem, mlčanie ako reakcia na situáciu s ktorou nesúhlasíme, bezslovný a rýzný odchod z miestnosti ako prejav razantného nesúhlasu s danou situáciou, buchnutie dverami pri hádke, ukázanie prstami smerom von z miestnosti ako signál pre dotyčného, aby opustil miestnosť, trenie dlaní o seba signalizujúce prosenie a iné. Podobné komunikačné zdelenia je nutné potrebné chápať vzhľadom na ku kontextu danej situácie, nakoľko jedno gesto môže mať v rôznych situáciách iné zdel'ovacie významy.

## 2.2 Vývin reči

Reč patrí medzi najzložitejšie ľudské činnosti, ktorou sme boli obdarení. Reč zaradzujeme do skupiny kognitívnych funkcií, tvorených počas ontogenetického vývinu jednotlivca. Vývin reči je zložitým procesom, ktorý je ovplyvňovaný vonkajšími a vnútornými faktormi (Bendová, 2011). Pod pojmom reč rozumieme vonkajšiu podobu jazyka. Jedná sa o zvukové alebo písomné vyjadrenie (Trochtová 2002 in Hornák, Fudalyová, 2018).

Z fyziologického hľadiska je podmienkou pre zdravý vývin reči – normálny vývin CNS, stav rečového a fonačného ústrojenstva, rozumové schopnosti, podnetné sociálne prostredie a vývin sluchového vnímania. Už pred narodením sa dokáže bábätko naladiť na „melódiu“ maminho hlasu. V prvom trimestri tehotenstva prebieha konečná diferenciacia zmyslových buniek, avšak funkčná štruktúra sluchového orgánu je ukončená v 34.týždni tehotenstva. Po narodení dokáže dieťa, približne od šiesteho mesiaca, rozlišovať základné zvuky reči – rozlišuje jednotlivé fonémy, akustické prejavy. (Dlouhá et al., 2024). Okrem vyššie spomenutých faktorov, ktoré ovplyvňujú vývin reči, doplníme faktory, ktoré opisuje Trochtová (Trochtová 2002 in Hornák, Fudalyová, 2018, s33, 34) nasledovne:

- *genetické faktory*
- *fyziologické fungovanie mozgových centier*
- *fyziologický vývin rečových orgánov*
- *fyziologická činnosť analyzátorov*
- *celkový fyzický vývin*
- *psychický vývin*
- *sociálne prostredie*
- *počet a vek súrodencov*
- *bilingvizmus*
- *osobnostné vlastnosti dieťaťa*
- *motivačné činitele*
- *rečový vzor*
- *lateralita*

Významnú úlohu v období rečového vývinu dieťaťa zohráva sociálne prostredie kde patrí rodina, škola a širšie sociálne okolie dieťaťa. Dôležitú rolu tu zohráva vytvorenie priestoru pre komunikáciu, primerané množstvo rečových podnetov, správny rečový vzor. Deti majú tendenciu napodobňovať a imitovať nielen správanie ale aj reč dospelých, preto by sa nemala prejavovať patológia v reči u učiteľov materskej a základnej školy (Kutáľková 1996, in Bendová 2011).

Obdobie dieťaťa do jedného roka života je dobre pozorovateľné a často podrobne popísané vo viacerých knihách. Nasledujúca tabuľka popisuje štádia raného rečového a komunikačného vývinu dieťaťa do jedného roka.

**Tabuľka 4.** Štádia raného rečového a komunikačného vývinu dieťaťa (Průcha, 2011, s 45)

Receptívny vývin	Produktívny vývin
0-3 mesiace	
Rozlišuje ľudský hlas od iných zvukov. Lokalizuje hlas matky. Reaguje očami alebo pohybmi hlavy na verbálne podnety.	Vydáva reflexívne zvuky, plače. V spokojnom stave sa usmieva, pri nespokojnosti kričí (napr. keď je hladné)
4-8 mesiacov	
Reaguje na niektoré rozdiely v prízvuku slov a v intonácii viet. Dieťa rozpoznáva vo vetách slová, ktoré pred tým počulo izolovane. Komunikuje pomocou gest. Rozpoznáva slová z prečítaného pred dvoma týždňami.	Objavuje sa džavotanie, opakovanie rôznych hlások a slabík. Dieťa odzerá z tváre hovoriaceho subjektu a napodobňuje pohyby pier a jazyka. Rozširuje si repertoár mimických pohybov tváre a gestá. Očividná snaha dieťaťa nadväzovať a udržiavať komunikačný kontakt s matkou a blízkymi osobami.
10-12 mesiacov	
Rozumie niektorým výrazom dospelého (napr. daj mi, papaj, nesmieš a pod.) Reaguje na vyslovenie svojho mena. Je schopné rozpoznávať reč v materinskom a cudzom jazyku. Reaguje v rituálnych situáciách (urob papá).	Vyslovuje prvé slová. Komunikuje s matkou a s inými dospelými prostredníctvom úsmevu, plaču, gestikulácie a jednoduchých rečových signálov.

Vývinová psycholingvistika venuje pozornosť objasňovaniu osvojovania si jazyka v najranejších štádiách dieťaťa. Menej sa však sústreďuje na skúmanie toho ako sa deti učia komunikovať a komunikujú. Deti sú od narodenia obdarené schopnosťou učiť sa, čo sa

prejavuje napríklad v schopnosti rozpoznať matkin hlas a reagovať naň, rozlišovať ľudskú tvár. Dôležitú úlohu tu zohráva **imitačné učenie** – dieťa dokáže napodobňovať jednoduché mimické výrazy (zatváranie a otváranie očí, úst, alebo jednoduchý zvuk). Novorodenec má predispozície na vyjadrovanie základných mimických prejavov emócií ako napr. strach, radosť, prekvapenie a tieto výrazy aj nevedomky napodobňuje. Táto imitačná schopnosť novorodenca nie je len reflexívna, ale tiež selektívna a prevádzaná s určitým úsilím. Aj keď pravá príčina tejto imitačnej schopnosti nie je známa, je jasné, že novonarodené dieťa má k dispozícii už od začiatku určitý percepčný systém, ktorý mu podáva informácie vzťahu medzi ním a okolím. Dieťa dokáže rozoznať vlastnú osobu a tiež je obdarené vrodenuou motiváciou komunikovať (Langmeier, Krejčířová, 2006, in Průcha, 2011).

Ak dieťa hovorí a vyslovuje prvé samostatné slová, ktoré dávajú zmysel matke alebo inému dospelému z blízkeho okolia dieťaťa, môžeme začať uvažovať o samostatnom rozprávaní. Niektorí autori však považujú za začiatok rozprávania až štádium, kedy dieťa začne používať prvé vetné spojenia (vety zložené z 2 – 3 slov). Prvé slová sa zvyknú objavovať medzi 12-18 mesiacom dieťaťa. Hovoríme o jedno alebo dvoj slabičných slovách, ktorými dieťa vedome pomenúva osoby alebo predmety v blízkom okolí (Průcha, 2011).

Aktívnu slovnú zásobu dvojročného dieťaťa tvorí približne 200 až 300 slov. V najbližšom roku dochádza k prudkému zvyšovaniu a slovná zásoba trojročného dieťaťa môže narásť až na 896-1743 slov. Slovná zásoba je samozrejme u trojročných detí veľmi individuálna, čo je ovplyvňované už vyššie spomínanými faktormi (Příhoda, 1967 in Průcha, 2011). Jazykový vývin je v prvých rokoch života dieťaťa zameraný najmä na fonologické osvojovanie materského jazyka. Deti sa učia rozlišovať a produkovať jednotlivé zvukové jednotky – hlásky a následne slovnú zásobu. Približne od tretieho roku po dobu nástupu do školy si deti začínajú osvojovať gramatiku, morfológický a syntaktický systém jazyka (Průcha, 2011).

### **2.3 Jazykové roviny**

Na vývin detskej reči môžeme nazerať aj z hľadiska jazykových rovín, ktoré sa počas vývinu dieťaťa navzájom ovplyvňujú a prelínajú. Rozlišujeme štyri jazykové roviny, ktoré sú pre detský vývin nenahraditeľné: Morfológicko-syntaktická, Lexikálno-sémantická, Foneticko-fonologická, Pragmatická.

**Foneticko-fonologickú rovinu** je možné sledovať ako prvú a to už skoro po narodení. V prvých troch mesiacoch reaguje dieťa na svoje okolie hlavne reflexne. V druhom mesiaci sa k reflexom pripájajú aj prvé komunikačné nástroje, ktorými je úsmev a smiech. Na známe osoby dieťa dokáže reagovať úsmevom, pri hrách s rodičom vyjadruje radosť smiechom. Koncom druhého mesiaca sa pridávajú aj melodické samohláskové zvuky („aaaaa“, „eeee“). Od tretieho mesiaca objavuje svet okolo seba, je aktívnejšie. Dieťa začína džavotať, najprv krátke zvuky ako „ba“, „du“, neskôr reťazce zvukov ako „mamammama“, „bababababa“, nejedná sa však o prvé slová nakoľko neoznačujú nič konkrétne. Vo vývine reči je dôležitým momentom obdobie prechodu od pudového džavotania k napodobňujúcemu džavotaniu. Schopnosť rozlišovať hlásky začína okolo šiesteho mesiaca a končí okolo šiesteho roku. Základom vo foneticko-fonologickej rovine je sluchové rozlišovanie hlások a ich výslovnosť. Rečové orgány spĺňajú všetky predpoklady na správnu artikuláciu v období 2. až 3. rokov. Do 5 rokov je považovaná nesprávna výslovnosť za fyziologickú a teda normálnu. Ak však nenastane úprava výslovnosti po tomto období je potrebné vyhľadať logopéda.

**Morfologicko-syntaktická rovina** zahŕňa používanie jednotlivých slovných druhov, ohýbanie slov, tvorbu viet a súvetí. Ako prvé začínajú deti používať podstatné mená a neskôr slovesá, Medzi prvými slovami sa často objavujú aj tzv. „onomatopoické citoslovčia“ (pí-pí, bé, bác). Medzi 2. – 3. rokom začína používať viac prídavných mien, osobných zámen a slová začína postupne skloňovať. Po štvrtom roku už zvyčajne deti využívajú všetky slovné druhy. V období 1,5 až 2. roku dieťa vyslovuje dvojslovné a asi 2,5 až 3 ročné deti tvoria viacslovné vety. Emocionálne kľúčové slovo kladú na začiatok vety. Medzi 3. a 4. rokom sa objavuje tvorba súvetí.

**Lexikálno-sémantická rovina** poukazuje na pasívny a aktívny slovník. Okolo 10. mesiaca života dieťaťa sledujeme začiatky rozvoja pasívnej slovnej zásoby. Dieťa začína „rozumieť“ reči dospelých, na pokyn reaguje motorickou reakciou (napr. otočí sa, ukáže vec, urobí pá-pá). Aktívna slovná zásoba sa obyčajne začína rozvíjať u dieťaťa vo veku 1 – 1,5 roka. Dieťa sa učí, že pomocou slov môže označovať osoby a predmety. Prvé slová chápe dieťa všeobecne napr. „haf-haf“ je všetko chlpaté a má štyri nohy. Keď už dieťa pozná a ovláda viac slov, pozorujeme opačnú tendenciu a dieťa priradzuje jednému slovu, jeden význam. Dieťa medzi 1,5. – 2. rokom života začína klásť otázky „Kto je to?“ „Čo je to?“ – prvý vek otázok a medzi 3. – 4. rokom je druhý vek otázok typu „Prečo?“ „Kedy?“. Pasívna slovná zásoba je väčšia ako aktívna, jej najprudší rast môžeme evidovať približne do 3. roku života.



**Pragmatická rovina** sa venuje používaniu reči v praxi, v sociálnom kontexte. Ide o zručnosti, ako je vyžiadanie alebo oznámenie informácie, vyjadrenie vzťahov, pocitov, zážitkov a udalostí. V 2. – 2,5. roku dieťa uprednostňuje verbálnu formu komunikácie. Od 2,5. – 3. roku sa dieťa pomocou reči učí dosahovať ciele (tzv. regulačná funkcia reči). Ďalším prejavom pragmatickej roviny je konverzačná schopnosť (t. j. výmena rolí v dialógu, udržovanie témy). Okolo 3. – 4. roku dieťa prejavuje schopnosť konverzáciu nielen naviazať, ale ju aj udržať, rozvíjať, pokračovať v nej. Súčasťou tejto roviny je tiež používanie prvkov neverbálnej komunikácie ako je mimika, gestikulácia a hlavne očný kontakt. Vzájomná súhra verbálnych a neverbálnych prvkov je pre malé dieťa veľmi dôležitá. Pokiaľ to čo hovoríme, nezodpovedá reči nášho tela (ako sa tvárime, ako to rozprávame), je pre dieťa náročné takúto informáciu spracovať, porozumieť jej. Dieťa nevie, ako má na takúto výpoveď reagovať (Bednářová 2011, in Ľubica Hollá, 2015)

### 3 MUZIKOTERAPIA

*„Hudba môže pomenovať nepomenované*

*a komunikovať s nepoznaným.“*

*Leonard Bernstein*

Hudba je súčasťou ľudstva už od nepamäti. Spájala sa s rôznymi rituálmi, v chrámoch bola súčasťou bohoslužieb, koncertov a rôznych podujatí pre verejnosť. Už v minulosti ju ľudia používali ako jednu z liečebných foriem a tvrdili, že ma liečivé účinky. Dnes je často každodennou súčasťou našich životov a mnoho z nás si nevie predstaviť deň bez hudby. Človek ako by sa pri jej počúvaní dokázal presunúť do iného sveta a zabudol tak na všetky problémy. V súčasnosti je často využívaná aj ako súčasť terapií a teda aj pojem muzikoterapia je veľmi jednoducho prekladaný ako „liečba hudbou“. Tento výraz pochádza z grécko-latinských slov *therapeineio* a *iatrea*, ktoré v preklade znamenajú liečiť, cvičiť, vzdelávať, starať sa a pomáhať. V nasledujúcej kapitole rozoberieme pojem muzikoterapia komplexnejším spôsobom nakoľko jednoduchý preklad – liečba hudbou nevystihuje celú podstatu muzikoterapie.

Tak ako sa vyvíjala naša spoločnosť, tak aj počiatky „muzikoterapie“ sú zakorenené v dávnej histórii ľudstva. Zeleiová (2007) vo svojej knihe opisuje historický koncept<sup>9</sup> muzikoterapie. Súčasťou rôznych životných etáp človeka je umenie. Z historického hľadiska bola hudba neoddeliteľnou súčasťou náboženského a sociálneho života v komunite. Skrz rôzne rituály, kde šamani rytmom a tancom dokázali navodiť zmenu vedomia, mala hudba liečivé účinky. Pre ľudí tieto rituály znamenali určitú formu psychohygieny a hlavným liečivým prvkom bolo uvoľňovanie emócií. Až do 18.storočia bola viera v „magickú“ silu hudby, konkurenciou lekárskeho a psychologického vysvetleniu jej účinkov. Autorka ďalej popisuje aj novodobý pohľad na muzikoterapiu. Na jednej strane ako súčasť hudobných vied a na strane druhej jej interdisciplinárny charakter. Z toho vyplývajú rôzne teoretické orientácie muzikoterapie.

---

<sup>9</sup> Podrobne rozpísaný historický koncept opisuje autorka Jaroslava Zeleiová v prvej kapitole svojej knihy *Muzikoterapie*, 2007, (s.15-78).

### 3.1 Definícia muzikoterapie

V uplynulých rokoch sa muzikoterapia ako samostatný odbor formovala a rozvíjala aj vo svojich teoretických základoch. Každá krajina prispieva v nazeraní na muzikoterapiu svojou históriou, sociálnym či politickým zázemím a prináša odlišné prístupy, postoje a ciele. Nakoľko sa v muzikoterapii kladie dôraz na osobnosť človeka, nejedná sa teda len o teoretickú rovinu, ale dotýka sa priamo života a teda jej podstata má etický charakter. (Zeleviová, 2007) Všetky tieto premenné môžu popisovať náš odbor ako príliš rozmanitý a ťažko definovaný, avšak v nasledujúcich riadkoch opíšeme niekoľko definícií.

V súčasnosti považujú odborníci z radu škôl, svetových či európskych organizácii, doslovný preklad „liečba“ za prekonaný. Muzikoterapia je podľa Beníčkovvej (2017) samostatný a svojbytný odbor, ktorý patrí medzi umelecké terapie – arteterapiu, dramaterapiu a pohybovo-tanečnú terapiu. Vďaka interdisciplinárnemu charakteru umeleckých terapií, majú rozšírené využitie v zdravotníctve, školstve či sociálnej oblasti. V Čechách ale aj vo svete sa stretávame stále s novými definíciami, ktoré sa snažia uchopiť tento multidisciplinárny odbor. Nie je však jednoduché dané zhrnúť v jednej poučke, ktorá by tento odbor definovala. V súčasnosti sa tak odborníci ale i laici, z radov zaoberajúcich sa muzikoterapiou, snažia spájať v asociáciách tuzemských či svetových. V Českej Republike je možné získať členstvo v Medzinárodnej asociácii umeleckých terapií MAUT, ktorá prijala definíciu autorky a riaditeľky Akademia Alternativa Marie Beníčkovvej: „*Muzikoterapie je samostatný a svébytný uměleckoterapeutický obor, který prostřednictvím cíleného působení zvuků a hudby podporuje, rozvíjí a integruje kompetence člověka s cílem obnovy zdraví a naplnění bio psycho-sociálně-spirituálních potřeb*“. (Beníčková, 2017, s. 24-25).

K názoru, že muzikoterapia je veľmi rozmanitým odborom sa prikláňa aj Müller, ktorý uvádza definíciu Svetovej federácie muzikoterapie: „*Muzikoterapie je profesionálne využití hudby a jejích elementů jako prostředku intervence ve zdravotnických a vzdělávacích zařízeních i v běžném prostředí pro jednotlivce, skupiny, rodiny nebo komunity, kteří hledají optimalizaci kvality jejich života a zlepšení fyzické, sociální, komunikační, emocionální, intelektuální, spirituální složky zdraví a blahobytu. Výzkum, praxe, vzdělávání i klinický trénink v muzikoterapii jsou založeny na profesních standardech dle příslušného kulturního, sociálního a politického kontextu*“ (WFMT).

V spomínanej knihe nás zaujala aj myšlienka, či je potrebné muzikoterapiu vôbec definovať, nakoľko každá definícia so sebou prináša aj isté oklieštenie. Terapeuti sa v praxi nedržia nutne vymedzených noriem, za predpokladu, že rešpektujú etické normy, ku klientovi prístupujú odborne a neohrozia zdravotný stav klienta. Preto je definovanie odboru potrebné najmä na legislatívne účely a pre potreby asociácií, ktoré prinášajú kvalitu a odbornosť akreditovaných muzikoterapeutov.

Z rady definícií vyberáme aj zahraničného autora K. E. Brusciu ( in Osvaldová 2015), ktorý ju definuje ako: „ *umenie, vedecký odbor alebo interpersonálny proces. Muzikoterapia ako umenie je spojená so subjektivitou, individualitou, kreativitou a krásou. Ako vedecký odbor ju charakterizuje snaha o objektivitu, univerzálnosť a pravdivosť. Ako interpersonálny proces je spojená s dôvernosťou, empatiou, komunikáciou a vzájomnosťou. Muzikoterapie je organizovaný systém poznatkov z teórie, praxe a výskumu a tieto poznatky sa vzťahujú na liečebné účinky hudby.*“

Jednotlivé definície sa môžu zdať odlišné no vo viacerých sa spomína prepojenie s viacerými odbormi – medicínskymi, hudobnými, psychologickými, pedagogikou a špeciálnou pedagogikou. Každá definícia v sebe zahŕňa aj odbornosť a profesionalitu, na ktorú ani pri muzikoterapii netreba zabudnúť. Nakoľko sa v terapii dotýkame ľudských životov, je potrebné, aby sa na túto odbornosť nezabúdalo.

### **3.2 Ciele muzikoterapie**

Umelecké terapie so sebou nesú niekoľko spoločných cieľov, ktoré sa navzájom dopĺňajú a prelínajú, v závislosti od toho o aký druh terapie sa jedná a aké umelecké prostriedky využíva. Medzi prvotné, respektíve základné ciele sa radí rozvoj komunikácie a kreativity, ale najmä vytvorenie vzťahu s klientom. Avšak aj v súčasnosti sa nájdu miesta, kde prebiehajú umeleckoterapeutické stretnutia len vo forme „zážitkovej a relaxačnej“. Chýba tak hlbšia terapeutická činnosť a intervencia a dôležitá terapeuticky vedená reflexia. V dnešnej dobe sa nanešťastie stále stretávame s tým, že sa tento zásadný rozdiel nedodržiava (Beníčková, 2017).

J. Kulka (2008) zhrnul muzikoterapeutické ciele do nasledujúcich bodov:

1. *probouzení emocionality a odreagování především chorobně působících citových zážitků,*
2. *podněcování fantazijní aktivity a v jejím rámci žádoucího prožívání představ,*
3. *aktivizace sociálně komunikativních procesů na nonverbální rovině. za účelem sprostředkování psychokorektivní zkušenosti v oblasti společenského chování,*
4. *formování stabilních modelů chování s cílem odstranění napětí a celkového – fyzického i psychického – uvolnění,*
5. *obohacování osobnosti o nové prožitky, zvyšování její estetické citlivosti, ovlivňování potřeb a zájmů, harmonizace psychického života (Kulka, 2008, s. 66-67).*

Muzikoterapia je využívaná aj u osôb so zdravotným postihnutím. V tejto oblasti slúži často ako podporná terapia spoločne s inými terapeutickými či edukačnými prístupmi. Ciele v tejto problematike rozdelil Müller a kol. (2014) na obecné a špecifické. Medzi obecné zaradzuje: vytvorenie stabilného vzťahu, podporovanie silných stránok klienta a jeho psychosociálnych potrieb, rozvíjanie hudobných schopností. Špecifické ciele sa odvíjajú od daného postihnutia, pri ktorom dochádza k narušeniu jednotlivých funkcií. Následne tak dochádza u klienta k obmedzeniu životných aktivít. Špecifické ciele sú tak základom celého procesu a snažia sa o rozvoj postihnutých funkcií jednotlivca.

Výhodou muzikoterapie a samotného muzikoterapeutického procesu je možnosť individuálneho prístupu ku klientovi a jeho aktuálnym potrebám. V muzikoterapeutickom procese tak tvoríme ciele pre konkrétneho klienta. Pri zostavovaní muzikoterapeutického plánu stanovujeme ciele: krátkodobé, strednedohé, dlhodobé, primárne, dielčie, doprovodné.

### **3.3 Muzikoterapeutický proces**

Beníčková (2011, s. 25) definuje muzikoterapeutický proces ako „*systemtická, metodická, cilená, časově a příčinně vymezená řada akcí, která je vymezena aktéry muzikoterapeutického procesu, muzikoterapeutickým plánem, muzikoterapeutickou strategií, oblastmi interakčního vztahu, muzikoterapeutickým vztahem, vztahy klientů ve skupině, sledovanými oblastmi a suboblastmi u klientů se specifickými poruchami učení, cíli*

*a prostredky intervence a rovinami muzikoterapeutické intervence“*. Müller a kol. (2014) taktiež popisujú tento proces z klinického hľadiska ako systematický proces intervencie s využitím hudobných skúseností. Nejedná sa teda o neplánované a náhodné zlepšenie stavu klienta, ale ide o terapeuticky ciele aktivy, ktoré pomáhajú optimalizovať stav klienta. Za dôležité považujú aj nadviazanie vzťahu s klientom. Muzikoterapeutický proces v sebe zahŕňa široké spektrum cieľov, ktoré sa špecifikujú na základe **kontraktu** medzi terapeutom a klientom respektíve jeho zákonným zástupcom. Muzikoterapeutický proces zahŕňa jednotlivé kroky a fázy, ktoré Beníčková (2011) rozdelila do troch základných fáz ako:

- Preterapia – prípravná fáza, v ktorej sa terapeut zoznamuje s dokumentáciou klienta a pripravuje sa na terapeutické stretnutia (rozhovory s rodičmi, príprava cvičení, štúdium literatúry k danej problematike).
- Terapia – realizácia konkrétnych muzikoterapeutických stretnutí.
- Postterapia – záverečná a hodnotiacia časť každého stretnutia.

Pred začatím muzikoterapeutického procesu je dôležité zvážiť, či je vhodné ju aplikovať u daného klienta. Je potrebné prehodnotiť možné kontraindikácie<sup>10</sup> najmä u klientov s epilepsiou, pri antisociálnych poruchách osobnosti, s akútnou psychotickou diagnózou, respektíve u osôb, ktoré už takúto formu terapie absolvovali ale bez výsledkov a nemajú tak voči tejto terapii dôveru (Osvaldová, 2015). Müller a kol. (2014) dopĺňajú, že muzikoterapia nemusí byť kontraindikovaná ako celok, ale môžu byť vylúčené len určité postupy, ktoré by mohli u klienta vyvolávať nežiadúce účinky.

Rozmanitosť využívania muzikoterapie popisuje Rosmarie Felber (Felber a kol., 2005), kde ju v najširšom slova zmysle môžeme aplikovať pre všetky druhy ochorenia. Autorka rozdeľuje jednotlivé ochorenia do dvoch kategórií:

1. **Ochorenia vedúce k tuhnutiu a tvrdeniu** (druhy rakoviny, reumatické ochorenia, Parkinsonova choroba). V týchto prípadoch sa snažíme docieľiť uvoľnenie organizmu a telesnej pohyblivosti, posilniť vnútorný život človeka.
2. **Ochorenia vedúce k uvoľňovaniu** (vývojové poruchy u detí, anorexia nervosa, cukrovka, depresie, psychózy). Pri týchto ochoreniach sa snažím o opačný efekt ako v prvom prípade. Pracujeme tak posilnení vôle, prebudení vedomia tela.

---

<sup>10</sup> Kontraindikácia – zákaz liečebných zákrokov, ktoré by mohli zhoršiť stav chorého

Autorka ďalej uvádza ochorenia, ktoré môžu tiahnuť k jednej aj druhej kategórii, teda k tvrdeniu aj uvoľňovaniu. Ako príklad chorôb tu zaradzuje: zápalové ochorenia čriev – Crohnova choroba alebo kolitída, poruchy spánku a astmu. Úlohou terapie je však v každom prípade vytvorenie harmónie. Ako kontraindikované opisuje choroby s vysokými horúčkami a akútne psychotické stavy. Avšak vždy je dôležité zhodnotiť najprv stav klienta, aby priniesla terapia úžitok a nie zhoršenie stavu.

Z vyššie uvedeného vyplýva, že pred začatím muzikoterapeutického procesu je vhodné spolupracovať aj s inými odborníkmi (špeciálny pedagóg, psychológ, psychiater, neurológ). Naštudovať si dokumentáciu o klientovi a upresniť dôvody, pre ktoré je klient zaradený do muzikoterapeutického procesu. V tejto fáze terapeut využíva diagnostické metódy ako rozhovor, pozorovanie, reflexiu a iné (Osvaldová,2015).

### **3.4 Osobnosť muzikoterapeuta**

Čo robí terapeuta terapeutom? (Felber a kol. 2005) Rosmarie Felber stavia muzikoterapeuta medzi povolanie hudobníka a lekára, ktorý by mal mať výborné znalosti z hudobnej oblasti a primerané vedomosti z medicíny, avšak ani tieto atribúty nie sú rozhodujúce. Dôležité je vedieť s týmito vedomosťami a znalosťami narábať, čo sa odzrkadľuje na vnútornej práci terapeuta a na jeho práci v praxi. Ku klientovi by mal pristupovať s pozitívnym myslením, nezaujato, otvorene a bez „zaškatuľkovania“. Potrebné je aj budovanie vzťahu medzi terapeutom a klientom, ktorý odkrýva v procese svoju dušu. Preto je nutné vytvorenie bezpečného vzťahu, založeného na dôvere.

Hudobno-edukačná terapia PaedDr. Marie Beníčkovéj. Ph.D., DT. popisuje schému princípov, rozdelených do šiestich skupín, využívaných v terapeutickom procese. Jednou zo skupín je aj „profesný princíp“, ktorý popisuje aj osobnosť terapeuta a jeho kompetencie. Za kľúčové považuje (Beníčková, 2017, s.97):

- *kompetence terapeutických znalostí*
- *kompetence terapeutických schopností*
- *kompetence terapeutických dovedností*
- *kompetence terapeutické intervence a praxe*

- *kompetence osobnostních vlastností terapeuta*
- *kompetence terapeutické etiky ve vztahu ke klientovi*
- *kompetence profesní spolupráce a etiky.*

Na terapeuta sú kladené vysoké nároky. Medzi jeho vlastnosti by mala patriť empatia, kreativita, flexibilita, zodpovednosť, tolerancia, porozumenie a v neposlednom rade vysoká vedomostná úroveň. Do úzadia by nemal byť potláčaný ani ľudský rozmer osobnosti terapeuta, ktorý je v prvom rade človek a teda by mal ukázať svoju ľudskosť a autenticitu. Terapeut musí nájsť vo svojej práci správnu rovnováhu vo vzťahu medzi klientom a terapeutom. Tento vzťah by na jednej strane nemal prejsť do „závislosti na terapeutovi“ a na strane druhej, snaha o dodržiavanie profesionálneho odstupu môže pôsobiť chladným až autoritatívnym dojmom. Ku klientovi má terapeut pristupovať bez predsudkov a dbá na dodržiavanie stanovených cieľov.

Dôležitou súčasťou pripravenosti terapeuta je „sebezkušenostní proces“. Ak si terapeut v rámci svojho vzdelania neprejde takýmto procesom, nie je dostatočne pripravený do praxe. Je potrebné, aby sa terapeut počas svojho výcviku, respektíve vzdelávania dostal „k sebe“. Sebezkušenostní rozvoj poskytuje :

1. *Introspekce – vlastní sbepoznávání.*
2. *Mapování svého bio-psycho-sociálně-spirituálního vývoje.*
3. *Osobnostní rozvoj – pozitivní vývoj s životním posunem.*
4. *Rozvíjení – pozorovacích a komunikačních kompetencí.*
5. *Vlastní zkušenost s terapeutickými technikami pro budoucí vhodné aplikování a snadnější vžití se do klienta a jeho pochopení (Beníčková, 2017, s 41).*

Muzikoterapeut využíva k diagnostike a poznaniu klienta hudbu. Vďaka metódam a technikám aktivizuje klienta, spoznáva jeho estetické preferencie, emocionalitu, akou rýchlosťou dokáže reagovať či jeho komunikačné zručnosti a návyky. Hudba dokáže vyvolávať príjemné a obohacujúce zážitky, prináša pokoj, motivuje k úvahám o živote, uspokojuje estetické potreby, podnecuje fantáziu klienta a dopomáha k harmonizácii osobnosti. (Kulka, 2008).



Kvalitu v absolventoch prináša v Českej republike škola Akadémie Alternativa<sup>11</sup>, ktorá je súčasťou medzinárodnej asociácie umeleckých terapií MAUT<sup>12</sup>. Riaditeľkou tejto školy je Mgr. Marie Beníčková, PhD., ktorá je významnou osobnosťou v oblasti muzikoterapie v Českej republike. Štúdium muzikoterapie využíva viaceré muzikoterapeutické metódy a metodiky ako napríklad HET (Hudobno-edukačná teória) autorky M.Beníčkové, Terapiu spevom – Werbeck metódu, Hudbu tela – českú muzikoterapeutickú metodiku, metodiku muzikoterapeutickej intervencie u detí so špecifickými poruchami učenia<sup>13</sup> a iné. Novým projektom pod záštitou Akadémie Alternativa je TEVA centrum<sup>14</sup>, ktoré sa zameriava na komplexný prístup k terapii, vzdelávaniu a vedeckému výskumu v oblasti duševného zdravia a osobného rozvoja. TEVA centrum je medzinárodnou sieťou centier, ktoré poskytujú workshopy a semináre v oblasti umeleckých terapií, psychológie, špeciálnej pedagogiky, sociálnej práce a ďalších terapeutických a umeleckých odborov. Jednotlivé centrá poskytujú poradenstvá, terapie a voľnočasové aktivity v oblasti umení a sú garantované medzinárodnou asociáciou umeleckých terapií MAUT.

---

<sup>11</sup> Akadémie Alternativa s.r.o. je inštitúcia akreditovaná Ministerstvom školstva, mládeže a telovýchovy. Bližšie informácie poskytujú stránky školy: [www.akademiealternativa.cz](http://www.akademiealternativa.cz)

<sup>12</sup> MAUT – Mezinárodní asociace uměleckých terapií z.s., bližšie informácie poskytuje stránka [www.maut.cz](http://www.maut.cz)

<sup>13</sup> Jednotlivé muzikoterapeutické metódy sú podrobne popísané v knihe Muzikoterapie a edukace, M.Beníčková, 2017.

<sup>14</sup> TEVA centrum s.r.o. – [www.tewacentrum.sk](http://www.tewacentrum.sk) , [www.tevacentrum.cz](http://www.tevacentrum.cz)

## **Praktická část**

## 4 VÝSKUMNÁ ČASŤ

V prvej časti absolventskej práce sme sa zamerali na teoretické východiská a problematiku žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. V teoretickej časti práce sme opísali vplyv prostredia na zdravý vývin dieťaťa, špecifické prejavy rómskych žiakov, problémy s akými prichádzajú do vzdelávacieho procesu. Na základe výsledkov testovania, sme sa zamerali na jazykovú zložku, ktorej bola venovaná druhá kapitola. Ako sme už spomínali, hudba je súčasťou života rómskych detí už od narodenia a nie nadarmo sa hovorí, že „majú hudbu v krvi“. V nasledujúcich kapitolách tak venujeme priestor výskumnej časti, cieľom, metódam, opíšeme muzikoterapeutický proces s vybranými stretnutiami a popíšeme výsledky nášho výskumu.

### 4.1 Predmet a cieľ výskumu

Predmetom absolventskej práce je zostavenie muzikoterapeutického plánu, tvoreného z cvičení zameraných na zlepšenie jazykových schopností žiakov tretieho ročníka ZŠ, zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Cieľom výskumu je zistiť účinnosť zvolených muzikoterapeutických cvičení a následne potvrdiť alebo vyvrátiť stanovené hypotézy, ktoré sa týkajú vplyvu muzikoterapie na zlepšenie oblastí jazykových a komunikačných schopností žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

### 4.2 Hypotézy

Vzhľadom na problémové oblasti žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sme sa stanovili dve hypotézy:

**H1:** Na základe muzikoterapeutických cvičení je možné zlepšiť sluchovú pamäť u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

**H2:** Vybrané muzikoterapeutické cvičenia dokážu zlepšiť porozumenie reči žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

### 4.3 Metódy

Pre vypracovanie praktickej časti sme využili nasledujúce

- metódy kvalitatívneho výskumu:
  - analýza a spracovanie odborného textu
  - analýza dokumentov klientov – katalógové listy žiakov
  - rozhovor s triednou učiteľkou, vychovávateľkou a riaditeľkou školy
  - zúčastnené pozorovanie
- testové metódy:
  - štandardizovaný test prediktorov gramotnosti
  - dotazník na hodnotenie gramotnosti žiakov 3.ročníka pre učiteľov
- metodika muzikoterapeutickej intervencie
  - hodnotenie a pozorovanie podľa muzikoterapeutického submodelu 13P a 2U

### 4.4 Charakteristika výskumného súboru

Respondenti výskumu sú žiaci tretieho ročníka ZŠ v Poši. Všetkých šesť žiakov pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia. Klientov do muzikoterapeutického procesu vyberala triedna učiteľka Mgr. Viera Tkáčová po konzultácii s riaditeľkou školy Mgr. Miloslavou Lipkovou, ktorá je zároveň špeciálnou pedagogičkou. Podpísaním písomného informovaného súhlasu, potvrdili zákonní zástupcovia klientov súhlas so zapojením žiakov do výskumného muzikoterapeutického procesu. Škola nespolupracuje so žiadnymi inými odbornými pracovníkmi a teda sa nám nepodarilo získať výsledky z iných odborných vyšetrení. Nasledujúce anamnézy žiakov sme vypracovali po rozhovore s triednou učiteľkou a vychovávateľkou.

Vybraní žiaci pochádzajú z prostredia kde komunikujú v rómskom jazyku. Často je pre žiakov veľký problém naučiť sa používať spisovný jazyk a do školy prichádzajú s jazykovou bariérou. Deti vyrastajú v skromných rodinných podmienkach. Často v jednej domácnosti žije pokope viac generácií. V škole sú žiaci často rozpačití, nevedia sa sústrediť a ľahko stratia pozornosť. Žiaci sa učia len v škole a domáce úlohy si robia len v školskej družine. V domácom prostredí sa príprave na školu nevenujú. Školská dochádzka je často veľmi slabá.

## **JURAJ**

**Vek:** 9 rokov

Juraj žije v domácnosti s oboma rodičmi, starým otcom a ôsmimi súrodencami. Dohromady má 12 súrodencov, ostatní žijú už so svojimi rodinami. Rodičia nepracujú. Doma im netečie teplá voda, kúria drevom. Raz prepadol.

### **Výsledky z dotazníka:**

Juraj väčšinou rozumie hovorenej reči. Keď rozpráva viaceré hlásky vyslovuje nesprávne. Jeho reč je často gramaticky nesprávna. Pri opisovaní obrázkov nedokáže vymyslieť súvislý príbeh, obrázky len pomenuje. Svoje verbálne a neverbálne komunikačné schopnosti nedokáže využiť na začatie konverzácie, čaká na vyzvanie, len odpovedá na otázky, nekladie otázky sám. Dlhšiu báseň sa naučí naspamäť s veľkými problémami. Slovnú zásobu hodnotí triedna učiteľka ako bežnú.

Pri čítaní často prečíta slová nesprávne, často prečíta v texte neexistujúce slová (skomoleniny). Súvislý text číta slabikovaním. Oznamovacie, opytovacie a rozkazovacie vety číta intonačne správne len zriedkavo. Číta pomaly, často sa pri čítaní mýli a takmer nikdy svoju chybu neopraví. Pri porozumení textu len zriedka dokáže odpoveď na otázky. Samostatne a zmysluplne dokáže zreprodukovat' text len s výraznou pomocou. Žiak číta len povinné texty z učebnice.

Podľa predlohy prepíše primerane náročný text správne len zriedka. Podľa diktovania nenapíše text správne. Samostatne nenapíše zmysluplný jednoduchý text (krátky sloh). Interpunkčné znamienka píše správne len zriedka. Po mäkkých a tvrdých spoluhláskach píše i, í/y, ý správne len zriedka. Písmo je z grafickej stránky nečitateľné a neúhl'adné.

## **DANIELA**

**Vek:** 8 rokov

Daniela žije v domácnosti s otcom a nevlastnou matkou a s 11 súrodencami. Rodičia sú nezamestnaní. Doma im netečie teplá voda, kúria drevom. Školská dochádzka je často veľmi slabá a pôsobí nesmelým dojmom.

### **Výsledky z dotazníka:**

Daniela rozumie hovorenej reči väčšinou správne. Keď rozpráva, 1-2 hlásky vysloví nesprávne. Reč je väčšinou gramaticky správna. Na základe série obrázkov nedokáže vymyslieť príbeh, čaká na pomocné otázky. Pri nadväzovaní komunikácie nezačína rozhovor sama, čaká na výzvu, odpovedá na otázky ale sama ich nekladie. Naspamäť sa naučí báseň s menšími problémami. Slovná zásoba je bežná.

Slová v texte prečíta väčšinou správne. Neexistujúce slová (skomoleniny) v texte číta len veľmi zriedka. Text číta po slovách ale pomaly. Intonáciu v text väčšinou dodržiava. Pri čítaní sa občas pomýli a svoje chyby opraví len zriedka. Pri porozumení textu dokáže zodpovedať na otázky len zriedka. Samostatne zreprodukuje prečítaný text len s výraznou pomocou.

Diktovaný krátky text napíše správne len veľmi zriedka. Samostatne nedokáže napísať krátky zmysluplný text (krátky sloh). V texte píše interpunkčné znamienka poväčšine správne. Pri písaní dokáže členiť slová na slabiky a hlásky len veľmi zriedkavo. Písmo nie je veľmi čitateľné a úhl'adné.

## **MARCEL**

**Vek:** 10 rokov

Marcel žije v domácnosti s rodičmi a 4 súrodencami. Jedna zo sestier je nepočujúca a matka poberá opatrovné, otec je nezamestnaný. Marcel dva krát prepadol. V škole máva často problémy a zapája sa do konfliktov.

### **Výsledky z dotazníka:**

Marcel väčšinou rozumie hovorenej reči. Keď rozpráva, vyslovuje 1-2 hlásky nesprávne. Reč je často gramaticky nesprávna. Na základe série obrázkov nedokáže vymyslieť príbeh, čaká na pomocné otázky. Väčšinou vstupuje do rozhovoru na výzvu a čaká na otázky. Samo dokáže iniciovať rozhovor len so známou osobou, je neistý a rýchlo sa vzdá. S menšími problémami sa dokáže naučiť naspamäť dlhšiu báseň. Slovná zásoba je bežná.

Slová často nečíta správne. V texte často prečíta neexistujúce slová (skomoleniny). Text číta po slovách, ale pomaly. Text číta intonačne správne len zriedkavo. Pri čítaní sa občas mýli a svoje chyby opraví len zriedkakedy. Pri porozumení textu, dokáže odpovedať na otázky len zriedka.

Zmysluplne zreprodukovat' čítaný text dokáže len s výraznou pomocou. Číta len povinné texty z učebnice.

Podľa predlohy prepíše primerane náročný text bez chyby len zriedka. Krátky diktovaný text napíše správne len zriedka. Samostatne nedokáže napísať zmysluplný text (krátky sloh). Interpunkčné znamienka píše správne len zriedka. Po tvrdých a mäkkých spoluhláskach píše i, í/ y, ý správne len zriedka. Písmo je z gramatickej stránky úhl'adné a čitateľné len zriedka.

## **DANIEL**

**Vek:** 9 rokov

Daniel pochádza z úplnej rodiny a má staršieho brata. Rodičia nepracujú. Školu navštevuje pravidelne a dosahuje primerané výsledky.

### **Výsledky z dotazníka:**

Daniel rozumie bežnej hovorenej reči a hlásky vyslovuje správne. Reč je väčšinou gramaticky správna. Pri vymýšľaní príbehu podľa obrázkov – opis jednotlivých obrázkov na seba nadväzuje, ale chýba úvod, jadro a záver (príbeh nemá štruktúru). Konverzáciu začína aj sám, kladie jednoduché otázky, nesnaží sa udržať rozhovor. Dokáže sa naučiť dlhšiu báseň bez problémov. Má bežnú slovnú zásobu.

Slová v texte číta väčšinou správne, skomoleniny a neexistujúce slová v texte prečíta len zriedka. Číta plynule a väčšinou prečíta intonačne správne aj oznamovacie, opytovacie a rozkazovacie vety. Tempo čítania je primerané a pri čítaní sa občas pomýli, väčšinou svoju chybu opraví. Väčšinou dokáže odpovedať na otázky vyplývajúce z prečítaného textu. S malou pomocou dokáže zreprodukovat' prečítaný text.

Takmer vždy dokáže správne prepísať podľa predlohy primerane náročný text. Väčšinou dokáže podľa diktovania správne napísať krátky text. Samostatne napíše krátky sloh len veľmi zriedkavo. Interpunkčné znamienka píše väčšinou správne. Písmo je z gramatickej stránky čitateľné.

## **MELISA**

**Vek:** 9 rokov, 6 súrodencov

rodičia nezamestnaní, otec občasne pracuje ako rómska hliadka na osade. Žije v domácnosti s oboma rodičmi a súrodencami, staršia sestra žije s manželom a malým dieťaťom žije spolu s nimi. Raz prepadla.

### **Výsledky z dotazníka:**

Melisa rozumie hovorenej reči väčšinou správne. Keď rozpráva, 1-2 hlásky vysloví nesprávne. Reč je často gramaticky nesprávna. Na základe série obrázkov nedokáže vymyslieť príbeh, čaká na pomocné otázky. Pri nadväzovaní komunikácie nezačína rozhovor sama, čaká na výzvu, odpovedá na otázky ale sama ich nekladie. Naspamäť sa naučí báseň s väčšími problémami. Slovná zásoba je bežná.

Slová v texte prečíta väčšinou správne. Neexistujúce slová (skomoleniny) v texte číta občas. Text číta po slovách ale pomaly. Intonáciu v text väčšinou dodržiava. Pri čítaní sa občas pomýli a svoje chyby opraví len zriedka. Pri porozumení textu dokáže zodpovedať na otázky len zriedka. Samostatne zreprodukuje prečítaný text len s výraznou pomocou.

Diktovaný krátky text napíše správne len veľmi zriedka. Samostatne nedokáže napísať krátky zmysluplný text (krátky sloh). V texte píše interpunkčné znamienka poväčšine správne. Pri písaní dokáže členiť slová na slabiky a hlásky len veľmi zriedkavo. Písmo nie je veľmi čitateľné a úhl'adné.

## **MELÁNIA**

**Vek:** 8 rokov, 13 súrodencov. Rodičia nezamestnaní otec strážnik na osade. Žije 18 ľudí v jednej domácnosti. Jeden zo súrodencov jej v rannom veku zomrel.

### **Výsledky z dotazníka:**

Melánia rozumie dobre hovorenej reči. Pri rozprávaní občas vysloví 1-2 hlásky nesprávne. Reč je väčšinou gramaticky správna. Pri vymýšľaní príbehu podľa obrázkov – opis jednotlivých obrázkov na seba nadväzuje, ale chýba úvod, jadro a záver (príbeh nemá štruktúru). Do rozhovoru väčšinou vstupuje na výzvu a čaká na otázky. Sama iniciuje rozhovor len so známou osobou. Dlhšiu báseň sa dokáže naučiť s menšími problémami. Slovná zásoba je bežná.



Slová v texte číta väčšinou správne. Neexistujúce slová (skomoleniny) prečíta v texte len zriedka. Číta po slovách, ale pomaly. Pri čítaní intonuje len zriedka. Rýchlosť čítania je priemerná. Pri čítaní sa občas pomýli a chybu poväčšine opraví. Poväčšine rozumie prečítanému textu a dokáže odpovedať na otázky týkajúce sa textu. Prečítaný text dokáže zreprodukovať s pomocou.

Podľa predlohu väčšinou dokáže prepísať text. Diktovaný text napíše správne len zriedka. Krátky sloh samostatne nenapíše. Interpunkčné znamienka píše väčšinou správne. Písmo je z grafickej stránky poväčšine čitateľné.

## **5 MUZIKOTERAPEUTICKÝ PROCES**

Muzikoterapeutický proces je podľa Beníčkovej (2011, s.25) systematická, metodická, cielená, časovo a príčinne vymedzená rada akcií, ktorá je vymedzená aktérmi muzikoterapeutického procesu, muzikoterapeutickým plánom, muzikoterapeutickou stratégiou, oblasťami interakčného vzťahu, muzikoterapeutickým vzťahom, vzťahom klientov v skupine, sledovanými oblasťami a suboblasťami, cieľmi a prostriedkami intervencie a rovinami muzikoterapeutickej intervencie. Muzikoterapeutický proces je rozdelený do troch základných fáz: preterapia – príprava, terapia – terapeutické stretnutia, postterapia – hodnotenie. V nasledujúcej časti opíšeme jednotlivé fázy nášho muzikoterapeutického procesu.

### **5.1 PRETERAPIA**

V rámci absolventskej práce sme sa zamerali na jednotlivcov zo sociálne znevýhodneného. Vybraným miestom pôsobenia bola základná škola s materskou školou v Poši, kde bola autorka práce v minulosti zamestnaná ako pedagogička. V novembri sme oslovili pani riaditeľku či by bolo možné, aby prebiehal výskum na základnej škole, s čím súhlasila. Po rozhovore s triednou učiteľkou sme do procesu vybrali šesť žiakov. Pani riaditeľka nám pomohla s oslovením rodičov vybraných žiakov, ktorí podpísali informovaný súhlas a potvrdili tak účasť svojich detí na muzikoterapeutickom procese. Po rozhovore s triednou učiteľkou a riaditeľkou školy sme testovanie zamerali na problematické oblasti žiakov (bližšie popísané v prvej kapitole). Následne sme oslovili špeciálnu pedagogičku Mgr. Miroslavu Mruskovú, ktorá nám pomohla s testom prediktorov gramotnosti, ktorý nám slúžil na vstupnú a výstupnú diagnostiku. Triedna učiteľka Mgr. Viera Tkáčová vyplnila dotazníky na hodnotenie gramotnosti žiakov, podľa ktorých sme popísali jazykovú úroveň klientov.

## Testová batéria

### 1. Dotazník pre učiteľov na hodnotenie gramotnosti<sup>15</sup>

- Dotazník sme využili na popísanie komunikačných schopností jednotlivých klientov
- Zisťuje mieru osvojenia čitateľskej a pisateľskej gramotnosti a úroveň jazykovo-kognitívnych a vyjadrovacích schopností detí v danom ročníku, pričom vychádza z obsahových a výkonových štandardov. Učiteľ, ktorý vyplní dotazník hodnotí tri oblasti schopností a spôsobilostí žiaka:
  1. Hovorená reč – položky v teste sú zamerané na zrozumiteľnosť reči a vyjadrovania, gramatickú správnosť, porozumenie, slovnú zásobu a verbálnu pamäť
  2. Čítanie – položky v teste zisťujú úroveň zvládnutej techniky čítania (presnosť, plynulosť, rýchlosť, intonáciu), orientáciu v texte, porozumenie textu a chápanie súvislostí, reprodukciu a prácu s textom a čitateľské návyky.
  3. Písanie – položky hodnotia techniku písania, písanie diktátov, mieru zvládnutia pravopisných pravidiel a ortografické uvedomovanie, pisateľské návyky žiaka a využívanie písania v komunikácii.

### 2. Test prediktorov gramotnosti žiakov<sup>16</sup>

- Aj keď test hodnotí úroveň vývinu jazykovo-kognitívnych pregramotnostných schopností a pracuje s deťmi predškolského veku a žiakmi 1. ročníka ZŠ, na začiatku školskej dochádzky, využijeme tento test na zistenie aktuálnej úrovne komunikačných schopností žiakov tretieho ročníka.
- *Test detailnejšie sleduje tri oblasti mapovaných schopností:*
  1. Jazykové schopnosti predstavujú „výbavu“, ktorú dieťa nadobúda predovšetkým implicitným učením v raných štádiách vývinu komunikačných schopností, pričom zdrojom stimulácie je reč orientovaná na dieťa (najčastejšie reč matky) a interakcia s komunikačnými partnermi v každodenných komunikačných situáciách. Tak sa utvára jazykový cit a nadobúda jazyková kompetencia, ktorá sa v predškolskom veku prehlbuje a rozvíja, aby sa stala bázou, na ktorej sa po šiestom roku života bude budovať systém grafickej formy reči – čítanie a písanie.

---

<sup>15</sup> Dotazník dostupný na [Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie](#)

<sup>16</sup> Autorka testu je Marína Mikulajová a kol.. Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami, 2012

2. Pregramotnostné schopnosti, kam patrí čítanie písmen a fonemické uvedomovanie. Z hľadiska nadobúdania schopností je táto oblasť najviac podmienená explicitným učením.
3. Schopnosti súvisiace s rýchlosťou spracovania informácií a psychomotorickým tempom – súvisia s dynamikou psychických procesov, ktorá je do značnej miery neurofyziologicky podmienená vlastnosťami centrálnej nervovej sústavy a preto len ťažko podlieha stimulácii. Sem patria subtesty rýchle automatické pomenovanie (RAN) a Symboly

Test pozostáva z ôsmich subtestov:

1. Čítanie písmen
2. Pamäť na čísla
3. Gramatický cit
4. Symboly
5. Fonemické uvedomovanie
6. Rýchle automatické uvedomovanie
7. Porozumenie reči
8. Orálna a verbálna praxia

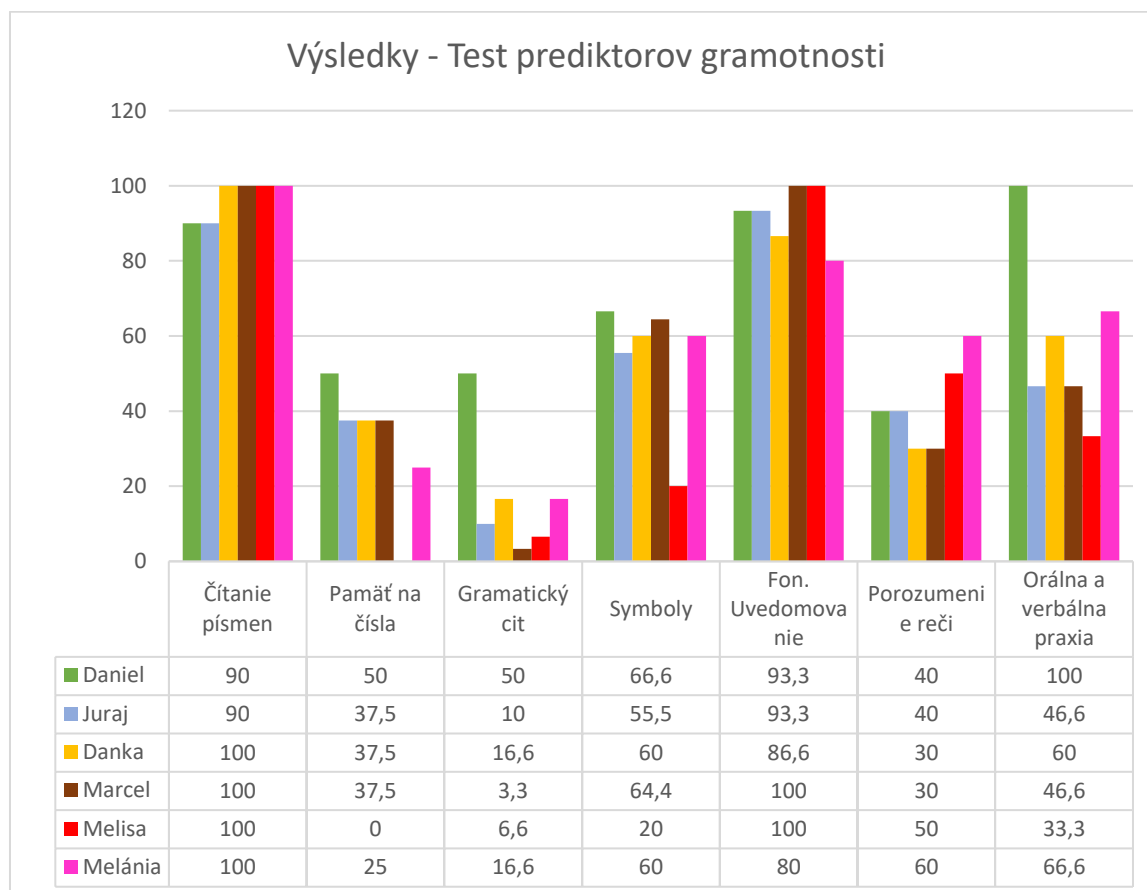
### 5.1.1 Vyhodnotenie testovej batérie pred začiatkom terapie

**Tab. 4** Výsledky testovania z 21.01.2025

Meno	Daniel	Juraj	Daniel a	Marcel	Melisa	Melánia	Max. počet bodov
1. čítanie písmen	18	18	20	20	20	20	20
2. pamäť na čísla	4	3	3	3	3	2	8
3. gramatický cit	7,5	1,5	2,5	0,5	1	2,5	15
4. symboly	30	25	27	29	9	27	45
5. fonetické uvedomovanie	14	14	13	15	15	12	15
6. rýchle autom. pomenovanie	46s	205s	72	68	72	50	-čas v sek.
7. porozumenie reči	4	4	3	3	5	6	10
8. orálna a verbálna praxia	15	7	9	7	5	10	15

Výsledky jednotlivých subtestov sme zapisovali podľa „hrubého skóre“ – získané body, okrem šiesteho subtestu kde sme vo výsledku zapisovali čas v sekundách, za ktorý dokázal žiak správne pomenovať rad farieb. V nasledujúcom grafe sme dané hodnoty uviedli v percentách. (Pri grafickom znázornení sme neuvádzali výsledky šiesteho subtestu, ktoré sa zapisovali v sekundách)

**Graf 1.** Výsledky testu prediktorov gramotnosti (uvedené v percentách)



Z grafu môžeme jasne vidieť, že najväčšie problémy mali žiaci pri subtestoch:

- Gramatický cit (opakovanie viet, tvorba viet zo slov)
- Pamäť na čísla (opakovanie číselného radu)
- Porozumenie reči (postupovať podľa vyslovenej inštrukcie)

Jednotlivé subtesty sú zaradené do kategórie jazykových schopností a najväčším problémom boli cvičenia zamerané na sluchovú pamäť (chápanie počutého slova, porozumieť mu a vedieť postupovať podľa vyslovených inštrukcií. Pamätanie si hovorených informácií zahŕňa krátkodobú aj dlhodobú pamäť.)

## 5.1.2 Muzikoterapeutický plán

Na základe výsledkov prediktorov gramotnosti sme sa v muzikoterapeutickom procese zamerali na jazykovú zložku a teda komunikačné schopnosti žiakov. Komunikácia je neoddeliteľnou súčasťou každodenného života.

Pri plánovaní muzikoterapeutického procesu sme postupovali nasledovne:

- Dokumentácia – stručná anamnéza zostavená na základe rozhovor s učiteľmi, záznamy z terapeutických stretnutí, test prediktorov gramotnosti použitý ako vstupný a výstupný test na vyhodnotenie aktuálnej úrovne jazykových schopností žiakov, dotazník pre učiteľa.
- Indikácie a kontraindikácie – vzhľadom na anamnézu žiakov a počas jednotlivých cvičení neboli zistené žiadne kontraindikácie
- Stanovenie muzikoterapeutických cieľov – na základe časového harmonogramu sme sa zamerali na nasledujúce ciele:
  - **Krátkodobý:** nadviazanie terapeutického vzťahu
  - **Stredodobý:** podpora rozvoja úrovne komunikačných schopností
  - **Čiastkové:**
    - Podpora rozvoja koncentrácie
    - Podpora rozvoja pamäte
    - Rozšírenie slovnej zásoby
    - Zažiť pocit úspechu
    - Naučiť sa opisovať svoje aktuálne emócie
- Muzikoterapeutická stratégia – do muzikoterapeutického procesu bolo vybraných šesť žiakov a ako formu sme zvolili skupinovú muzikoterapiu, kde možno sledovať nie len komunikáciu medzi terapeutom a klientom ale aj medzi klientami navzájom. Terapeut by mal mapovať a vyhodnocovať priebeh terapie vzhľadom ku každému jednotlivcovi, vnímať a rešpektovať vývoj a dynamiku skupiny a samozrejme opäť reflektovať vlastnú rolu muzikoterapeuta. Počas muzikoterapeutických stretnutí sme využívali hlavne prácu s rytmom (hra na telo, imitáciu, improvizáciu), s melódiou (napr. rozlišovanie stúpajúcej, klesajúcej melódie)
- Zoznam muzikoterapeutických cvičení – pri zostavovaní konkrétnych muzikoterapeutických intervencií sme vychádzali hlavne z vedomostí a praktických

cvičení získaných počas výuky od lektorov odboru muzikoterapie na Akademii Alternativa s.r.o. a z cvičení inšpirovaných odbornou literatúrou.

- Časový harmonogram – s klientmi sme sa stretávali raz do týždňa s časovou dotáciou 45 minút, v období január-marec 2025.
- Prostriedky – muzikoterapeutické cvičenia prebiehali v triede štvrtého ročníka, ktorú sme mali k dispozícii po piatej vyučovacej hodine. Z hudobných nástrojov sme mali k dispozícii rytmické a melodické hudobné nástroje (bližšie popísané pri jednotlivých cvičeniach), medzi ďalšie pomôcky patrili papiere, pastelky a ďalšie pomôcky potrebné pri zvolených cvičeniach.

### 5.1.3 Štruktúra muzikoterapeutického stretnutia

Muzikoterapeutické stretnutia sme zostavovali na základe vedomostí získaných štúdiom muzikoterapie na Akademii Alternativa s.r.o. Vzhľadom na vybranú vzorku klientov sme jednotlivé muzikoterapeutické stretnutia koncipovali tak, aby primárne podporovali rozvoj komunikačných schopností klientov (porozumenie reči, artikulácia, vybavovanie slov, slovná zásoba a pod.) Pri vyberaní cvičení sme zohľadňovali schopnosti a vek klientov. Zostavené muzikoterapeutické stretnutia mali nasledujúcu schému:

- Úvodná časť - úvodný rozhovor – zistenie aktuálneho stavu klientov
  - prvé cvičenie – najčastejšie šlo o rytmické cvičenie s hrou na telo
- Hlavná časť - tvorená cvičeniami zameranými na rozvoj jazykových a komunikačných schopností.
- Záverečná časť – záverečný rozhovor, zhodnotenie stretnutia (pri niektorých stretnutiach si klienti sami žiadali „zahrať si“ – hlava ramená kolenná palce, zlatá brána a podobné hry)

Po každom muzikoterapeutickom stretnutí nasledovala hodnotiaca a záznamová časť kde terapeut zapisoval a hodnotil jednotlivé muzikoterapeutické cvičenia podľa muzikoterapeutického submodelu 13P a 2U

## 5.2 TERAPIA

V realizačnej fáze muzikoterapeutického procesu sme sa venovali konkrétnym muzikoterapeutickým stretnutiam zameraným na rozvoj komunikačných schopností klientov. Vzhľadom na túto tému sme zvolili skupinovú terapiu, aby sme mohli sledovať aj komunikáciu medzi klientmi navzájom. Do budúca by bolo zaujímavé stretávať sa s klientmi aj na individuálnych stretnutiach a porovnať posun v skupinovej a individuálnej práci. Realizačná fáza prebiehala v období január-marec 2025. Prvé a posledné stretnutie bolo poňaté ako „testovacie“. Počas týchto dvoch stretnutí prebiehalo testovanie pomocou testu prediktorov gramotnosti. Okrem spomínaných dvoch stretnutí prebehlo 8 terapeutických stretnutí, s časovou dotáciou 45 minút, raz týždenne.

### 5.2.1 Popis vybraných muzikoterapeutických stretnutí

Muzikoterapeutické stretnutia prebiehali v triede 4 ročníka na piatej vyučovacej hodine. Jednotlivé stretnutia sme si pripravovali podľa vyššie spomínanej štruktúry (úvodná, hlavná a záverečná časť). Cvičenia boli vybrané s ohľadom na zvolené ciele, niekedy však bolo potrebné cvičenia poupraviť, poprípade nejaké cvičenie pridať alebo vynechať. Jednotlivé cvičenia sme po každom stretnutí vyhodnocovali podľa muzikoterapeutického submodelu 13P. Záznamová dokumentácia podľa submodelu 13P nám bola veľkou oporou pri vyhodnocovaní jednotlivých stretnutí a pomohla nám lepšie sa orientovať a všímať si potrebné údaje.

### Zápis z 1. MT stretnutia

**Počet klientov:** 6

**Cieľ stretnutia:** zoznámiť sa bližšie s klientmi, určiť si pravidlá (na stretnutiach sa k sebe budeme správať pekne a rešpektovať jeden druhého, pri reflexii necháme každému svoj priestor a nebudeme si skákať do reči). Cieľom je vytvoriť bezpečné a podnetné prostredie, vzbudiť záujem o spoluprácu. Pozorovať klientov, ako zvládajú náročnosť zvolených cvičení.

**Použité cvičenia:**

1. **Názov:** *Hlava, ramená, ramená, kolená palce*

**Cieľ:** vnímanie vlastného tela, rozvoj hrubej motoriky



**Forma:** skupinová

**Vek:** od 4 rokov

**Pomôcky:** vlastné telo, vlastný hlas,

**Priestor:** voľný priestor kde sa žiaci môžu pohybovať

**Postup:** Ako úvodné cvičenie sme použili známu pesničku, ktorú žiaci poznajú. Podľa textu piesne žiaci ukazujú na dané časti tela. Pri pesničke môžeme aj zrýchľovať alebo spomaľovať tempo.

Hlava, ramena, kolena, palce

Hla - va, ra - me - na, ko - le - na, pal - ce,

ko - le - na, pal - ce, ko - le - na, pal - ce,

hla - va, ra - me - na, ko - le - na, pal - ce,

o - či, u - ši, pu - sa, nos.

Obr. [bbfcb728eadd03be64db8a679c640d20.jpg](https://www.flickr.com/photos/14911170@N00/14911170/) (753×768)

2. **Názov:** Zhoda – rozdiel (autorka Márie Beníčková, 2017, s. 102)

**Cieľ:** Podpora rozvoja verbálnej akustickej diferenciácie

**Forma:** skupinová

**Vek:** od 8 rokov

**Pomôcky:** kartičky so znakmi (=, X), batéria slov

**Priestor:** trieda, voľný priestor

**Postup:** Terapeut zreteľne vyslovuje dvojice slov, ktoré majú zmysel. Klient má za úlohu rozpoznať, ktoré slová sa zhodujú a ktoré sú rozdielne. Ak je dvojica slov rovnaká – žiak zatlieska, ak je dvojica rozdielna – žiak zadupe. Pre kontrolu zdvihne terapeut

kartičku (v prípade rovnaký slov je na kartičke symbol =, v prípade rozdielnych slov je na kartičke symbol x )

Dvojice slov:

- |               |                         |
|---------------|-------------------------|
| 1. les – ves  | 11. leto – lebo         |
| 2. tak – tok  | 12. lipa – lipa         |
| 3. sen – sen  | 13. lieta – letá        |
| 4. lak – vak  | 14. most – most         |
| 5. mak – mak  | 15. lepiť – lapiť       |
| 6. sem – lem  | 16. kreslím – kreslíš   |
| 7. hav – ham  | 17. krieda – trieda     |
| 8. deň – peň  | 18. noštek – noštek     |
| 9. tak – tak  | 19. poklad – pohľad     |
| 10. dom – dom | 20. stolička - stolička |

Variácia – klient pri rovnakých slovách zahrá na tamburínu, pri rozdielnych na ozvučné drierka

### 3. **Názov:** Farebný koberec

**Cieľ:** rozvoj koncentrácie, orientácia v priestore, pozornosť, pamäť,

**Forma:** skupinová

**Vek:** od 8 rokov

**Pomôcky:** farebná klaviatúra v tvare koberca, farebné papiere (farby rovnaké ako na klaviatúre), kartičky z farebným radom

**Priestor:** trieda, voľný priestor

**Postup:** jeden žiak sa postaví k farebnému „klavíru“, ostatní žiaci si vyberú jeden farebný papier a postavia sa vedľa seba. Úlohou vedúceho žiaka je hrať podľa farebných papierov svojich spolužiakov.

Variácia – terapeut si pripraví farebné kartičky na ktorých je znázornený rad farieb (rovnaké farby ako na klaviatúre). Terapeut ukáže žiakovi kartičku a úlohou žiaka je zapamätať si ako idú farby za sebou a následne tieto farby zahráť na farebnej klaviatúre.

Variácia – terapeut už neukáže žiakovi kartičku ale farebný rad žiakovi povie, ten si ho musí zapamätať a následne zahráť na klaviatúre

**Priebeh stretnutia:** Privítanie a pozdravenie klientov. Úvodná reflexia: sedeli sme s klientmi v kruhu, každý mal priestor povedať ako sa cíti. Klienti väčšinou odpovedali jedným slovom „dobré“, tak sme skúsili poskytnúť otázky (Aký mali deň? Čo robili cez víkend a podobne). Povedali sme si ako sa správať počas stretnutí (dohodnuté pravidlá). **1.cvičenie:** Pesnička hlava, ramená, kolená, palce. Na úvod sme zvolili pieseň, ktorú žiaci poznajú. Aktivita ich veľmi bavila. Všimla som si však, že žiaci sa nesústredia na správne ukazovanie častí tela ale na „zábavu“ a čo najrýchlejšie ukazovanie. Pesničku sme si zopakovali pomalšie, aby sa žiaci mohli viac sústrediť na správnosť. Postupne sme tempo zrýchľovali. Chlapci mali požiadavku: „fest, fest rýchlo“ (požiadavke sme vyhovel aj keď už nikto s klientov nedokázal v takej rýchlosti správne ukazovať časti tela, brali sme túto časť ako rozohriatie). **2.cvičenie:** Klienti pochopili zadanie, ale bolo pre nich komplikované si zapamätať pokyn: rovnaké-zatlieskať, rozdielne-zadupať (často som opakovala tento pokyn, aby žiaci ukazovali správne). Ku koncu cvičenie som si všimla stratu pozornosti u väčšiny klientov. **3.cvičenie:** Klientov veľmi zaujal „farebný koberec“. Najprv klienti vytvorili rad (toto poradie dodržiavali počas celej aktivity). Nechala som klientov vyskúšať si „zvuky klávesov“. Podľa farieb klávesov sme mali pripravené farebné papiere. Prvý žiak v rade sa postavil pred kláves a ostatní si vybrali po jednom papieri, postavili sa pred neho a vytvorili mu farebnú predlohu, ktorú mal klient zahrať. (vystriedali sa všetci). V druhom kole som klientom ukázala farebný rad z troch farieb, farebné poradie si mal zapamätať a zahrať. (3 farby si zvládli zapamätať všetci, 5 už bol problém – do budúcnosti radšej zopakovať viac krát 3 farby pre upevnenie). **Záver:** Na záver si ešte žiaci vypýtali zopakovať pesničku hlava, ramená, kolená, palce, tak sme si ju na rozlúčku zopakovali. V záverečnej reflexii žiaci zhodnotili, že sa im cvičenia páčili (najviac farebný koberec), že sa na nasledujúce stretnutie tešia. Keď som sa opýtala čo by chceli ešte na stretnutiach robiť tak od dievčat padla požiadavka na kreslenie (v MT-pláne som nemala zaradené žiadne cvičenie s kreslením ale prehodnotím túto požiadavku).

**Tab. 5** – zápis podľa submodelu 2U

Meno :	1. Daniel	2. Juraj	3. Danka	4. Marcel	5. Melisa	6. Melánia
Žiak správne ukazuje časti tela podľa textu piesne.	Úlohu splnil.	Úlohu splnil čiastočne.	Úlohu splnila čiastočne.	Úlohu splnil čiastočne.	Úlohu splnila čiastočne.	Úlohu splnila čiastočne.

Žiak správne rozlíšil zhodu, alebo rozdiel dvojice slov.	Úlohu splnil čiastočne.	Úlohu splnil čiastočne.	Úlohu splnila čiastočne.	Úlohu splnil čiastočne.	Úlohu splnila čiastočne.	Úlohu splnila čiastočne.
Žiak si dokázal zapamätať farebnú kombináciu a následne ju zahrat'.	Úlohu splnil.	Úlohu splnil.	Úlohu splnila čiastočne.	Úlohu splnil čiastočne.	Úlohu splnila.	Úlohu splnila.

**Tab.6** – zápis stretnutia podľa submodelu 13P

<b>1.POZOROVANIE</b>	Pozorovanie klientov v skupine, pre hodnotenie celkovej úspešnosti MT-stretnutia. Sledujeme správanie a prejavy klientov, záujem o cvičenia, porozumenie, pozornosť. Hodnotíme výber a náročnosť cvičení.
<b>2.PRIEBEH</b>	Klienti na začiatku prejavili zvedavosť a záujem o stretnutie. Pri reflexii používali jednoslovné odpovede. Pri prvom cvičení problémy ukazovať správne časti tela, avšak značná radosť z rozhýbania tela a spoločnej aktivity. V druhom cvičení bolo potrebné väčšie sústredenie, približne prvých 10 slov dávali klienti väčší pozor, postupne si viac všímali výkony svojich spolužiakov a začali viac chybovať. Bolo potrebné viac krát zopakovať zadanie. V treťom cvičení klienti pochopili zadanie, často však komentovali a upozorňovali jeden druhého. Dokázali si zapamätať rad 3 farieb. 5 farieb už bol pre každého problém. Ku koncu cvičenia bolo vidieť výrazne zníženie pozornosti a sústredenia.
<b>3.PODNET</b>	Verbálne inštrukcie klienti chápali, počas cvičenia ich však bolo potrebné opakovať. Klienti mali požiadavku zrýchliť tempo v prvom cvičení – Terapeut prijal tento podnet. Na konci Klienti požadovali zopakovanie prvého cvičenia, vzhľadom na čas sme mohli 1 krát pieseň zopakovať.
<b>4.PERCEPCIA</b>	Zraková – koordinácia oko-ruka – pri farebnom klavíri (K nemali problém zahrat' podľa farebnej predlohy, ale bolo viditeľné pomalšie tempo) Sluchová diferenciácia – klienti počuli rozdiel slov, väčší problém im robilo správne priradiť daný pohyb (rovnaké slová-zatlieskať, rozdielne-zadupať)
<b>5.PREJAV</b>	Mierny motorický nepokoj, klienti mali menší problém byť v „pokoji“. Ku koncu cvičení problémy udržať pozornosť.
<b>6.PROSTREDIE</b>	Školská trieda. Do budúca lepšie usporiadanie priestoru (vytvoriť viac „voľného priestoru“). Prvé stretnutie prebiehalo pred obedom (klienti sa vypytovali kedy bude obed).
<b>7.PROSTRIEDKY</b>	Zvukový „koberec“, farebné papiere, kartičky s farebným radom, kartičky s dvojicami slov. Klienti reagovali na vybrané prostriedky pozitívne. Pri výbere farebných papierov nastávali mierne „zmätky“, keď si klienti mohli voliť farbu (do budúca voliť menej zmien za sebou). Zvolené pokyny – (rovnaké slová-zatlieskať, rozdielne-zadupať) – robili klientom problém a pre terapeuta bolo ťažšie sledovať úspešnosť každého klienta zvlášť – bolo by potrebné za každou dvojicou slov zapísať prejav K, ale nechceli sme takto narušovať spojenie medzi K-T.
<b>8.POSTOJE</b>	Skupina pracovala relatívne v pokoji a tolerovali sa navzájom – pri hre na „farebnom koberci“ sa chceli niektorí klienti predbehnúť čo spôsobilo mierne

	narušenie, ale terapeut vysvetlil „pravidlá“ (rešpektovanie spolužiakov) a následne klienti dodržali dané poradie.
<b>9.POCITY</b>	Klienti počas stretnutia prejavovali pocity dobrej nálady a radosti. Všimli sme si, že Melisa ku koncu stretnutia nejavila veľký záujem o cvičenie (avšak v reflexii hodnotila cvičenie ako „dobré“)
<b>10.POCHOPENIE</b>	Klienti pochopili zadanie, ale bolo potrebné zopakovať najmä v 2.cvičení
<b>11.PREMENA</b>	Na prvom stretnutí sme neevidovali výraznejšiu zmenu u klientov. Do budúca skôr voliť „kratšie“ cvičenia respektíve cvičenia kde nie je toľko zmien ako bolo pri farebnom klavíri (žiaci strácali ku koncu pozornosť)
<b>12.POSUDOK</b>	Klienti nemali problém pracovať s terapeutom (aj keď bolo na začiatku povedané, že sa uvidíme, klienti sa na konci pýtali či prídem zas). Najväčší záujem sme zbadali u klientov (Juraj, Daniel, Melánia). Ciele stretnutia- splnené. Ciele jednotlivých cvičení – splnené čiastočne.
<b>13.PLÁN</b>	MT plán je funkčný (zadania podávať klientom: „jasne, stručne, výstižne“). V rámci cvičení čo najmenej zmien, aby nevznikal chaos v skupine. Rozmýšľam nad rozdelením skupiny (3chlapci, 3 dievčatá)

## Zápis z 2.MT-stretnutia

**Počet klientov:** 5 (Juraj chýbal)

**Cieľ stretnutia:** Prehlbenie vzťahu s klientmi. Pozorovať klientov počas stretnutia a sledovať účinnosť zvolených cvičení.

### Použité cvičenia:

**1. Názov:** Rytmizuj s riekankou

**Cieľ:** podpora a rozvoj komunikačných schopností, pozornosti

**Forma:** skupinová

**Vek:** od 6 rokov

**Pomôcky:** rytmické nástroje (bubienky, ozvučné drievka...), riekanky

**Priestor:** miesto na koberci kde sa môžu klienti usadiť, alebo kruh zo stoličiek

**Postup:** Vedúci zoznámi účastníkov s jednoduchým rytmom, ktorý predvedie na bubne. Rytmus prispôsobuje schopnostiam klientov. Ideálne je zvoliť najprv jednoduchšie tempo podľa slabík v riekanke. Vedúci hry začne rytmizovať na nástroj a do toho rytmizuje danú riekanku. Klienti s vybranými hudobnými nástrojmi sa pridávajú. Vedúci udáva rytmus – môže zrýchľovať, spomaľovať, stišovať a pod.

**2. Názov:** Ako šumí les (autorka M. Beníčková, 2017, s.106)

**Cieľ:** podpora rozvoja sluchovej percepcie, predstavivosti, kreativity, spolupráce, sluchovej pamäti.

**Forma:** skupinová

**Vek:** od 8 rokov

**Pomôcky:** ľubovoľné hudobné nástroje

**Priestor:** trieda, voľný priestor

**Postup:** Klienti sedia v kruhu a predstavujú si prechádzku lesom, Postupne, po jednom, skúsia hlasom vyjadriť zvuk lesa a obyvateľov lesnej ríše a daný zvuk si klient zapamätá. V ďalšej časti cvičenia už budú klienti napodobňovať lesnú atmosféru – klient predvedie svoj hlasový prejav, kedykoľvek bude chcieť, ale do cvičenia môže vstúpiť iba raz. Cvičenie pokračuje do chvíle, kedy sa vystriedajú všetci klienti. V ďalšom kroku sa pokúsi celá skupina zopakovať poradie v ktorom odzneli ich hlasové prejavy v predchádzajúcej časti (tz – klienti sa zapájajú presne v takom poradí a s rovnakými zvukmi ako v predchádzajúcom prípade).

Variácie – cvičenie klienti zopakujú od konca,

- miesto hlasu požívajú klienti hudobné nástroje
- iné témy cvičenia: morský príboj, víchrica, jarná lúka a pod.

**3. Názov:** Vpravo, vľavo, vpredu, vzadu - autor Petr Škranc (Beníčková, 2017, s.204)

**Cieľ:** Uvedomiť si z ktorej strany ku mne prichádza zvuk, posilnenie priestorovej orientácie, sluchová analýza.

**Forma:** skupinová

**Vek:** od 8 rokov

**Pomôcky:** rôzne hudobné nástroje

**Postup:** Klienti na začiatku sedia v kruhu. Terapeut jedného z klientov vyzve, aby zatvoril oči (ak to klientovi nerobí problém, môžeme zaviazať oči šatkou). Terapeut vydáva zvukové signály tlesknutím na rôznych stranách. Postupne tleskne vpravo, vľavo, vpredu, vzadu, hore, dole. Klient, ktorý má zatvorené oči, postupne ukazuje odkiaľ počul zvuk.

Variácia – jeden žiak stojí v strede, ostatní žiaci si vyberú hudobný nástroj a rozmiestnia sa po celej triede. Postupne každý žiak zahrá na daný hudobný nástroj a žiak v strede opäť háda odkiaľ prichádza zvuk.

**Priebeh stretnutia:** Na stretnutie sa všetci tešili (od triednej pani učiteľky som sa dozvedela, že sa pýtali kedy zase prídem). V úvodnej reflexii žiaci používajú jednoslovné odpovede, (snažíme sa klientov motivovať a poskytnúť im priestor na sebaujedenie). Klienti väčšinou hovoria že sa majú „dobro“ tak sme sa skúsili porozprávať o tom ako inak sa ešte môžeme mať, klienti sa následne rozhovorili viac (kedy sa môžu mať aj zle, čo im pomáha keď sa cítia smutne), snažím sa im vysvetliť, že mi môžu povedať aj keď sa majú „zle“ alebo keď ich niečo trápi. **1.cvičenie:** Rytmizovanie na jednoduchú riekanku. Udržovali sme daný rytmus, následne menili tempo. **2.cvičenie:** Ako šumí les. Rozprávali sme o zvukoch, ktoré môžeme počuť v lese. Následne si žiaci vybrali hudobný nástroj a predviedli jeden zvuk (čo môžu počuť v lese). „V druhom kole“ žiaci zopakovali poradie predvedených zvukov. Pre lepšie upevnenie sme si toto kolo zopakovali ešte dva krát v rovnakom poradí. **3.cvičenie:** Vpravo, vľavo, vpredu, vzadu. Jeden klient stál v strede triedy. Ostatní klienti spoločne s tereapeutom si vybrali hudobný nástroj a rozmiestnili sa po triede. Úlohou klienta v strede bolo zatvoriť si oči a ukazovať z ktorého smeru počuje zvuk (Terapeut ukazoval ostatným žiakom kedy majú zahrať na nástroj). Vystriedal sa každý zo žiakov. **Záver:** V záverečnej reflexii žiaci zhodnotili stretnutie pozitívne, spomenuli že sa tešia na karneval, ktorý ich čakal nasledujúci deň, porozprávali mi aké masky majú pripravené.

**Tab. 7** - zápis podľa submodelu 2U

Meno :	1. Daniel	2. Juraj	3. Danka	4. Marcel	5. Melisa	6. Melánia
Žiak dokáže vytlieskať danú riekanku.	Úlohu splnil.	x	Úlohu splnila čiastočne. Rytmus „okrášľovala“	Úlohu nesplnil. -nevedel opakovať určený rytmus, ani po zopakovaní	Úlohu splnila.	Úlohu splnila.
Žiak si dokázal zapamätať správne poradie zvukov.	Úlohu splnil.	x	Úlohu splnila.	Úlohu splnil.	Úlohu splnila.	Úlohu splnila.
Žiak dokázal správne určiť smer, odkiaľ k nemu prichádzal zvuk.	Úlohu splnil.	x	Úlohu splnila čiastočne.	Úlohu splnil čiastočne.	Úlohu splnila.	Úlohu splnila.

**Tab. 8 - zápis stretnutia podľa submodelu13P**

<b>1.POZOROVANIE</b>	Komplexné pozorovanie u klientov – záujem o spolupráciu, správanie voči ostatným klientom. Jazykové prejavy klientov, záujem o komunikáciu. Pozorujeme úspešnosť/neúspešnosť výberu cvičení. Sledované suboblasti: sluchová pamäť, sluchová analýza.
<b>2.PRIEBEH</b>	Klienti prišli na stretnutie s dobrou náladou, bolo vidieť veľký záujem, pýtali sa aké hudobné nástroje som priniesla. V úvodnej reflexii ešte prevládali jednoslovné odpovede, snažila som sa podporiť otázkami klientov ku komunikácii. V prvom cvičení klienti spolupracovali, Marcel mal problém udržať určené tempo, v druhom opakovaní sme spomalili (Marcel sa chytal ale nakonci aj tak nedokázal udržať daný rytmus). Aktivita klientov bavila, farebné rytmické „vajíčka“ ich zaujali. Druhé cvičenie – klienti hovorili aké zvuky môžu počuť v lese (hlavne zvieratá). Veľmi ich potešil vlastný výber hudobných nástrojov (ručné bubienky, tamburíny, vajíčka, ozvučné drierka, kalimba, koshi ). Na aktivitu reagovali dobre, Pri tom kto je na rade mali potrebu jeden druhého upozorniť, v druhom a treťom kole už porozumeli že majú za sebou nasledovať bez slov. V treťom cvičení sa všetci zapojili s radosťou. Marcel a Danielka sa dva krát pomýlili pri určovaní smeru. Na konci všetci hodnotili stretnutie pozitívne. Daniel zhodnotil že bolo „fest fest fest super“. Spomenuli, že sa tešia na karneval tak ešte každý povedal akú masku má pripravenú.
<b>3.PODNET</b>	Verbálne inštrukcie pochopené (treba však podávať jednoduché pokyny a niekedy zopakovať). V treťom cvičení – neverbálny signál- ukázanie na klienta, ktorý mal hrať – klienti pochopili.
<b>4.PERCEPCIA</b>	Sluchová – ukazovanie smeru odkiaľ prichádza zvuk (Marcel a Danielka 2x ukázali nesprávany smer). Vizuálna – klienti sledovali muzikoterapeuta a hudobné nástroje.
<b>5.PREJAV</b>	Pri úvodnej reflexii Danielka sedela blízko tabuľe a tak si začala kresliť, spolužiaci ju hneď upozornili. (Do budúcna posunúť stoličky viac do priestoru, aby žiaci nemali okolo seba zbytočné predmety, ktoré by ich rozptyľovali). Na stretnutiach však prevláda dobrá nálada a radosť klientov.
<b>6.PROSTREDIE</b>	Školská trieda
<b>7.PROSTRIEDKY</b>	Hudobné nástroje: ozvučné drierka, tamburíny, bubienky, koshi zvonček, kalimba, vajíčka. Práca s hudobnými nástrojmi, práca s rytmom. Na vybrané prostriedky klienti reagovali veľmi pozitívne.
<b>8.POSTOJE</b>	Klienti boli otvorenejší a viac komunikatívnejší oproti prvému stretnutiu. (Melisa sa viac aktívne zapájala ako pri prvom stretnutí). Uvoľnenejšia atmosféra.
<b>9.POCITY</b>	Žiaci väčšinou hodnotia svoje pocity slovom „dobré“. Daniel používa výraz fest fest super. Terapeut – pocít väčšej „pohody“ pri stretnutí, veľká radosť z reakcií klientov.
<b>10.POCHOPENIE</b>	Klienti chápu slovné inštrukcie, niekedy však treba zopakovať.



<b>11.PREMENA</b>	Najväčšia zmena u Melisy (väčší záujem). Celkovo však pôsobila skupina uvoľnenejšie.
<b>12.POSUDOK</b>	Terapeutický vzťah. - klienti spolupracujú bez problémov, na stretnutia sa tešia. Celkovo sa snažíme zamerať na rozvoj jazykových zručností-mierny postup v otvorenej komunikácii, žiaci však stále odpovedajú skôr jednoslovné, cítia že nemajú vo zvyku hovoriť a hodnotiť svoje pocity. Pri zvolených cvičeniach žiaci udržali pozornosť a záujem. Stretnutie bolo úspešné.
<b>13.PLÁN</b>	Plán stretnutia vyhovoval. Časovo sa podarilo splniť všetky cvičenia. Priebeh jednotlivých cvičení bol „hladší“ ako pri prvom stretnutí. V rámci MT plánu je pripravených 8 stretnutí. V treťom stretnutí plánujem zmenu (doplniť cvičenie – kresba po papieri).

## 5.MT stretnutie

**Počet klientov:** 5 (Marcel chýbal )

**Cieľ stretnutia:** Prehlbenie vzťahu s klientmi. Rozvoj komunikácie, rytmického cítania, pamäte. Pozorovať klientov počas stretnutia a sledovať účinnosť zvolených cvičení.

### Použité cvičenia:

#### 1. **Názov:** Výmena rolí

**Cieľ:** orientácia v priestore, vnímanie rytmu, vcítenie sa do role

**Forma:** skupinová

**Vek:** od 6 rokov ( pre menšie deti prispôbujeme pokyny pre lepšie porozumenie)

**Pomôcky:** bubienok, malé jambe alebo iný rytmický nástroj

**Priestor:** voľný priestor v triede

**Postup:** Cvičenie prebieha v priestore triedy. Terapeut hrá na bubienok, malé jambe alebo iný rytmický hudobný nástroj. Klienti sa pohybujú voľne po miestnosti a predvádzajú roly, ktoré im zadáva terapeut: cyklista, dieťa, pes; Pre deti školského veku: šťastné dieťa, veselá matka, dobrý pes, zlý vlk; Pre dospelých: láska, nenávisť, prepracovaný workoholik, agresívny vodič, opitý cyklista, zmätený chaotik. Je dobré postupovať od jasných rolí k náročnejším. Dávame pozor na tempo, pre niekoho môže byť náhla zmena roly náročná.

**2. Názov:** Nohy – ruky (autorka M. Beníčková, 2017, s. 125)

**Cieľ:** podpora rozvoja spolupráce mozgových hemisfér, motoriky, rytmického cítenia, zmyslu pre metrum, koncentrácie, pamäť

**Forma:** skupinová

**Vek:** od 8 rokov

**Pomôcky:** stoličky

**Postup:** Klienti sedia s terapeutom v kruhu. Inštrukcia terapeuta: „*Ktorá noha začína, tam sa signál posieľa. Signál môžem meniť iba ja*“. Signál – dup ľavou nohou – dup pravou nohou. Terapeut dbá na to, aby bol správne dodržaný určujúci signál (signál postupuje smerom do ľava), každý z účastníkov následne začína ľavou nohou. Pri cvičení sa snažíme klientov verbálne neupozorňovať, aj keď nezareagujú správne. V prípade, že niektorí klienti stále neprodukujú danú schému správne, pokračujeme dostatočne dlho. Terapeut nemení počas práce schému signálu, ale môže meniť napr. dynamiku dupnutia, dvíha nohy rôzne vysoko, mení tempo.

Variácie – signál je zmenený – dup pravou nohou, dup ľavou

- Signál tvorí obdĺžnik – dup pravou nohou, dup ľavou nohou, plesk ľavou rukou o ľavé stehno, plesk pravou rukou o pravé stehno (signál pokračuje kruhom doprava)

**3. Názov:** Skúmanie hudobného nástroja

**Cieľ:** Rozvoj komunikačných schopností, vyjadrovanie emócií, priestor k rozhovoru

**Forma:** skupinová

**Vek:** od 8 rokov

**Pomôcky:** rôzne hudobné nástroje, aby mali žiaci možnosť výberu

**Priestor:** voľný priestor s kobercom alebo stoličkami

**Postup:** Každý žiak si vyberie hudobný nástroj podľa záujmu. Následne si majú klienti čo v nich evokuje daný hudobný nástroj z hľadiska: TVARU, MATERIÁLU, ZVUKU, POCITOV. Pri menších deťoch si žiaci nemusia zapisovať ale poskytujeme žiakom otázky: Čo ti pripomína hudobný nástroj ? Ako vyzerá? Aký je na dotyk? Z akého materiálu je vyrobený? Aký zvuk ti pripomína? Aký pocit máš keď daný hudobný nástroj vydá zvuk? Následne môžeme so žiakmi rozoberať dané odpovede, čo otvára rôzne témy k rozhovoru.

#### 4. **Názov:** Relaxácia s príbehom

**Cieľ:** uvoľnenie, podpora predstavivosti

**Forma:** skupinová, individuálna

**Vek:** od 8 rokov

**Pomôcky:** prehrávač – pustená relaxačná hudba (nemusí byť)

**Priestor:** miesto kde si môžu klienti pohodlne ľahnúť

**Postup:** žiaci si ľahnú na zem hlavou k sebe a vytvoria kruh, vysvetlíme žiakom, aby si zatvorili oči a započúvali sa do príbehu. Za zvukov príjemnej hudby terapeut hovorí príbeh: *Predstav si, že sa prechádzaš po rozkvitnutej lúke, slnko svieti, vtáčiky štebotajú, motýle poletujú z kvetu na kvet. Prechádzaš cez lúku a blížiš sa k malému jazierku. Jazierko má krásnu modrú farbu. Pri brehu je lanom priviazaná loďka. Odviažeš lano a pomaly na ňu nastúpiš. Loďka sa pomaly a potichu plaví po jazierku. Vlnky ňou jemne pohybujú sem a tam. Cítiš sa príjemne, ako v kolíske. Ruku jemne ponoriš do teplej vody. Si šťastný, je ti dobre, slnko ťa hreje, máš teplé ruky, nohy, celé telo. Pomaly sa blížiš ku brehu a vystupuješ z loďky. Lahneš si do trávy. Chvíľu ešte ležiš a začneš pomaly otvárať oči. Pomaly si sadni a usmej sa na všetkých čo sedia okolo teba.*

**Tab. 9** - zápis podľa submodelu 2U

Meno :	1. Daniel	2. Juraj	3. Danka	4. Marcel	5. Melisa	6. Melánia
Žiaci dokázali správne reagovať a „stvárniť“ danú rolu.	Úlohu splnil	Úlohu splnil	Úlohu splnila		Úlohu splnila	Úlohu splnila.
Žiak dokázal správne zopakovať „signál“.	Úlohu splnil	Plietol si nohy.	Úlohu splnila (pomáhala si položením ruky na nohu, kt. mali začínať)		Ak sa pomýlila, sama sa opravila.	Ak sa pomýlila, sama sa opravila.
Žiak dokázal opísať vybraný hudobný nástroj.	Úlohu splnil v rámci možností	Úlohu splnil v rámci možností.	Úlohu splnila v rámci možností.		Úlohu splnila v rámci možností.	Úlohu splnila v rámci možností.

**Tab. 10 - zápis stretnutia podľa submodelu13P**

<b>1.POZOROVANIE</b>	Komplexné pozorovanie – komunikačné schopnosti K, zapájanie do aktivít, miera porozumenia. Vhodnosť zvolených cvičení.
<b>2.PRIEBEH</b>	Klienti sa zapájajú do aktivít s radosťou. Danka má tendenciu pýtať sa na cvičenia, ktoré sme robili na minulých stretnutiach, vždy vysvetlím čo nás čaká na aktuálnom stretnutí. Klienti majú stále problém vyjadrovať svoje pocity, aktuálne prežívanie. Pri reflexiách odpovedajú väčšinou jednoslovné. Pri cvičení ruky-nohy sme najprv niekoľko krát zopakovali zadanie a prvé kolo sme si vyskúšali aj so slovným pokynom, aby sa klienti naladili. Aktivitu kde K znázorňovali rôzne roly si veľmi užili a bolo vidieť ako im chýba v škole pohyb. Na záver sme doplnili relaxáciu, ktorá nebola v pláne ale na záver sme ju pridali. Záverečnú reflexiu sme podporili hudobnými nástrojmi- K si mal vybrať nástroj na ktorom by chcel zahrať svoje aktuálne pocity.
<b>3.PODNET</b>	Verbálny podnet T – K reagujú, niekedy je potrebné zopakovať zadanie. Danka v úvode pri reflexii povedala zopár slov v rómskom jazyku, na čo som sa jej opýtala čo povedala lebo som nepočula. Danka sa len pousmiala a nezopakovala slovo. Tento podnet som prijala pozitívne nakoľko som sa klientov pýtala ako by sa im komunikovalo lepšie. Odpovedali, že rómsky ale že v škole tak nemôžu rozprávať, že by pani učiteľky kričali. Tak som im vysvetlila, že ak by mi chceli povedať niečo po rómsky (čo nevedia povedať v slovenskom jazyku), tak pokojne môžu a skúsia mi to potom so spolužiakmi vysvetliť aj v slovenčine. Následne mi povedali niekoľko slovíčok po rómsky čo ich veľmi potešilo a mali veľkú srandu z toho keď som sa snažila slovíčka zopakovať a oni mali možnosť ma opraviť.
<b>4.PERCEPCIA</b>	Vizuálna – sledovanie hudobných nástrojov, napodobňovanie pohybu nôh.
<b>5.PREJAV</b>	Sledujem väčšiu mieru uvoľnenosti pri cvičeniach. Najmä ak pracujeme v priestore. Klienti pri napodobňovaní rôznych rolí boli aktívni, využívali celý priestor. Tešili sa a nahlas smiali. Pri aktivitách kde K majú v rukách hudobný nástroj, majú potrebu si ho obzerať, jemne naň ťukať a podobne.
<b>6.PROSTREDIE</b>	Ak je v škole menej žiakov máme možnosť pracovať v triede, v ktorej si vieme prispôbiť priestor. Priestor klienti poznajú a nerobí im problém sa sústrediť alebo uvoľniť.
<b>7.PROSTRIEDKY</b>	Hudobné nástroje, práca s rytmom. Deká – pri relaxácii.
<b>8.POSTOJE</b>	Klienti sa na aktivity tešia, zapájajú sa do aktivít s radosťou. Danka mi dá na každom stretnutí podnet k zopakovaniu cvičenia, ktoré si pamätá z predchádzajúcich stretnutí. Ak jej vysvetlím aké cvičenia ju čakajú, nemá problém sa zapojiť.
<b>9.POCITY</b>	Klienti v zásade odpovedajú vždy pozitívne, najviac sa im páčilo cvičenie kde sa mohli pohybovať v priestore.
<b>10.POCHOPENIE</b>	Klienti pochopili zadanie, ak je to potrebné zopakujem viac krát.
<b>11.PREMENA</b>	Pozorujem väčšie uvoľňovanie pri pohybových aktivitách. Pozorujem väčšiu mieru otvorenosti – otvorený rozhovor o tom, že sa im lepšie komunikuje v rómskom jazyku.
<b>12.POSUDOK</b>	Klienti odchádzali zo stretnutia v dobrej nálade. Najviac sa im páčilo cvičenie kde napodobňovali rôzne roly. Pozitívne hodnotíme aj zapojenie relaxácie s príbehom, kde mali klienti možnosť trochu zrelaxovať. Jednotlivé cvičenia a zadania klienti pochopili. Pozorujeme aj väčšiu otvorenosť v komunikácii a väčší záujem o otvorenú konverzáciu.
<b>13.PLÁN</b>	Plán stretnutia a časový harmonogram, bol splnený. Naplánované máme ešte tri stretnutia v ktorých sa chceme zamerať hlavne na rozvoj komunikácie.

## 8.MT stretnutie

**Počet klientov:** 6

**Cieľ stretnutia:** Rozvoj komunikácie, rytmického cítenia, pamäte. Pozorovať klientov počas stretnutia a sledovať účinnosť zvolených cvičení.

**Použité cvičenia:**

**1. Názov:** Rozbiehajúci vlak – autor: Petr Škranc (Beníčková, 2017, s. 206)

**Cieľ:** Uvedomovanie si častí ľudského tela, koncentrácia pozornosti, nácvik striedania pomalého a rýchleho tempa, dodržanie rytmickej štruktúry, rozvoj sluchovej pamäti

**Forma:** skupinová

**Vek:** od 8 rokov

**Pomôcky:** vlastné telo

**Priestor:** voľný priestor

**Prostriedky:** zvuk, rytmus, vnímanie jednotlivých častí ľudského tela

**Postup:** Klienti stoja v kruhu za sebou. Terapeut ich vyzve, aby zvukmi tvorenými pomocou vlastného tela napodobnili rozbiehajúci sa vlak nasledujúcim spôsobom: raz dupnúť ľavou nohou, raz dupnúť pravou nohou, dva krát plesknúť do stehien, dva krát na brucho a nakoniec dva krát do dlaní. Potom znovu celý rytmický vzor zopakujeme. Najprv začíname v pomalom tempe, ktoré postupne zrýchľujeme a následne opäť spomaľujeme. Obmena: cvičenie začneme v opačnom smere – od tlesknutia.

**2. Názov:** Príbeh

**Cieľ:** rozvoj komunikačných schopností, práca v skupine

**Forma:** skupinová

**Vek:** od 6 rokov

**Pomôcky:** rôzne hudobné nástroje (rytmické aj melodické), vlastné zvuky

**Priestor:** voľný priestor, stoličky v kruhu

**Postup:** Spoločná tvorba príbehu. Sedíme v kruhu, terapeut môže začať príbeh (2-3 vety), nasleduje žiak po ľavici alebo pravici a pokračuje v tvorbe príbehu, tak sa striedajú všetci v kruhu. Terapeut dá žiakom pokyn, že majú možnosť vstupovať do deja „zvukovými efektmi“ (fúkanie vetra, škripanie dverí, klopanie dažďových kvapiek a pod).

### 3. **Názov:** Abeceda

**Cieľ:** rozvoj komunikačných schopností – slovná zásoba, vybavovanie slov, fonematické uvedomovanie, sluchová pamäť

**Forma:** skupinová

**Vek:** od 8 rokov

**Pomôcky:** rytmizácia na vlastnom tele (vytlieskanie, vydupávanie a pod: )

**Priestor:** miesto na koberci kde sa môžu klienti usadiť, alebo kruh zo stoličiek

**Postup:** žiaci sedia v kruhu na zemi alebo na stoličkách, vedúci vydá pokyn s písmenom abecedy, na ktoré budú žiaci vymýšľať slovo.

Pr. Písmeno P

Terapeut povie slovo „pesnička“ a zároveň ho vytlieska, slovo zopakuje ešte 2krát pričom sa už pridá celá skupina. Nasleduje žiak po ľavici alebo pravici, podľa toho aký smer je určený. Žiak má za úlohu vymyslieť ďalšie slovo na určené písmeno „P“, opäť ho najprv vytlieska a následne ho 2krát vytlieska spoločne s celou skupinou. Následne zopakuje raz slovo, ktoré vymyslela osoba pred ním (v našom prípade to bolo slovo „pesnička“). V takomto štýle pokračujeme ďalej. Ďalší žiak vymyslí nové slovo, ktoré vytlieska a spoločne s ním ešte dva krát vytlieska dané slovo celá skupina a následne žiak vytlieska slovo, ktoré vymyslel žiak pred ním.

Variácia – žiak vymyslí slovo na dané písmenko napr. „A“ - abeceda a vytlieska ho. Ďalší žiak vymyslí slovo ananás – vytlieska ho a zopakuje aj predchádzajúce slovo abeceda a vytlieska ho. Pokračujú tretí žiak a vytlieska slovo ktoré vymyslel plus slová predchádzajúcich žiakov napr. autobus, ananás, abeceda. Pokračuje štvrtý žiak (pr. Antilopa, ananás, abeceda, autobus) atď.

### 4. **Názov:** Číselný xylofón

**Cieľ:** rozvoj sluchovej pamäti, zapamätanie číselného radu

**Forma:** skupinová

**Vek:** od 8 rokov

**Pomôcky:** xylofón – „kamene“ označené číslami, kartičky s číselným radom (vychádzame zo subtestu pamäť na čísla, ktorý robil žiakom problém)

**Postup:** Žiaci stoja v rade za sebou. Prvý žiak sa posadí ku xylofónu. Terapeut mu ukáže kartičku na ktorej je rad z troch čísel. Žiak má niekoľko sekúnd, aby si daný rad zapamätal a následne ho zahrál na xylofóne kde sú dané čísla znázornené. Ak žiak správne zahrá danú kombináciu, je na rade ďalší žiak. Takto sa vystriedajú všetci žiaci. Ak sa žiakom darí zapamätať si trojicu čísel, terapeut použije kartičky so štyrmi číslami, piatimi atď.

**Tab. 11** - zápis podľa submodelu 2U

Meno :	1. Daniel	2. Juraj	3. Danka	4. Marcel	5. Melisa	6. Melánia
Žiak dokáže pohoťovo vymyslieť slovo na danú hlásku.	Žiak splnil úlohu.	Žiak splnil úlohu.	Žiačka potrebovala viac času na odpoveď, ale úlohu splnila.	Žiak potreboval viac času na odpoveď, ale úlohu splnil.	Žiačka potrebovala viac času na odpoveď, ale úlohu splnila.	Žiačka úlohu splnila.
Žiak dokáže zmysluplne naviazať na tvorbu príbehu.	Žiak splnil úlohu.	Žiak splnil úlohu.	Žiačka skôr počúvala ako dopĺňala príbeh.	Žiak splnil úlohu.	Žiačka skôr počúvala ako dopĺňala príbeh.	Žiačka úlohu splnila.
Žiak si dokáže zapamätať číselný rad a následne ho zahráť na xylofóne.	Žiak splnil úlohu.	Žiak splnil úlohu.	Žiačka úlohu splnila.	Žiak splnil úlohu.	Žiačka úlohu splnila.	Žiačka úlohu splnila.

**Tab. 12** - zápis stretnutia podľa submodelu 13P

<b>1.POZOROVANIE</b>	Komplexné pozorovanie – komunikácia v skupine, medzi klientmi, záujem o otvorenú komunikáciu, správanie klientov počas stretnutia, miera porozumenia, náročnosť zadaných cvičení.
<b>2.PRIEBEH</b>	Klienti prišli na stretnutie v dobrej nálade. V prvom cvičení porozumeli zadaniu (vybiehali však z rytmu a postupne stratili pozornosť a viac sa mýlili v pohyboch). Pri číselnom xylofóne sa aktívne zapájali (tento nástroj si často vyberali v iných cvičeniach ako prvý). V aktivite kde vymýšľali slová na danú hlásku správne vytlieskávali dané slovo (Marcel a Melisa potrebovali dlhší čas na odpoveď). Pri tvorbe príbehu sa najviac zapájal Marcel. Tvorbu príbehu sme zaradili (na šiestom a terajšom stretnutí) chlapci mali tendenciu do príbehu zapájať prvky bitky, následne klienti otvorene komunikovali o situáciách kedy boli zapojení do rôznych konfliktov.

<b>3.PODNET</b>	Verbálne pokyny klienti zvládajú prijať s pochopením.
<b>4.PERCEPCIA</b>	Vizuálna percepcia- aktivita číselný xylofón- synchronizácia oko ruka
<b>5.PREJAV</b>	Pri aktivitách kde majú klienti udržať rytmickú štruktúru, často strácali pozornosť a následne sa opakovane mýlili. Ak sedia na stoličke, nevydržia sedieť v pokoji a ak majú v ruke hudobný nástroj, majú potrebu s ním manipulovať. Marcel mal pri tvorbe príbehu tendenciu „preberať vedenie“ (čo nás prekvapilo, už pri šiestom stretnutí kde sa pri tvorbe príbehu aktívne zapájal).
<b>6.PROSTREDIE</b>	Stretnutie prebieha v triede štvrtého ročníka, občas počuť zvuk z vedľajšej triedy, ale klientov to výraznejšie neovplyvňovalo.
<b>7.PROSTRIEDKY</b>	Pri cvičeniach boli využívané rytmické a melodické hudobné nástroje. Klienti si najčastejšie vyberajú farebný xylofón a kalimbu.
<b>8.POSTOJE</b>	Klienti pristupuje k cvičeniam pozitívne. S väčším nasadením sa do aktivít zapájajú chlapci. Aj pri reflexiách je cítiť u chlapcov väčšiu otvorenosť ako u dievčat.
<b>9.POCITY</b>	Klienti majú tendenciu všetko hodnotiť pozitívne. Aj keď sa im v niektorých cvičeniach nedarí napr. udržať správny rytmus, nemajú pocit, že by niekde urobili chybu alebo cítili pocit „zlyhania“ práve naopak.
<b>10.POCHOPENIE</b>	Jednotlivé inštrukcie klienti pochopili. Marcel a Juraj si pri aktivite chceli vybrať rovnaký nástroj (xylofón), verbálny pokyn terapeutky pochopili a prijali dohodu. že si neskôr nástroj vymenia.
<b>11.PREMENA</b>	Od prvého stretnutia sledujeme premenu v otvorenosti klientov v komunikácii a to najmä u chlapcov. Najväčšiu zmenu pozorujeme u Marcela, ktorý pôsobil na prvom stretnutí uzatvorenejším dojmom, na poslednom stretnutí sa aktívne pýtal. Pri reflexiách klienti hovorili viac o svojich zážitkoch a odpovede neboli len jednoslovné.
<b>12.POSUDOK</b>	Najväčší posun sledujeme v otvorenejšej komunikácii klientov. Terapeutický vzťah bol rozvinutí. Pri cvičeniach kde sme sledovali sluchovú pamäť si niektorí klienti dokázali zapamätať aj rad štyroch čísel alebo farieb. Jednoduché rytmické cvičenia klienti zvládali, zložitejšie rytmické schémy im robia stále problémy. Pri zadaniach sme volili jasné a stručné pokyny, ak boli zadanie veľmi zložitá na vysvetľovanie, klienti nepochopili zadanie a cvičenie sme museli upraviť. Hlavný cieľ- rozvoj jazykových a komunikačných schopností je v procese ale sledovali sme pozitívne zmeny.
<b>13.PLÁN</b>	Plán, ôsmich stretnutí bol funkčný. Cvičenia klientov bavili. Najväčšie problémy sme sledovali pri komplikovanejších zadaniach. Pripravené cvičenia sme po každom stretnutí prehodnocovali a sledovali čo robilo klientom najväčšie problémy a tiež, ktoré cvičenia mali najväčší úspech. Niektoré cvičenia sme mali v muzikoterapeutickom pláne zaradené viac krát.



## 5.3 POSTTERAPIA

Záverečná – hodnotiacia časť muzikoterapeutického procesu prebiehala po každom stretnutí, kedy sme hodnotili priebeh stretnutia, naplnenie cieľov, náročnosť a porozumenie cvičení. Po každom stretnutí sme prehodnotili aj priebeh ďalších stretnutí a pridali alebo zmenili pripravené cvičenia. Zistili sme, že je potrebné jednotlivé cvičenia zjednodušiť, aby boli klientom bližšie. Stanovený muzikoterapeutický plán bol teda dopĺňaný a upravovaný podľa aktuálnych potrieb klientov.

Po ukončení terapie nasledovalo komplexné hodnotenie. Hodnotili sme celkový posun klientov, naplnenie hlavných cieľov a opäť sme využili test prediktorov gramotnosti vďaka ktorému sme mohli porovnať výsledky aktuálnej úrovne jazykových schopností našich klientov. Výsledky sme vyhodnotili na základe hrubého skóre, ktoré sme zapísali do nasledujúcich tabuliek. Nižšie uvádzame aj grafy kde sme výsledky uviedli v percentách pre lepšiu viditeľnosť a porovnanie výsledkov z prvého a druhého testovania.

### 5.3.1 Vyhodnotenie testovej batérie a porovnanie výsledkov

V tabuľkách uvádzame získané body každého klienta v jednotlivých subtestoch a tiež maximálny možný počet dosiahnutých bodov. Najnižšie hodnoty dosiahli klienti v subtestoch:

- Gramatický cit (opakovanie viet, tvorba viet zo slov)
- Pamäť na čísla (opakovanie číselného radu)
- Porozumenie reči (postupovať podľa vyslovenej inštrukcie)

Jednotlivé subtesty spadajú do skupiny jazykových schopností, ktoré sme rozvíjali vybranými muzikoterapeutickými cvičeniami.

Slabšie výsledky v teste prediktorov gramotnosti pozkazujú na jazykové deficity v hovorenej reči a vyžadujú cieleňú stimuláciu. Jedná sa najme o porozumenie reči, gramatický cit a verbálnu praxiu. Tradičná logopedická starostlivosť, zameraná prevažne na výslovnosť (tzv. fonetický prístup), nie je dostatočná ani primeraná. Vyžaduje sa hlbšia a cieleňá intervencia zameraná na porozumenie, tvorbu viet, na rozširovanie kapacity verbálno-akustickej pamäti (Mikulajová a kol., 2012).

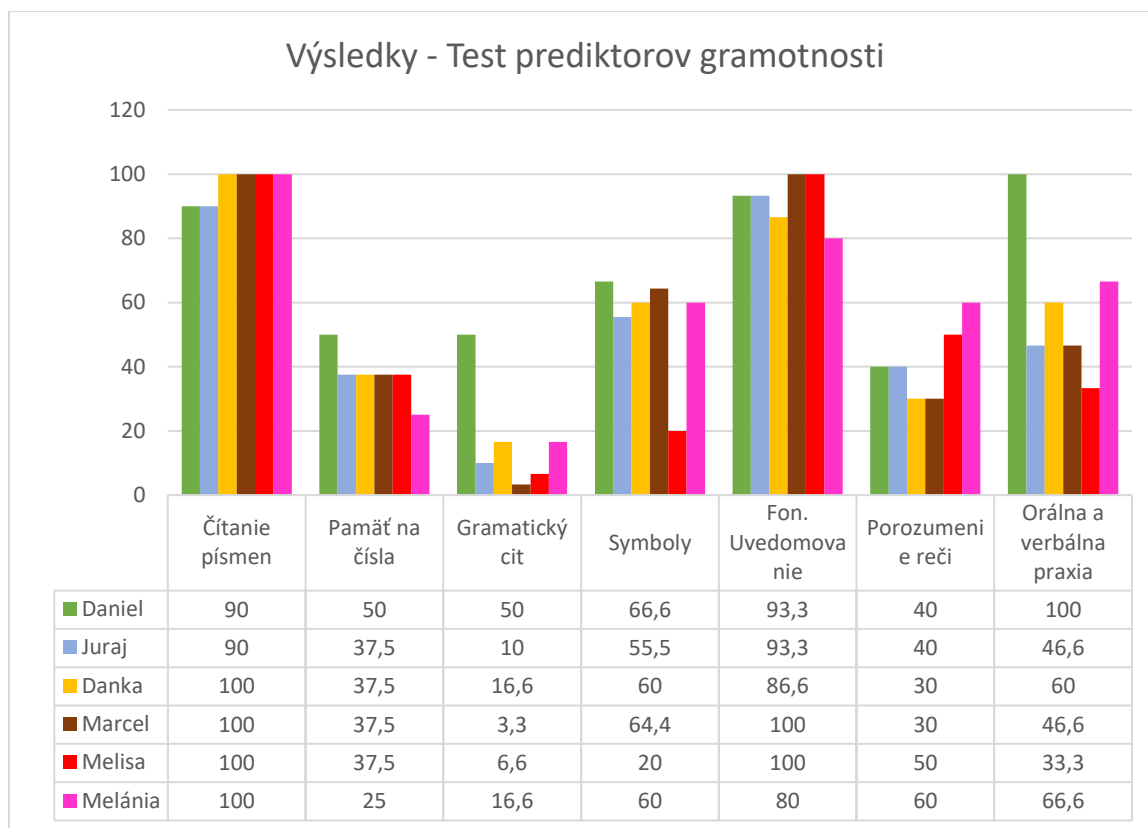
**Tab. 13 – Výsledky testovania z 21.1.2025 (údaje zapísane podľa hrubého skóre)**

Meno	Daniel	Juraj	Daniel a	Marce l	Melisa	Melán ia	Max. počet bodov
1. čítanie písmen	18	18	20	20	20	20	20
2. pamäť na čísla	4	3	3	3	3	2	8
3. gramatický cit	7,5	1,5	2,5	0,5	1	2,5	15
4. symboly	30	25	27	29	9	27	45
5. fonetické uvedomovanie	14	14	13	15	15	12	15
6. rýchle autom. pomenovanie	46s	205s	72	68	72	50	-čas v sek.
7. porozumenie reči	4	4	3	3	5	6	10
8. orálna a verbálna praxia	15	7	9	7	5	10	15

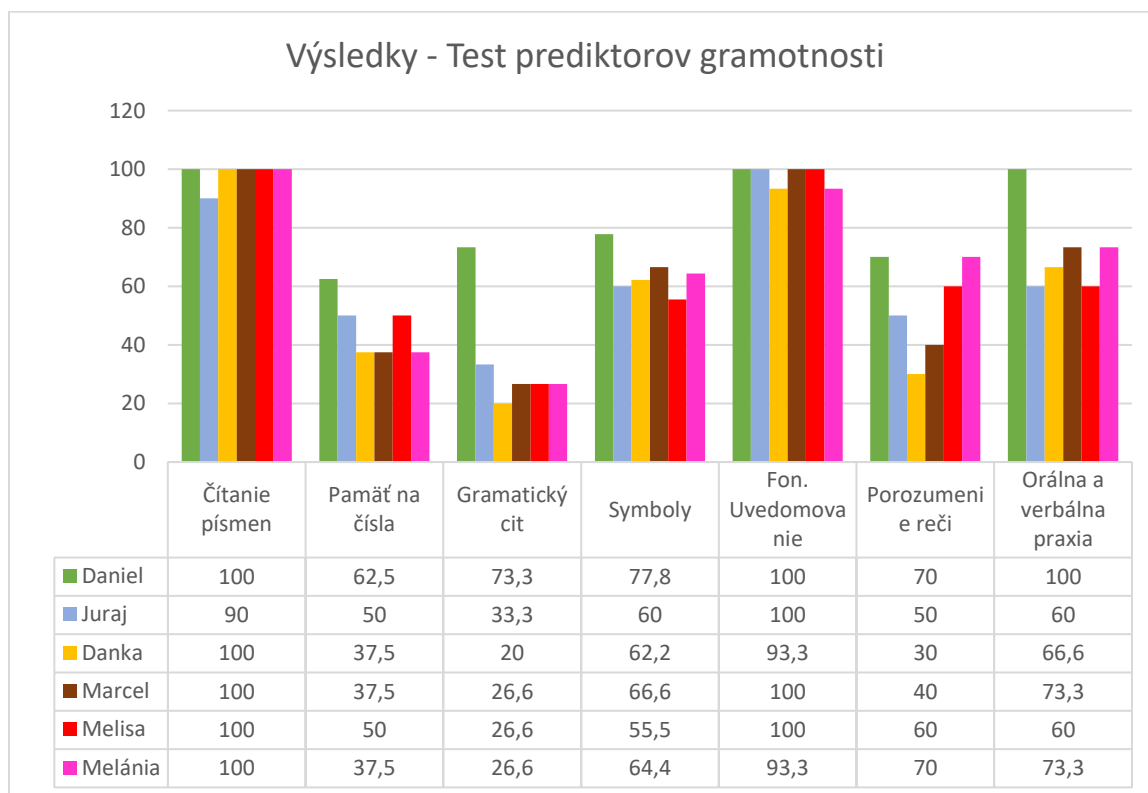
**Tab. 14 - Výsledky testovania z 14.3.2025 (údaje zapísane podľa hrubého skóre)**

Meno	Daniel	Juraj	Daniel a	Marce l	Melisa	Melán ia	Max. počet bodov
1. čítanie písmen	20	19	20	20	20	20	20
2. pamäť na čísla	5	4	3	3	4	3	8
3. gramatický cit	11	5	3	4	4	4	15
4. symboly	35	27	28	30	25	29	45
5. fonetické uvedomovanie	15	15	14	15	15	14	15
6. rýchle autom. pomenovanie	45s.	155s.	68s.	49s.	50s.	51s.	-čas v sek.
7. porozumenie reči	7	5	3	4	6	7	10
8. orálna a verbálna praxia	15	9	10	11	9	11	15

**Graf 2.** Výsledky testovania z 21.1.2025 (uvedené v percentách)



**Graf 3.** Výsledky testovania z 14.3.2025 (uvedené v percentách)



V nasledujúcich stranách porovnáваме výsledky testov jednotlivých klientov v sledovanej oblasti jazykových schopností, kde spadajú spomínané subtesty: pamäť na čísla, gramatický cit a porozumenie reči.

**Pamäť na čísla** - Pamäť je kľúčovou podmienkou porozumenia. Subtest hodnotí rozsah krátkodobej verbálno-akustickej pamäti, či dieťa dokáže podržať a bezprostredne reprodukovať rad slov v správnom poradí. Aby sa eliminovala možnosť vypomáhať si významovou stránkou slov, používajú sa čísla. Rad čísel sa postupne predlžuje, až kým dieťa nevyčerpá svoju pamäťovú kapacitu. Orientačné výkony hodnotia žiakov predškolského a školského veku, kde síce naši klienti nespádajú ale uvádzame ich pre porovnanie úrovne, v ktorej sa naši klienti nachádzajú. Približne polovica predškolákov si zapamätá štyri čísla, tretina detí len tri čísla. Veľmi slabý výkon poukazuje na možné riziko vo fungovaní verbálno-akustickej pamäti a môže byť príznakom v kognitívnom vývine. Neskôr sa pravdepodobne odrazí na nižších výkonoch v čítaní a riešení úloh, na ktorých sa pamäťové procesy v dôležitej miere podieľajú.

**Gramatický cit** – Morfo-syntaktické uvedomovanie je spoľahlivý indikátor jazykového vývinu dieťaťa. Opakovanie viet (6 viet) je skúškou gramatickej citlivosti s významom krátkodobej sluchovej pamäti, keďže ide o bezprostrednú reprodukciu počutého. Tvorba viet (9viet) vyžaduje produkciu gramaticky správnych a zmysluplných výpovedí zo slov v základnom tvare. Jednotlivé výsledky potvrdzujú súvis medzi týmito schopnosťami a čítaním s porozumením na konci 2.ročníka. Orientačné normy – žiaci predškolského veku správne „manipulujú“ približne s piatimi vetami a prváci zvládnu okolo deväť viet. Veľmi slabé výkonu poukazujú na ťažkosti v gramatickej zložke jazykových schopností a budú ovplyvňovať porozumenie pri čítaní a s vysokou pravdepodobnosťou aj písomné vyjadrovanie.

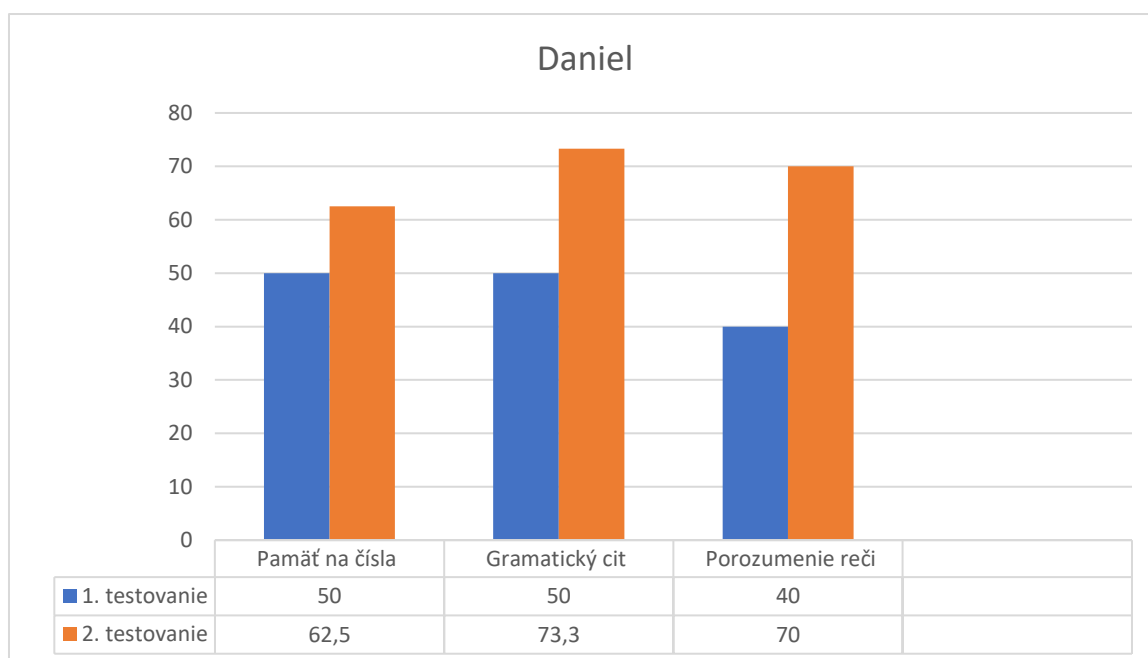
**Porozumenie reči** – porozumenie hovorenej reči vo významnej miere podmieňuje procesy porozumenia pri čítaní. V úlohách sa narába so žetónmi rôznych geometrických tvarov, veľkostí a farieb. Dieťa ma pomocou žetónov reagovať na pokyny, ktoré zaťažujú krátkodobú verbálnu pamäť. Orientačné normy poukazujú, že deti predškolského veku a prvého ročníka zvládajú približne sedem úloh. Slabé výkony (3 a menej bodov) poukazujú na závažné riziko ťažkostí v oblasti porozumenia reči, ktorého príčinu treba odhaliť, preto by mal dieťa vyšetriť logopéd. Môže ísť o dysgramatizmus, nedostatočne funkčnú krátkodobú pamäť, slabú koncentráciu pozornosti či o iné príčiny.

## DANIEL

**Tab.15** Daniel – porovnanie výsledkov testovania zapísaných hrubým skóre

	<b>1.testovanie</b>	<b>2.testovanie</b>
<b>Pamäť na čísla</b>	4	5
<b>Gramatický cit</b>	7,5	11
<b>Porozumenie reči</b>	4	7

**Graf 4.** Daniel - porovnanie výsledkov testovania jazykovej oblasti



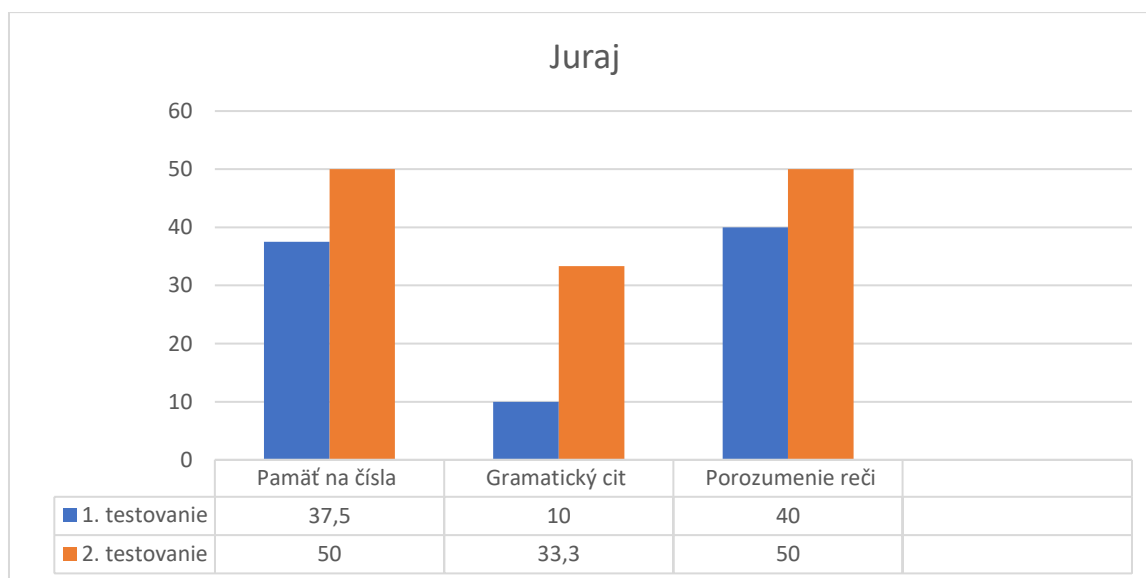
Daniel dosahoval v testovaní najvyššie hodnoty spomedzi všetkých respondentov. V kategórii pamäť na čísla si dokázal v prvom teste zapamätať rad štyroch čísel, čo predstavuje podľa normy priemerné výsledky a v druhom testovaní sa zlepšil a zapamätal si za rad piatich čísel. V subteste gramatický cit získal v prvom testovaní 7,5 boda čo je v porovnaní s normou mierny podpriemer a došlo k zlepšeniu na 11 bodov. Priemerne normy pri žiakoch prvého ročníka sa pohybujú na hodnote siedmych bodov, Daniel pri prvom testovaní dosiahol štyri body a v druhom sedem bodov čím sa dostal na priemernú úroveň žiaka prvého ročníka (naniel navštevuje tretí ročník).

## JURAJ

**Tab.16** - porovnanie výsledkov testovania zapísaných hrubým skóre

	<b>1.testovanie</b>	<b>2.testovanie</b>
<b>Pamäť na čísla</b>	3	4
<b>Gramatický cit</b>	1,5	5
<b>Porozumenie reči</b>	4	5

**Graf 5.** Juraj - porovnanie výsledkov testovania jazykovej oblasti



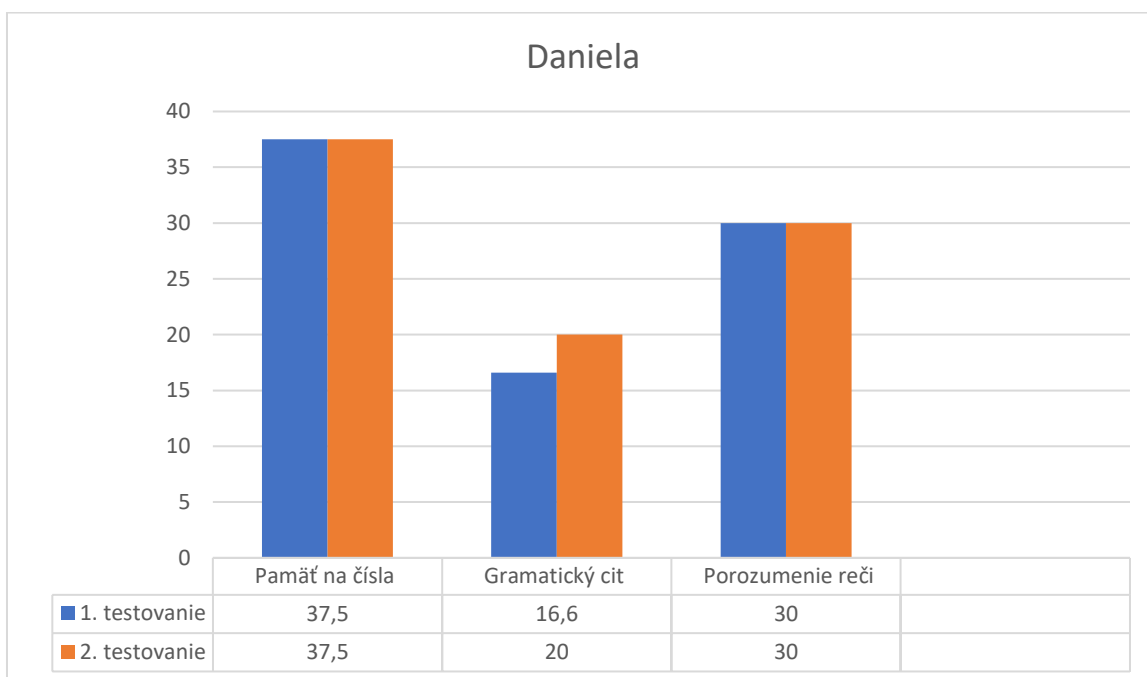
Marcel dosahoval značne podpriemerné výsledky s porovnaním noriempre žiakov prvého ročníka, najmä v oblasti gramatického citu. Slabé výsledky v subteste gramatický cit poukazujú na ťažkosti v gramatickej zložke jazykových schopností a ovplyvňujú porozumenie pri čítaní a písomné vyjadrovanie, ktoré robí Marcelovi problémy. V tejto oblasti došlo u Marcela k výraznejšiemu zlepšeniu v porovnaní so srbtestami pamäť na čísla a porozumenie reči, kde došlo taktiež k zlepšeniu.

## DANIELA

**Tab.17** Daniela - porovnanie výsledkov testovania zapísaných hrubým skóre

	1.testovanie	2.testovanie
<b>Pamäť na čísla</b>	3	3
<b>Gramatický cit</b>	2,5	3
<b>Porozumenie reči</b>	3	3

**Graf 6.** Daniela - porovnanie výsledkov testovania jazykovej oblasti



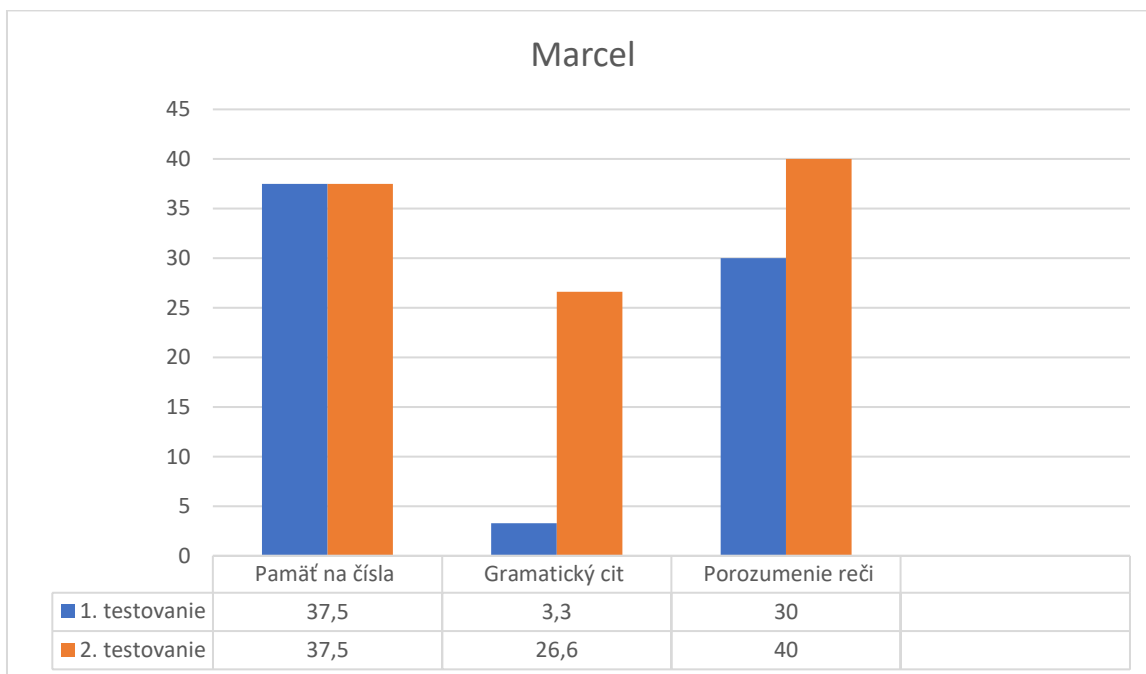
Daniela dosiahla spomedzi ostatných klientov najmenší posun, čo mohlo spôsobiť aj časté vymeškávanie (nezúčastnila sa štyroch stretnutí). Premýšľali sme tak, že ju vo výsledkoch nebudeme uvádzať ale nakoniec sme sa rozhodli dané výsledky uviesť a porovnať aké výsledky je možné dosiahnuť. Najnižšie hodnoty dosahovala v subteste gramatický cit, kde žiaci prvého ročníka správne manipulujú približne s deviatimi vetami, Daniela zvládla tri. Slabé výkony poukazujú na problémy v gramatickej zložke jazykových schopností a prechádzajú tak do problémov pri čítaní s porozumením a pri písomnom vyjadrovaní.

## MARCEL

**Tab.18** Marcel - porovnanie výsledkov testovania zapísaných hrubým skóre

	1.testovanie	2.testovanie
<b>Pamäť na čísla</b>	3	3
<b>Gramatický cit</b>	0,5	4
<b>Porozumenie reči</b>	3	4

**Graf 7.** Marcel - porovnanie výsledkov testovania jazykovej oblasti



Marcel dosiahol výrazne podpriemerné výsledky v oblasti gramatického citu kde žiaci prvého ročníka dokážu správne spracovať približne 9 viet. V tejto oblasti však došlo v druhom testovaní k najväčšiemu zlepšeniu. Marcel má v škole taktiež problémy s čítaním s porozumením a písomným prejavom. Marcel nedokázal gramaticky správne vytvoriť vetú z dvoch slov v základnom tvare. Jednotlivé subtesty zahŕňajú aj krátkodobú sluchovú pamäť, ktorá robila Marcelovi problémy.

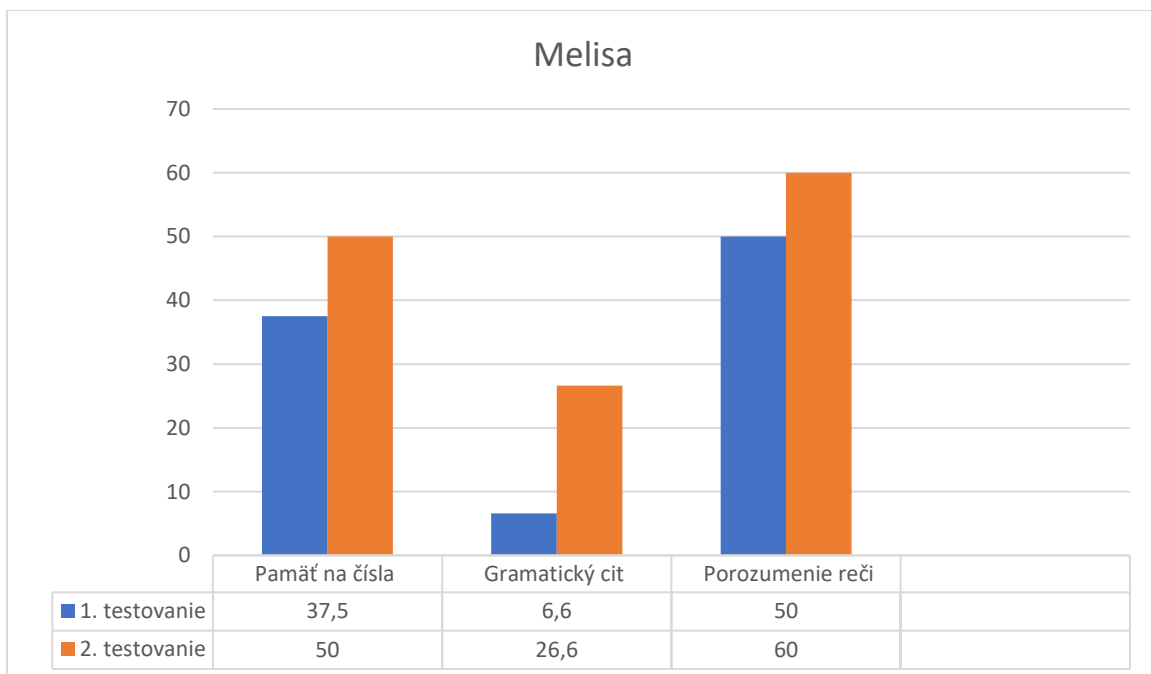


## MELISA

**Tab.19** Melisa - porovnanie výsledkov testovania zapísaných hrubým skóre

	1.testovanie	2.testovanie
<b>Pamäť na čísla</b>	3	4
<b>Gramatický cit</b>	1	4
<b>Porozumenie reči</b>	5	6

**Graf 8.** Melisa - porovnanie výsledkov testovania jazykovej oblasti



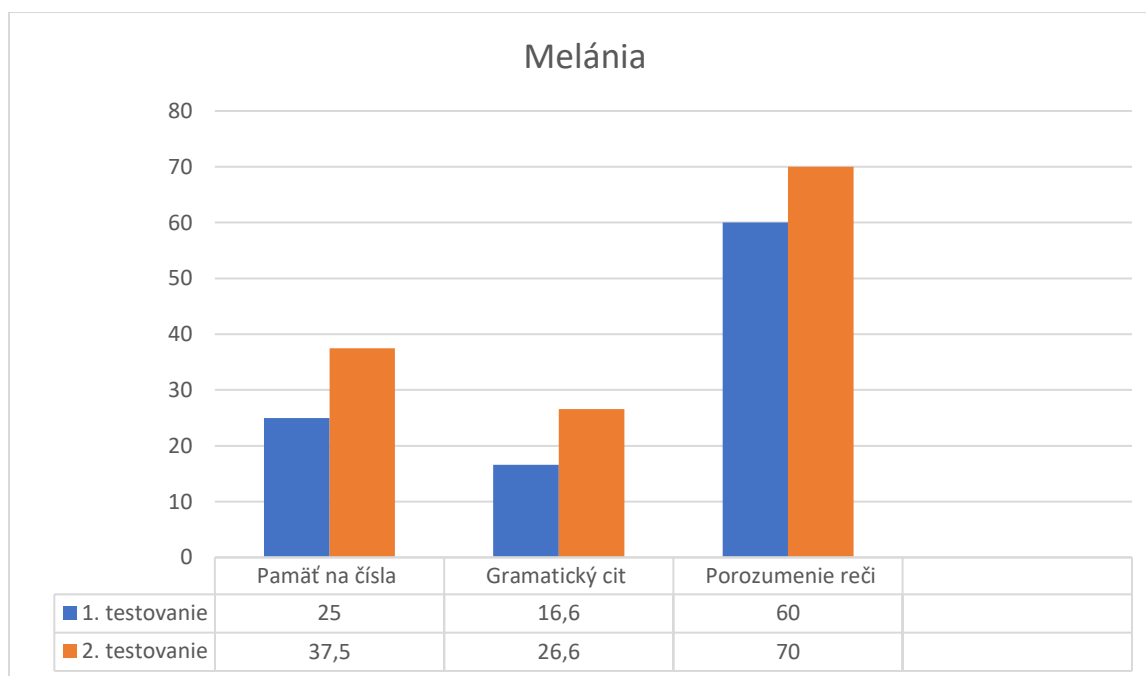
Melisa dosiahla zlepšenie vo všetkých oblastiach. Najväčšie problémy jej, podobne ako u väčšiny klientov, robil subtest gramatický cit, kde šlo o opakovanie a tvorbu viet. Nedokázala si presne zapamätať vetu a gramaticky správne vytvoriť vetu z dvoch slov v základnom tvare. Veľmi slabé výsledky v subteste gramatický cit poukazujú na možné problémy v oblasti čítania s porozumením a tiež pri písomnom vyjadrovaní.

## MELÁNIA

**Tab.20** Melánia - porovnanie výsledkov testovania zapísaných hrubým skóre

	1.testovanie	2.testovanie
<b>Pamäť na čísla</b>	2	3
<b>Gramatický cit</b>	2.5	4
<b>Porozumenie reči</b>	6	7

**Graf 9.** Melánia - porovnanie výsledkov testovania jazykovej oblasti



V subteste pamäť na čísla si Melánia v prvom testovaní dokázala zapamätať dve za sebou idúce čísla, pričom priemer pre prvý ročník sú 3-4 za sebou idúce čísla (Melánia navštevuje 3.ročník). V tomto subteste došlo k zlepšeniu o jeden bod. Taktiež ako aj ostatným klientom jej robil najväčší problém subttest gramatický cit kde žiaci prvého ročníka správne pracujú približne s deviatimi vetami, Melánia zvládla v prvom testovaní necelé tri vety a v druhom štyri.

### 5.3.2 Vyhodnotenie cieľov muzikoterapie

V rámci muzikoterapeutického plánu sme si stanovili nasledujúce ciele:

- **Krátkodobý:** nadviazanie terapeutického vzťahu
- **Stredodobý:** podpora rozvoja úrovne komunikačných schopností
- **Čiastkové:**
  - Podpora rozvoja koncentrácie
  - Podpora rozvoja pamäte
  - Rozšírenie slovnej zásoby
  - Zažiť pocit úspechu
  - Naučiť sa opisovať svoje aktuálne emócie

Krátkodobým cieľom bolo nadviazanie terapeutického vzťahu a podarilo sa nám ho splniť približne na druhom-tretom stretnutí (u chlapcov skôr ako u dievčat). Na návrh, že mi môžu klienti tykať reagovali tak, že mi radšej budú vykať a brali to ako taký „symbol úcty“ voči staršiemu a brali ma ako pani učiteľku aj keď som sa im snažila vysvetliť, že nie som. Rešpektovala som však ich rozhodnutie a tak mi počas stretnutí vykali. Chlapci počas stretnutí vykazovali väčšiu otvorenosť ako dievčatá, ktoré pôsobili skôr uzavretejším dojmom. Všetci klienti chodili na stretnutia s radosťou vždy sa pýtali, či prídem zas. Hlavným cieľom našich stretnutí bolo zlepšenie komunikačných schopností žiakov. Na základe testovania sme u každého klienta dosiahli určité zlepšenie. Odhliadnúc od testovania sme si aj na posledných stretnutiach všimli zlepšenie a hlavne väčšiu otvorenosť v komunikácii najmä u chlapcov. Na stretnutiach sme pracovali najmä na zlepšení sluchovej pamäti, kde môžeme povedať, že došlo k viditeľnému zlepšeniu aj na základe porovnania výsledkov testovania. Klienti sa učili vyjadrovať slovné aj svoje emócie, čo sa nám podarilo čiastočne rozvinúť avšak v tejto oblasti by bolo potrebné ešte zapracovať. Celkovo sme sledovali väčší záujem o komunikáciu a rozhovor.

## 6 VYHODNOTENIE HYPOTÉZ

Pri popisovaní hypotéz sme vychádzali z problematických oblastí žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a z výsledkov, ktoré dosiahli pri testovaní v preterapii. Medzi oslabené oblasti patrila najmä sluchová krátkodobá pamäť a porozumenie reči. Pomocou testu prediktorov gramotnosti, ktorý sme zvolili, tak môžeme porovnať výsledky dvoch spomínaných oblastí nakoľko sú súčasťou subtestov pamäť na čísla, gramatický cit a porozumenie reči.

**H1: Na základe muzikoterapeutických cvičení je možné zlepšiť sluchovú pamäť u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.**

Na základe vyhodnotenia a porovnania výsledkov testu prediktorov gramotnosti môžeme konštatovať potvrdenie vyššie uvedenej hypotézy. Subtest pamäť na čísla a gramatický cit pracuje s krátkodobou sluchovou pamäťou a pri porovnaní výsledkov bolo vidieť zlepšenie. Využitím konkrétnych muzikoterapeutických cvičení je možné zlepšiť sluchovú pamäť u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.

**H2: Vybrané muzikoterapeutické cvičenia dokážu zlepšiť porozumenie reči žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia.**

Vyhodnotenie subtestu Porozumenie reči nám poskytlo možnosť vidieť mierne zlepšenie v tejto oblasti. Avšak ako sme mohli vo výsledkoch našich klientov vidieť, dosahované výsledky neprekročili priemerne dosahované normy (pričom normy pracujú so žiakmi prvého ročníka, pričom naši klienti navštevujú tretí ročník). V tejto oblasti sa však odzrkadľuje najväčší problém s ktorým sa stretávajú rómski žiaci a tým je jazyková bariéra s ktorou prichádzajú do školy. Z vyššie uvedeného preto konštatujeme, že nami zvolené muzikoterapeutické cvičenia dokázali čiastočne zlepšiť porozumenie reči žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, avšak na tejto oblasti by bolo potrebné pracovať dlhšiu dobu.

## 7 ODPORÚČANIA DO PRAXE

Žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia a v našom prípade rómski žiaci majú veľmi pozitívny vzťah k hudbe a hudobným nástrojom. Muzikoterapia tak môže mať v tomto prípade u žiakov veľký úspech čo sme mohli odsledovať počas jednotlivých stretnutí.

Pri našej skupine klientov sme zadávali jednotlivé cvičenia „**jasne, stručne a výstižne**“ . Klienti potrebovali jasný a stručný pokyn, aby dobre porozumeli cvičeniu. Nakoľko aj vo výsledkoch testovania bol značný problém s krátkodobou sluchovou pamäťou, odzrkadľovalo sa to aj počas stretnutí. Pri dlhom vysvetľovaní klienti strácajú pozornosť a zabudnú na to, čo vlastne majú v danom cvičení robiť. **Časovo kratšie aktivity**, pri časovo náročnejších stretnutiach žiaci strácali pozornosť a nedokázali sa plne sústrediť na správne vykonanie pokynov, čo sme mohli sledovať pri spomalení alebo zrýchľovaní tempa, zmene rytmu alebo vyššej „chybovosti“ pri aktivitách. **Názorne predvedenie** bolo pri niektorých cvičeniach najlepším spôsobom ako klientom predviesť dané cvičenie. Klienti mali často problém aj s určovaním pravej a ľavej ruky a názorné predvedenie im pomáhalo lepšie porozumieť pokynu. **Určenie pravidiel** berieme ako dôležitý prvok pri akejkoľvek skupine. Žiaci potrebujú jasne určené hranice a pravidlá aj keď chceme, aby atmosféra v skupine bola priateľská. Za dôležité sme považovali vysvetliť manipuláciu s hudobnými nástrojmi ale aj rešpekt a úctu voči ostatným členom skupiny, nakoľko najmä chlapci mali tendenciu do seba strkať. V terapii je dôležité vytvoriť pre všetkých klientov bezpečné miesto a to sme sa snažili vytvoriť aj v našej skupine vzhľadom na každého jedného klienta. **Motivácia** je dôležitým faktorom, ktorý ovplyvňuje nielen vzdelávanie ale aj akúkoľvek inú prácu s rómskymi žiakmi. Prísny, školský systém často neposkytuje rómskym žiakom priestor na sebarealizáciu. Muzikoterapia tak necháva možnosť určitej „voľnosti“ pre týchto žiakov. Samotné cvičenia boli pre žiakov motivujúce a do aktivít sa púšťali s radosťou a veľkým záujmom. Bavila ich hra na hudobné nástroje, pohybové aktivity, tanec aj kreslenie. **Možnosť výberu** bola taktiež výborným motivačným prvkom, nakoľko v škole sa často stretávajú s daným výberom. V muzikoterapii máme priestor na to, aby si klient mohol sám vybrať z možností a posilňuje tak svoj potenciál. **Využitie rómskeho jazyka**, pre bližší vzťah s klientmi sme nechali na stretnutí priestor na komunikáciu v rómskom jazyku. Žiaci nám vysvetlili, že v škole majú „zakázané“ komunikovať v rómskom jazyku. Na stretnutiach sme sa dohodli, že ak niečo chcú povedať po rómsky majú na to priestor a môžu mi to potom skúsiť spoločne vysvetliť. Prinieslo im veľkú radosť keď ma mohli naučiť zopár rómskych slovíčok. **Prispôbenie aktuálnej nálade**, nie

len pri našej vzorke klientov ale vo všeobecnosti poskytuje muzikoterapia možnosť prispôsobovať sa aktuálnym potrebám klienta. Ak sme videli, že sú klienti unavení alebo naopak veľmi „rozohratí“, mali sme možnosť zaradiť cvičenie na aktivizáciu alebo naopak na upokojenie a relaxáciu. **Časová dotácia** – odporúčame stretnutia s dĺžkou 30-45 minút a frekvenciou raz do týždňa.

Muzikoterapia prináša klientom pocit radosti a motivuje ich k napredovaniu. Každé dieťa si zaslúži cítiť podporu, mať priestor kde sa môže realizovať, cítiť bezpečne a plne rozvíjať svoj potenciál.

## ZÁVER

Ako špeciálna pedagogička som mala po absolvovaní vysokej školy možnosť pracovať v Základnej škole v Poši kde prebiehal aj vyššie spomínaný výskum. Práca s rómskymi žiakmi prinášala aj určité úskalia ale práve hudbou a využívaním hudobných nástrojov som si žiakov „získala“ a mala možnosť ich viac motivovať. Bolo pre mňa zaujímavé sledovať a porovnávať využívanie hudby vo vyučovacom a terapeutickom procese. Zážitky z jednotlivých muzikoterapeutických stretnutí ma obohatili na úrovni budúceho muzikoterapeuta ale aj špeciálneho pedagóga.

Výsledky realizovaného výskumu v praktickej časti poukazujú na pozitívny vplyv muzikoterapeutických cvičení na rozvoj jazykových a komunikačných schopností žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Počas výskumu bolo možné pozorovať zlepšenie v oblasti verbálneho prejavu detí, predovšetkým v schopnosti vyjadrovať svoje myšlienky a pocity, v rozšírení slovnej zásoby a vo zvýšenej pozornosti pri práci s hovoreným slovom. Deti sa postupne stávali otvorenejšími v komunikácii, boli spontánnejšie a aktívnejšie pri spolupráci v skupine.

Zostavený muzikoterapeutický plán, ktorý pozostával z aktivít a cvičení, sa ukázal ako efektívny a prakticky využiteľný nástroj na dosiahnutie pozitívnych zmien v oblasti komunikačných schopností žiakov. Jeho realizácia preukázala, že hudba môže byť nielen prostriedkom na vyjadrenie emócií, ale aj účinným nástrojom na rozvíjanie rečových zručností. Pri formulovaní hypotéz sme vychádzali z konkrétnych problémových oblastí, ktoré boli identifikované u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, a to najmä v oblasti krátkodobej sluchovej pamäti a porozumenia reči. Na overenie východísk výskumu bol využitý Test prediktorov gramotnosti, ktorý tieto oblasti hodnotí prostredníctvom subtestov „pamäť na čísla“, „gramatický cit“ a „porozumenie reči“. Hypotéza č.1 - Na základe muzikoterapeutických cvičení je možné zlepšiť sluchovú pamäť u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia – sa potvrdila. Porovnaním výsledkov pred a po realizácii muzikoterapeutických aktivít bol zaznamenaný nárast výkonnosti v subtestoch zameraných na sluchovú pamäť, čím sa potvrdil pozitívny vplyv zvolených cvičení na túto oblasť. Hypotéza 2 - Vybrané muzikoterapeutické cvičenia dokážu zlepšiť porozumenie reči žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia – sa čiastočne potvrdila. Výsledky poukázali na mierne zlepšenie v subteste „porozumenie reči“, avšak nedosiahli priemerné hodnoty bežne očakávané u žiakov daného veku. Tento fakt môže

byť ovplyvnený prítomnosťou jazykovej bariéry, ktorá je špecifická pre rómskych žiakov, a ktorá výrazne ovplyvňuje ich schopnosť porozumieť a pracovať so spisovným jazykom. Na tejto oblasti by preto bolo potrebné pracovať systematickejšie a dlhodobo.

Na záver možno konštatovať, že muzikoterapia má svoje opodstatnené miesto v terapeutickom ale aj vo vzdelávacom procese, najmä ako podporný nástroj rozvoja komunikačných schopností. Výsledky výskumu otvárajú možnosti ďalšieho skúmania a overovania účinkov muzikoterapie v rôznych kontextoch, nielen v oblasti jazykových zručností, ale aj v širšej psychosociálnej rovine rozvoja detí.





## Použitá literatúra

1. BENÍČKOVÁ, Marie, Muzikoterapie a specifické poruchy učení, 1. vydání, Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN: 978-80-247-7381-0.
2. BENÍČKOVÁ, Marie, Muzikoterapie a edukace, 1. vydání, Grada Publishing, a.s., Praha, 2017. ISBN: 978-80-247-4238-0.
3. KRČEK, Josef, Musica Humana, Úvod do muzikoterapie, která vychází z anthroposofie Rudolfa Steinera, Fabula, 2008, ISBN: 978-80-86600-50-5.
4. VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha, Portál, 2008, 870 s., ISBN: 978-80.7367-414-4.
5. SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. 2013. Hudobní psychologie pro učitele. 2.vyd. Praha : Karolinum, 2013. 406 s. ISBN 978-80-246-2060-2.
6. OSVALDOVÁ, M. 2015. Muzikoterapia ako intervenčný dynamizmus u osôb s postihnutím. 1. vyd. Univerzita Komenského v Bratislave : Iris, 2015. 213 s. ISBN 978-80-89726-49-3.
7. OSVALDOVÁ, M. 2018. Hudobná edukácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Brno 2018. 202s. ISBN: 978-80-7392-284-9.
8. LINKA, Arne, Kapitoly z muzikoterapie, 1. vydání, Rosice u Brna, Gloria, 1997, ISBN: 80-901834-4-1
9. VAŠEK, Š. 2018, Základy špeciálnej pedagogiky. Sapientia s.r.o. Bratislava, 226s. ISBN 978-80-89229-11-6
10. ZELEIOVÁ, J. 2002. Muzikoterapia – dialóg s chvením. Východiská, koncepty, princípy a praktická aplikácia. Bratislava: Ústav hudobne vedy SAV, 2002. 310 s.
11. VITÁLOVÁ, Z. 2007. Úvod do muzikoterapie a jej využitie v sociálnej práci. Bratislava: Slovak Academic Press, 2007. 102s. ISBN 978-80-89271-18-4.
12. MÜLLER, O. a kol. 2014. Terapie ve speciální pedagogice 2., přepracované vydání. Praha: Grada publishnig, 2014. 512s. ISBN 978-80-247-4172-7.
13. GAVORA, P. 2008. Úvod do pedagogického výskumu. Bratislava: vydavateľstvo UK,

2008. 272s. ISBN 978-80-223-2391-8.

14. ZELINA, M. 1996. Výchova detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. In. Výchova a vzdelávanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Zborník. Prešov: PF UPJŠ, 1996.
15. VALACHOVÁ, D. 2002. Rómska rodina a úloha sprostredkovateľa, rómskeho asistenta. In: Edukácia rómskych detí v európskom kontexte. Bratislava: COMENIUS, 2002.
16. VÁGNEROVÁ, M. 2001. Kognitívni psychologie žáka základní školy. Karolinium. 2001. 304s. ISBN 978-80-246-0181-6.
17. BAKALÁŘ, P. 2004. Psychologie romů. Votobia: 2004. 179s. ISBN 978-80-7220-180-8.
18. ROSINSKÝ, R. 2006. Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu. Nitra: UKF: ISBN 80-8050-7.
19. ROSINSKÝ, R., KLEIN, V. 2011. Základy pedagogiky pre pomáhajúce profesie. 1. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva, 2011. 211 s. ISBN 978-80-8094-956-3.
20. MEŠKOVÁ, M. 2012. Motivace žáků efektivní komunikací. Portál s.r.o. 2012. 135s. - ISBN 978-80-262-0198-4.
21. DLOUHÁ, O. et al., 2024. Poruchy vývoje řeči. 2.vyd., Galén, 2024. 280 s., ISBN 978-80-7492-700-3.
22. REGEC, V., STEJSKALOVÁ, K., et al., 2012. Komunikace a lidé se specifickými potřebami. ISBN 978-80-244-3203-8.
23. MIKULAJOVÁ, M. a kol., 2012. Čítanie, písanie a dyslexia. SAL, Bratislava, 2012, 296s., ISBN 978-80-89113-94-1.
24. HORŇÁK, L., FUDALYOVÁ, D. 2018. Rozvíjanie reči rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v špeciálnej základnej škole. 1. vyd. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2018. 118 s. ISBN 978-80-555-2134-3.
25. HORŇÁK, L., FUDALYOVÁ, D. 2018. Rozvíjanie reči rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia v špeciálnej základnej škole. 1. vyd. Prešov: Vydavateľstvo

Prešovskej univerzity, 2018. 118 s. ISBN 978-80-555-2134-3.

26. BALVÍN, J., TANCOS, J. 2001. Romové a sociální pedagogika: 18. setkání Hnutí R v Přerově a v Levoči, 7.–9. června 2001. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2001. 197 s. ISBN 80-902461-4-1.
27. PRŮCHA, J. 2011. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
28. REGEC, V., STEJSKALOVÁ, K. 2012. Komunikace a lidé se specifickými potřebami. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 204 s. ISBN 978-80-244-3203-8.
29. HORŇÁKOVÁ, K., KAPALKOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M. 2005. Kniha o detskej reči. Bratislava: Slniečko, 2005. 155 s. ISBN 80–969074–3–3.

#### **Internetové zdroje:**

Definícia sociálne znevýhodneného prostredia podľa štátneho vzdelávacieho programu

[Žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia - ŠPÚ](#)

Lubica Hollá Prevencia porúch reči u detí v MŠ, Bratislava 2015

[holla\\_prevenicia\\_poruch\\_reci.pdf](#)