

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Podpora pohybových dovedností u dětí předškolního věku s poruchami komunikace

Bakalářská práce

Autor: Karolína Rybníčková
Studijní program: B 7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika - intervence
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D

Hradec Králové

2019



Zadání bakalářské práce

Autor: Karolína Rybníčková

Studium: P16P0208

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika - intervence

Název bakalářské práce: **Podpora pohybových dovedností u dětí předškolního věku s poruchami komunikace.**

Název bakalářské práce AJ: A support of motoric abilities for children of pre-school age with speech difficulties.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se bude zabývat možnostmi podpory pohybových dovedností u dětí předškolního věku s vadami řeči. V úvodu bude popsán pohybový vývoj u dětí předškolního věku, definovány některé vady řeči vyskytující se u dětí v předškolním období a popsány možnosti rozvoje pohybových dovedností. Dále v prakticky orientované části bude sledován pohybový vývoj u vybrané skupiny dětí s poruchami řečové komunikace předškolního věku a konkretizovány možnosti rozvoje dané cílové skupiny. Metody - testová metoda, analýza odborných pramenů.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1. DVOŘÁK, Josef. Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7. LECHTA, Viktor. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. Klinická logopedie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Miroslava Javorská, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.1.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala (pod vedením PhDr. Petry Bendové, Ph.D.) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Poděkování

Děkuji paní doktorce Petře Bendové, Ph.D. za její odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování práce poskytla. Zároveň bych chtěla poděkovat paní ředitelce MŠ Hvozdnice doktorce Dagmar Kobylkové za umožnění realizace mé praktické části a za její cenné a odborné připomínky, a konečně bych chtěla poděkovat celé své rodině a přátelům za neutichající podporu a trpělivost při celém mém studiu.

Anotace

RYBNÍČKOVÁ, Karolína. *Podpora pohybových dovedností u dětí předškolního věku s poruchami komunikace*. Hradec Králové. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 100 s. Bakalářská práce.

Teoretická část se zabývá vývojem dítěte v předškolním věku, a to z hlediska motorického vývoje, včetně vývoje hrubé motoriky, která je popsána samostatně, psychického vývoje a řečového vývoje. Zaměřuje se na problematiku poruch – především hrubé – motoriky dítěte v předškolním věku v souvislosti s poruchami komunikace.

Praktická část zahrnuje využití diagnostického testu pro porovnání a prokázání podstatnosti cvičení hrubé motoriky (Diagnostický test Bednářové a Šmardové) ve vztahu k rozvoji řeči u dětí předškolního věku. Součástí praktické části bakalářské práce je také práce s kontrolní skupinou s obtížemi komunikace, zároveň podstupující pravidelnou řízenou logopedickou intervenci pro vývoj jazykových dovedností.

Klíčová slova: hrubá motorika, jemná motorika, vývoj řeči, předškolní věk, poruchy komunikace.

Annotation

RYBNICKOVA, Karolina. *A support of motoric abilities for children of pre-school age with speech difficulties*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 100 pp. Bachelor Degree Thesis.

The theoretical part deals with the development of a child of pre-school age, specifically with the development of motoric skills, in particular of gross motor skills, the development of mental health and the development of language skills. The theoretical part focuses on problematic of gross motor skills' disorders by pre-school aged children with language deviation.

The practical part includes work with a diagnostic test of Bednářová, Šmardová researching the development of motor skills. The diagnostic test is used for testing and comparing motor skills of some children of pre-school age with language problems. The practical part also describes work with a control group of children who periodically use and undergo speech therapy.

Key words:

gross motor skills, fine motor skills, language development, pre-school age, speech difficulties.

Obsah

Úvod	10
I. Teoretická část bakalářské práce	12
1. Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku	12
1.1. Tělesný a motorický vývoj dítěte	12
1.2. Psychický vývoj dítěte	17
1.3. Hrubá motorika	21
1.4. Významné rizikové faktory pro patologický vývoj dítěte.....	25
2. Řečový vývoj dítěte v předškolním věku	28
2.1. Fyziologický vývoj řeči u dětí v předškolním věku	28
2.2. Patologický vývoj řeči u dětí v předškolním věku.....	32
3. Možnosti podpory rozvoje pohybových dovedností dítěte předškolního věku .	35
3.1. Podpora rozvoje hrubé motoriky.....	35
3.2. Podpora rozvoje jemné motoriky	37
3.3. Podpora rozvoje koordinace pohybů a statiky	38
II. Praktická část bakalářské práce	40
4. Uvedení do praktické části bakalářské práce	40
4.1. Cíl praktické části bakalářské práce.....	40
4.2. Metodologie empiricky orientované části bakalářské práce.....	42
4.2.1 Testová metoda	42
4.2.2 Kazuistika.....	44
4.2.3 Rozhovor	45
4.3. Charakteristika místa realizace výzkumného šetření	46
4.4. Popis výzkumného vzorku	48
Proband 1	48
Proband 2	52
Proband 3	56
Proband 4	58
Proband 5	59
Proband 6	60

5. Podpora rozvoje motoriky v praxi mateřské školy	61
Cvičení 1 – testování dle Bednářové a Šmardové.....	61
Cvičení 2.....	65
Cvičení 3.....	67
Cvičení 4.....	69
Cvičení 5.....	71
Cvičení 6.....	72
Cvičení 7.....	75
Cvičení 8.....	76
Cvičení 9.....	77
Cvičení 10.....	78
Cvičení 11.....	81
Cvičení 12 – finální testování.....	84
6. Efektivita programu a výsledky testování.....	88
6.1. Diskuse.....	91
Závěr	92
Seznam užitých zkratk	95
Seznam literatury	96
Seznam webových zdrojů.....	99
Seznam grafických schémat.....	100

Úvod

Člověk jako jedinec je součástí ohromného a spletitého množství mezilidských vztahů. Mezilidské vztahy a jejich konexe si lze představit jako síť s centry v uzlech, které představují jedince. Je to právě naše sociální prostředí, které nás podněcuje ke komunikaci, a tedy nepřímo i k pohybu. Sociální prostředí dokáže být motivací pro vývoj, ale i jeho demotivací. V našem lidském světě se ne nadarmo objevuje tzv. dualismus – tedy existence dvojího, skutečnost, jež se nám ukazuje v podvojnosti, polaritě. Dualismus může představovat například dobro a zlo, světlo a tma, den a noc, pravda a lež. Dualismus lze najít také v člověku, a to v rámci jeho komunikace. Člověk disponuje vnitřním prostředím, tedy jeho duší, pokud to tak lze nazvat, s níž komunikuje zevnitř, často nevědomky, ale také disponuje prostředím vnějším, se kterým komunikuje právě skrze rozum, často se komunikace realizuje pohyby a slovy. Je to tedy právě splynutí vnějšího a vnitřního prostředí člověka, jež ho motivují k aktivnímu pohybu, za účelem hledat a poznávat. Pohyb je přirozená součást člověka, ať už věříme v kteroukoli teorii zrodu lidstva, tedy evoluční či spirituální a jiné. Ve všech ohledech a názorech je pohyb člověku neodnímatelnou, nepopíratelnou fatální součástí lidského života. Právě proto jsem si vybrala tematiku, která se zabývá pohybem, ale také zároveň dětmi, které často vyžadují logopedickou péči. Neustále přibývá dětí, které mají různé modifikace poruchy komunikace, i přes rapidní vzrůst podpůrných a rozvíjejících aktivit a prostředků pro děti. Důvodem může být také paralelní rozvoj moderních technologií inhibujících vývoj dítěte ve všech složkách. Může to ale být velmi diskutabilní důvod, a to nedostatečná pozornost od rodičů. Ale je také možné, že neustálý vzrůst odchylek od fyziologického vývoje má za vinu kontinuální zhoršování životního prostředí a přírodních podmínek pro život. Důvodem může být všechno, ale také nic z toho.

První kapitola bakalářské práce se bude věnovat charakteristice vývoje dítěte s ohledem na patologii. Vývoj dítěte bude stručně popsán již od prenatálního období, jelikož již v matčině těle plod podstupuje velmi důležité primární segmenty vývoje, které budou pro jeho další vývoj klíčové. Rozsáhleji se ale první kapitola bude věnovat vývoji dítěte ve věku od 3 do 6 let, tedy věku, který se vymezuje jako předškolní věk. Aby byl vývoj charakterizován přehledně, první kapitolu je nutné rozdělit do tří subkapitol, které ale spolu velmi úzce souvisí, vzájemně se ovlivňují a v praxi je lze stěží oddělit. S ohledem na tematiku celé bakalářské práce, která se týká zejména problematiky hrubé motoriky, bude také hrubá motorika popsána v samostatné subkapitole.

V druhé kapitole bude vymezen řečový vývoj dítěte v předškolním věku s ohledem na jeho patologické odchylky a jejich etiologii, a to zejména dle jazykových rovin řeči. Vývoj řeči bude pro specifičnost popsán pouze v předškolním věku, tedy separovaně u dítěte ve věku 3 let, 4 let a 5 let.

Třetí kapitola se bude věnovat možnostem podpory a stimulace pohybových dovedností dítěte, a to konkrétně stimulace dílčích částí, tedy hrubé motoriky, jemné motoriky a koordinace pohybů a statiky u dětí v předškolním věku, tedy nejčastěji v rámci mateřských škol.

Praktická část bakalářské práce bude věnována realizaci a prezentaci výsledků výzkumu vývoje tělesného a motorického vývoje s vázaností na vývoj řeči u několika probandů jako zástupců vývoje dítěte v předškolním věku. Pomocí praktické části bakalářské práce má být zhodnoceno, zda motorický vývoj je ve vzájemném působení s řečovým vývojem, a to bez podkladu vědeckých neurologických vyšetření, má být také zhodnoceno, zda kontinuální cvičení s daným vzorkem ovlivňuje také řečový vývoj jedinců.

I. Teoretická část bakalářské práce

Teoretická část bakalářské práce se bude věnovat teoretickému vymezení vývoje dítěte s ohledem na tematiku bakalářské práce především tělesného a řečového vývoje dítěte v předškolním věku.

1. Charakteristika vývoje dítěte předškolního věku

Dítě v předškolním věku se vyvíjí komplexně, jednotlivé oblasti rozvoje činí pohybový a motorický rozvoj, psychický rozvoj a také kognitivní rozvoj. Tyto tři části tvoří asi nejčastější dělení rozvoje, i přes to, že spolu navzájem souvisí, jak bude několikrát zmíněno i níže. V rámci teoretické části bakalářské práce budou tedy zmíněny dílčí, již uvedené, části vývoje dítěte, především v předškolním věku, a navrženy možnosti podpory a stimulace vývoje dítěte.

1.1. Tělesný a motorický vývoj dítěte

Tělesný a motorický vývoj spolu úzce a nevylučitelně souvisí, jsou to dva navzájem působící faktory, které jsou podmínkou pro správný vývoj emoční a kognitivní. Šulová považuje vývoj jemné i hrubé motoriky v prvních letech života za základ pro vývoj dalších psychických funkcí, tedy funkcí kognitivních, motivačně volních a sociálně emočních. (Šulová, 2004)

Všechny tyto klíčové složky vývoje spolu vytváří celkovou osobnost jedince v raných fázích života, ale i v pozdějších letech. V následující kapitole bude tělesný a motorický vývoj dítěte popsán již od prenatalního období, ostatní subkapitoly se pak budou věnovat pouze předškolnímu období dítěte.

Než ale budou níže popsána jednotlivá období života dítěte, je třeba si vymežit klíčové dílčí složky motoriky – je to především hrubá motorika, jemná motorika, oromotorika, grafomotorika, a můžeme také uvést psychomotoriku. Všechny tyto složky opět vzájemně souvisí, navzájem se doplňují a ovlivňují, a společně tvoří komplexitu jedincova vývoje, mají velký, ne-li fatální, význam i pro řečový vývoj jedince.

Langmeier a Krejčířová (2006) definuje **jemnou motoriku** jako pohyby rukou a prstů při uchopování, pouštění a manipulování.

Michalová (2007) uvádí, že se jedná se o jemné pohyby, při kterých jde o souhru rukou a zraku. Také popisuje jemnou motoriku jako schopnost umožňující dítěti provádět přiměřený prostorový odhad a dobře koordinovat pohyby rukou v závislosti na vizuálním

vyhodnocení situace. Jemná motorika je rozvíjena zpravidla při pohybech dlaní a prstů, a její zvládnutí je nutným předpokladem pro úspěšné zahájení především psaní, ale i dalších manuálních aktivit ve školním prostředí.

Oromotorika, jinými slovy motorika mluvidel, je důležitá především pro logopedickou intervenci. Jedná se o zapojení svalů celého obličeje, ale i svalů jazyka, rtů a krku. V logopedické péči se tato složka motoriky rozvíjí cíleně velmi často a pravidelně.

Grafomotorika úzce souvisí s jemnou motorikou. Řadí se sem postavení ruky při kreslení a psaní, ale i držení těla při kreslení a psaní, uvolnění ruky, nebo spíše celkové uvolnění ramenního kloubu, zápěstí i prstů, držení tužky, a dalších náčiní k výtvarné tvorbě. Všíme si různých forem úchopů – dlaňový úchop, klešťový, špetkový, cigaretový, klarinetový, aj., z nichž některé jsou nesprávné, nefyziologické.

Šulová uvádí, že se **psychomotorika** projevuje zjevněji ve školním věku a před nástupem do školy a řeší se spojitost mezi pohybem, cítěním, prožíváním a myšlením. (Šulová, 2004)

Je vhodné začít již **prenatálním obdobím**, kdy celý tělesný a motorický vývoj startuje. Pro rozvoj motoriky jsou velmi důležité již první dny po početí, jelikož se motorika a tělesný skelet začínají vyvíjet v prvních týdnech. Šulová (2004) uvádí, že dochází k prostorové orientaci a k lokalizaci pozdějších funkcí. Nervové buňky s oporou gliových buněk, které upravují chemoelektrickou komunikaci mezi nimi, putují na místa příštích funkcí. Také uvádí, že jako první je ustaveno zrakové centrum a umístění očí v embryonální fázi, až v 6. měsíci postnatálním je ukončeno rozmnožování nervových buněk mozečku, jež má význam zejména pro koordinaci pohybu. Šulová také píše, že už mezi 8. a 12. gestačním týdnem je embryo schopné vykazovat spontánní aktivitu, ba mnohdy také „strukturované vzorce“ aktivity. (Šulová, 2004)

„Některé složitější motorické vzorce jsou pravděpodobně základem pozdějších vzorců chování, přičemž poškození jejich aktivity může, ale také nemusí mít pro další vývoj následky.“ (Hall, Oppenheim in Šulová, 2004, s. 14) Co se tedy týče prenatálního období, tělesný a motorický vývoj dítěte bude záviset především na vývoji centrálního nervového systému, na kterém motorický vývoj stojí. Pro optimální vývoj plodu, a zároveň optimální podmínky pro bezproblémový vývoj v dalších stádiích života, v tomto stadiu patří tyto

faktory: profesionální perinatální péče, správná výživa, dostatečný odpočinek, přiměřený váhový přírůstek, pravidelné cvičení, pozitivní emoční stav, věk matky a její zdravotní stav. (Allen, Marotz, 2002) V některých případech ale i přes veškeré indikované podmínky vlivem genetických predispozic vývoj není takový, jaký by měl být. Toto období bylo a je nutné alespoň stručně charakterizovat, jelikož se soustavným zkvalitňováním lékařské péče klesá novorozenecká úmrtnost, a dále se tím uměle potírá Darwinův výběr (pokud bychom Darwinovu teorii přirozeného výběru brali za potvrzenou a pravdivou). Tím, že klesá novorozenecká úmrtnost, a tím pádem se novorozenci přirozeně „nevytřídí“, vzniká u většího množství dětí (než v dřívějších dobách s jinou kvalitou lékařské péče) s mnoha různými poruchami, např. na neurologické bázi atp., dysfunkcemi a specifickými potřebami.

Perinatální období, tedy období od konce 28. týdne fetálního vývoje do konce 4. týdne po narození, se vyznačuje především složitou adaptací novým, vnějším podmínkám. Allen a Marotz popisuje novorozence za schopného adaptace na vnější svět – který se tolik liší od světa dělohy – takřka ihned. Tvrdí, že veškeré tělesné systémy jsou připraveny fungovat od okamžiku narození. Tělíčko novorozence ihned přebírá odpovědnost za dýchání, přijímání potravy, vylučování a regulaci tělesné teploty. Tyto tělesné systémy však nejsou dosud zcela zralé, a tak je novorozenec ještě zcela závislý na rodičích či opatrovnících. Motorická aktivita novorozence je primárně reflexivní, převažují především nepodmíněné reflexy – sací, kýchací, kašlací, mrkací, úchopový reflex, také je vhodné zmínit reflexní chůze při podržení dítěte ve vertikální poloze, nebo tonický šíjový reflex, kdy dítě ležící na zádech natahuje paži a nohu na té straně, na jakou má otočenou hlavu, zatímco druhá paže a noha je přitažena k tělu. Novorozenec zůstává se zakulacenými nebo ohnutými zády, nohy má u těla, kolena pokrčená, a to zvláště během spánku. Této poloze se někdy přezdívá zárodečná poloha. Tělesný vývoj se vyznačuje opět primárně adaptací na nové prostředí – kůže se pomalu zbarvuje do odstínu, které odpovídá genetickému vybavení, hlava je v poměru k tělu velká, zastupuje až jednu čtvrtinu těla, na hlavě novorozence jsou lupínky neboli fontanely. Také se dočasně snižuje porodní váha. (Allen, Marotz, 2002)

Následně raně **postnatální období**, tj. kojenecké a batolecí období, do 3 let věku dítěte, je velmi důležité období pro další vývoj celkové motoriky. Tato období jsou období, v nichž dochází k prudkému rozvoji senzuačního aparátu a orgánů. V kojeneckém období členíme klíčové fáze vývoje motoriky, resp. psychomotoriky, dítěte na 4 trimenony – do 12. měsíce života dítěte. Již zmíněné klíčové fáze vývoje (psycho)motoriky dítěte jsou

konkrétně, lidově řečeno, „pasení koníčků“, přetáčení břicha přes obě strany, lezení, v některých případech sezení (skupina dětí přeskakuje tuto fázi) a postupné vzpřimování do stoje a základů chůze. S výjimkou fáze sezení by žádná z fází neměla být přeskočena. V 1. trimenonu, který se zasazuje do 1. až 3. měsíce života dítěte, by dítě mělo začít zvedat hlavu při poloze na břišku, novorozenecké reflexy přetrvávají, ve 3. měsíci by tedy batole mělo „pást“ koničky. V 2. trimenonu, trvajícím od 4. do 6. měsíce života, se dítě začíná přetáčet na bříško, nejprve také s dopomocí, na obě strany, pro vývoj jemné motoriky je důležité zmínit počátky základní orientace na těle a spolupráce ruka, oko a pusa. V této fázi by novorozenecké reflexy (úchop již aktivní, tonický šíjový reflex) měly ustupovat. Ve 3. trimenonu, který trvá od 7. do 9. měsíce, batole začíná lézt, cvičí si úchop prsty, zkoumá okolí, „uklízí hračky“, tj. významně rozvíjí jemnou motoriku. Kirbyová popisuje drobné pohyby vykonávané rukama jako pohyby vyžadující velkou přesnost. Také tvrdí, že dítě musí být schopné pohybovat nezávisle prsty a postavit palec proti všem ostatním prstům. Prvním stádiem tohoto procesu je schopnost zvednout drobný předmět klíšťovým úchopem, což lze očekávat do věku devíti měsíců. (Kirbyová, 2000) Ve 4., posledním, trimenonu, který trvá od 10. do 12. měsíce života, batole začíná vzpřímeně stát, s opěrou, později bez opěry, a začíná chodit. V této fázi, kdy se rozvíjí vzpřímený stoj, dochází také k rozvoji řeči – objevují se první slova. V nynější době se odborníci shodují na úzu, že přeskočení jedné z fází může mít v pozdějším vývoji, v závislosti na tvoření nervových synapsí a drah, viditelné odchylky v motorickém vývoji. Také se dále vyvíjí jemná motorika, kdy dítě uchopuje i jemné předměty, pro které se potřeba větší koncentrace a jemnější pohyby. Díky „ochutnávání“ předmětů, ohmatávání, zkoušení a bádání svého okolí, se také začíná rozvíjet grafomotorika a oromotorika. Důležitější věk pro rozvoj těchto složek motoriky bude 2. a 3. rok života. Právě v tomto věku se jemná motorika rychle zdokonaluje. V rámci oromotoriky je třeba zmínit členění vývoje řeči na artikulační okrsky, které budou podrobněji popsány v 2. kapitole týkající se vývoje řeči.

Předškolní věk se v užším smyslu označuje za období od 3 do 6 let věku dítěte. Je to období, kdy dítě již navštěvuje mateřskou školu a končí před vstupem do školy. Toto období je významné především tím, že dítě ve „věku mateřské školy“ již umí chodit a běhat jako dospělý, tedy po rovném i nerovném terénu, padá málokdy. Právě instituce jako mateřská škola dítě významně ovlivňuje svým účelným působením. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Předškolní věk je klíčový pro rozvoj hybnosti dítěte – rozvíjí se především nejrůznější druhy lokomocí – lezení, chůze, běh, skákání apod., tedy již zmíněná hrubá motorika, koordinace dílčích pohybů, tedy překonávání nejrůznějších překážek, házení a chytání předmětů a manipulace s nimi. V tomto období se vyrovnávají biologické složky vývoje s těmi psychickými, což je předpokladem pro motorické docility, učenlivosti, které jsou podmíněny motivací k pohybu například radostí z pohybu. (Choutka, Brklová et Votík, 1999) V předškolním věku se široce rozvíjí pohyb formou her na různé způsoby – hra na písku, s předměty, hra s míčem, dětské hry pod pedagogickým vedením atp. (Szabová, 1999)

Tělesný vývoj dítěte v předškolním věku se vyznačuje dvěma po sobě jdoucími mezníky – je to období první tělesné plnosti ve 2. až 4. roce života dítěte, které je vystředání druhým obdobím rokem první vytáhlosti objevující se v 5. až 7. roce. (Kouba, 1995, s. 49) V tomto období dochází především k růstu i horních končetin, které se v růstu za dolními končetinami zpožďovaly. Tělo se tedy postupně protahuje a čím dál více se podobá tělesnému skeletu dospělého člověka – tělo už není tolik zakulacené a buclaté. Důležité je také zmínit vývoj mozkové tkáně, který dosahuje vrcholu. Její růst se do 6. roku života dítěte zastavuje a takový je i v dospělosti (oproti růstu těla). Všechna centra, tj. velký mozek, mozková kůra, mozeček, hypotalamus, medulla oblongata atd., vyzrávají a dozrávají. Zvětšuje se také i plocha svalstva, která je důležitá pro další motorický vývoj. Svaly tvoří 35 % celkové tělesné hmotnosti. (Kouba, 1995)

Co se týče motorického vývoje, úzce souvisí s vývojem tělesným, a to z hlediska růstu a vývoje svalového aparátu. Dítě v předškolním věku se pohybově osamostatňuje tím, že již samostatně chodí a běhá, častěji se tedy setkává s novým prostředím. (Kouba, 1995) *„Na začátku předškolního období (věk 3-4 roky) vyvstává nejčastěji potřeba stimulace hrubé motoriky, později (věk 4-5 let) koordinace pohybů, rovnováhy a orientace v prostoru, konec předškolního věku (věk 5-6 let) vyžaduje zvýšenou míru stimulace jemné motoriky.* (Szabová, 1999, s. 143) Jemná motorika se tak rozvíjí významně. Pokud má dítě v předškolním věku dobře vyvinutou jemnou motoriku, pak bez problémů zvládne uchopit drobné předměty do špetky, přebírat korálky a další drobné předměty. Třídít různé předměty podle tvaru, barvy a velikosti, vykrajovat formičkami, zašroubovat matku či navléknout nit nebo korálky. Správně se obléknout, zapnout knoflíky a zip, zavázat tkaničky u bot. Stříhat nůžkami, kreslit, dokreslovat, vybarvovat, obkreslovat, jedním tahem spojovat body na ploše atd. (Budíková, 2004) Úzce související grafomotorika a oromotorika, které se často pro efektivitu

logopedické intervence a terapie vyčleňují jednotlivě, ale často se řadí pod jemnou motoriku jako její součásti – se tedy budou také rozvíjet významně. Dítě je schopno již napodobit různý směr čáry – tedy vertikální, horizontální směr, ale i kruhové čáry. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Ve 4. roce zvládne i nápodobu křížku, začíná tedy napodobovat tvary a je to tedy příprava na schopnost napodobovat písmena abecedy a na schopnost psaní. Oromotorika bude více popsána v druhé kapitole o vývoji řeči.

Jednotlivé pohybové činnosti, které by dítě v předškolním věku mělo zvládnout, budou vyčleněny níže, v subkapitole 1.3 Hrubá motorika.

1.2. Psychický vývoj dítěte

Pokud se hovoří o psychickém vývoji dítěte, je klíčové zmínit jméno Jean Piaget. Tento švýcarský filosof, přírodní vědec a vývojový psycholog se věnoval zkoumání dětské mysli. Jeho práce je postavena na rozdělení psychického vývoje do stadií, z nichž žádné stadium nelze přeskočit. Člověk se již od narození rozvíjí, konstruuje své vlastní poznání. Konkrétně rozdělil stadia kognitivního vývoje, o kterém bude řeč níže.

Další jméno, které je pro vývojovou psychologii podstatné, je Erik Erikson. Byl to německý psycholog vycházející z Freudovy psychoanalýzy, kterou rozšířil o nové pohledy. Co je pro tuto podkapitolu ale důležitější je, že vývoj a jeho princip rozdělil do stadií, v nichž jedinec má v každém stadiu vývojový úkol ke zvládnutí a na jehož zvládnutí závisí další vývojový stupeň. Pro tuto práci bude klíčový třetí vývojový stupeň trvající od 3 do 6 let, který bude rozepsán níže.

Psychický vývoj dítěte bude rozdělen do dvou podkapitol, ve kterých bude popsán **emoční vývoj a socializace** v první podkapitole a **kognitivní vývoj** v druhé. Následující text o psychickém vývoji se vzhledem k tématu bakalářské práce bude věnovat rozsáhleji předškolnímu věku dítěte, ostatní stadia budou zmíněny okrajově, až na výjimku ve schématu kognitivního vývoje dle Piageta, i přes jejich ekvivalentní podstatnost.

1.2.1. *Emoční vývoj a socializace*

Podle Erika Eriksona dítě od 3 do 6 let by již mělo mít zvládnutá dvě vývojová stadia – stadium nabytí základní důvěry proti pocitům nejistoty (do 1 roku věku dítěte) a stadium autonomie proti pocitům studu (1-3 roky věku). Třetí stadium úspěšně či neúspěšně řeší děti v předškolním věku. Je to stadium iniciativy proti pocitům viny. V tomto období dítě neustále něco tvoří, prozkoumává, objevuje, snaží se napodobovat své rodiče, proniká do nových prostředí. Učí se také schopnosti cítit vinu, což je vyšší způsob autoregulace,

superego se hlásí ke své aktivitě. V této fázi, aby se předešlo nesprávnému vývoji, je třeba dávat pozor na míru trestání, aby dítě svou iniciativu a zájem o nové věci neztratilo, ba co víc, neproměnilo v neurotický strach. (Říčan, Krejčířová, 2006)

Psychický, tedy i emoční, vývoj jedince je ovlivňován – nejen geneticky. Genotyp, který jedinec získá od své matky a otce, zčásti zodpovídá za tempo zrání částí mozku. Další ovlivňující faktor je např. sociální prostředí, ale co je podstatnější – stále zůstává rodina jako primární prostředí vlivu na emoční vývoj dítěte. Rodina je klíčovou složkou pro další socializaci dítěte.

Stadium iniciativy proti pocitům viny, jak již bylo popsáno, se v praxi projevuje tím, co je ve společnosti obecně známo, a to vývojem hry a kresby. Kresba i hra provází dítě v tomto věku snad nejrozsáhleji ze všech životních etap. Kresbou a hrou dítě uplatňuje své potřeby něco tvořit, objevovat, přijímat společenské a rodinné normy, které mu jsou cizí, ale také učit se cítit vinu a vyrovnávat se se stresem. Hra se objevuje již od 3. roku dítěte, objevuje se konkrétně fiktivní či symbolická hra. Příklad symbolické hry je třeba dětská imitace spánku – okolí ví, že dítě nespí, ale dítě se snaží předvést něco za nějakým účelem, pomocí symbolu spánku. Hra je prostředek vyrovnávání se se skutečností, se kterou dítě ještě není ztotožněno. Kresba je z počátku přechodem mezi hrou a obraznou představou. (Piaget, Inhelderová, 2010) Kresba je prostředek, jímž je dítě vědecky zkoumáno, a jímž rodič navazuje bezprostřední komunikaci s dítětem. Vágnerová uvádí, že kresba je jednou ze symbolických funkcí, v níž se projeví tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe. Vývoj kresby závisí na úrovni všech vývojových rovin dítěte, tj. motorika, kognice, senzomotorická koordinace aj. (Piaget, 1970 in Vágnerová, 2000). Dítě graficky zobrazuje především lidskou postavu. Ta se vyvíjí od jednoduchého hlavonožce až po komplexní zobrazení reality, jak ji dítě vnímá. Kresba postavy se hojně využívá v psychologických poradnách jako prostředek k diagnostice různých odchylek.

Emoce, nebo citové prožívání dítěte v předškolním věku a socializace, primárně závisí na roli rodiny v jeho životě. Rodina je základním kamenem pro rozvoj emocionálního vnímání a sociálních vztahů. Dítě předškolního věku již absolvovalo senzomotorickou fázi, kdy nebylo rozlišeno vlastní já a fyzikální či sociální prostředí, ale už dochází k soustavě výměn mezi rozlišeným „já“ a osobami nebo věcmi – je to také nazýváno jako interindividuální city. (Piaget, Inhelderová, 2010). Dítě se tedy již chápe jako individualitu, odlišnou od jiných lidí. I v této části jeho vývoje převládá egocentrismus a magičnost

uvažování (viz v podkapitole 1.2.2.). Dítě mívá sklony k majetnictví, vychloubání. Vágnerová (2000) píše, že součástí identity se stává cokoli, co k dítěti nějakým způsobem patří, to znamená věci, které jsou v jeho osobním teritoriu. Můžou to být lidé, věci, nebo prostředí. V předškolním věku dochází také k vymezení či identifikaci se s mužskou nebo ženskou rolí, k čemuž jsou společností lehce tlačeni. Socializace probíhá hojně – dítě v předškolním věku potřebuje aktivitu, a právě socializace je jedním z prostředků, regulací. Již zmíněna byla schopnost pociťovat vinu, tzn. objevují se tu tendence morální kontroly, ale také konflikt mezi vlastní aktivitou a pocitu viny. Tímto konfliktem, akomodací (změnami asimilací, přijímání vzorců a symbolů, životních pravidel), se dítě postupně, přirozeně učí, jak společnost a socializace funguje. Pro rozvoj socializace je třeba splnit tyto tři kritéria – uspokojit potřebu jistoty a bezpečí, dosáhnout určité úrovně kognitivních kompetencí a v předešlé fázi uplatnit posilování sociálního učení – nápodobu třeba také zmínit nejen rodinné, ale také vrstevnické vztahy – postupně se dítě osamostatňuje, a tím se zvyšuje podstata navazování vztahů mimo rodinu, tj. především s vrstevníky. V těchto vztazích jsou si komunikační partneři, vrstevníci, rovni, a podporují se nová témata ke komunikaci, dítě objevuje a hledá kamarády, které mu jsou blízcí, např. stejnými vnějšími znaky a projevy chování. Dítě je schopno spolupracovat, ale i soupeřit, vymezuje si tak svou roli v rámci skupiny. (Vágnerová, 2000)

1.2.2. Kognitivní vývoj

Jean Piaget rozdělil kognitivní vývoj do 4 stadií. První stadium pojmenoval jako senzomotorické stadium, které trvá od 0 do 2 let věku. Vyznačuje se vývojem sensorů (smyslů) a motoriky. Během tohoto stadia ještě nejsou vytvořeny představy o tom, že když dítě předmět nevidí, tak existuje i dál. Výsledkem tohoto stadia by tedy měla být stálost předmětů a obrazové představy objektů. Další stadium, pro téma bakalářské práce nejpodstatnější, je **stadium předoperační**, trvající od 2 do 6-7 let věku. Je to stadium symbolů, dítě již pojmenovává věci, dostávají jména. Přebývá tzv. antropomorfismus, tzn. že dítě přisuzuje věcem lidské vlastnosti. Třetí stadium je stadium konkrétních operací probíhající od 6-7 do 12 let věku. Dítě je již schopno vcítit se do mysli ostatních, egocentrismus opadá, začíná manipulovat s představami. Poslední stadium je stadium formálních operací, které probíhá od cca 12. roku života dítěte. Jedinec je schopen abstraktně myslet, umí pracovat systematicky, své vlastní aktivity reflektuje. (Piaget, Inhelderová, 2010)

Tříleté dítě by mělo umět splnit jednoduchý úkol, poznat a pamatovat si svoji značku v mateřské škole, umět pojmenovat osoby v rodině a nejbližší okolí, postupně diferenciovat různé zvuky, umět vyjádřit svoje potřeby, umístit předměty dle pokynů, rozlišovat některé protiklady nebo soustředěně poslouchat krátký děj.

Čtyřleté dítě by již mělo umět samostatně splnit jednoduchý úkol, znát své vlastní jméno a příjmení, věk a místo bydliště, základní pravidla chování na ulici, pojmenovat místnosti jeho pohybování, poznat a pojmenovat některá zvířata, některé květiny – alespoň 3, pozorně vyslechnout celou pohádku, volně reprodukovat jednoduchý děj pohádky, popsat vzájemnou polohu 2 předmětů, rozlišit a poznat tvary, rozhodnout o pravdivosti či nepravdivosti tvrzení nebo uspořádat danou skupinu a najít, co do skupiny nepatří.

Pětileté dítě by již mělo na rozdíl od tříletých a čtyřletých předškoláků rozlišovat časové vztahy ráno, poledne a večer, den a noc, dnes, včera a zítra, dále chápat typické znaky ročních období, znát své příjmení, pojmenovat nejdůležitější budovy v okolí bydliště, pohotově a správně reagovat na světelné signály na ulici, poznat a postupně poznávat a určovat dopravní prostředky v jeho okolí, doplňovat si znalosti o povolání svých nejbližších, pohotově řešit problémy přiměřené jeho věku, zapamatovat si až 5 pojmů, opakovat jednoduché věty nebo tvořivě využívat hračky.

Dítě v předškolním věku tedy prochází obdobím, kdy se pomalu dostává z fáze symbolického myšlení do fáze názorového myšlení. Nepatrné, ale důležité, změny a proměny se objevují už okolo 4. roku života dítěte. Dítě však stále nedokáže provádět logické operace (různé tvary nádob, stejné množství materiálu) po krocích. Dítě již dělá závěry závislé na vizuálním podnětu. Jak již bylo uvedeno v předchozím odstavci, dítě má antropomorfní, egocentrické myšlení, magické a artificialistické – vše se „dělá“ a dítě mění fakta dle svého přání. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Vágnerová uvádí další znak kognitivního vývoje například absolutismus, tedy přesvědčení, že vše má definitivní a jednosměrnou platnost. Vágnerová také píše, že předškolní dítě má sice vytvořen nějaký pojem trvalosti jednoho objektu v čase a prostoru, ale nemá vytvořen pojem trvalosti množiny předmětů. (Vágnerová, 2000) Pozornost je stále upoutávána tím, co je nejnápadnější, nikoliv tím, co je nejpodstatnější, ale zároveň méně viditelné. Dítě tedy stále ulpívá na využití svého nejhbitějšího smyslu – zraku, váže se na vnější znaky, jakákoliv změna vnějšku pro něj znamená změnu i identity, např. převleky za Mikuláše a čerta. Dítě si realitu překládá tak, aby pro něj byla srozumitelná. Nemusí být pro něj srozumitelná

logicky, dítěti stačí, když je realita pro něj subjektivně upravena, tak, aby ho přijalo ono samo. Kognici tedy chybí stále komplexní přístup, dítě se koncentruje na jednu oblast, nedokáže uvažovat o více věcech najednou.

Kognitivní vývoj je vhodný poukázat také na konkrétních případech – na chápání prostoru, času a počtu v předškolním věku. Egocentričnost bude přítomna u chápání prostoru – dítě subjektivně vnímá velikosti objektů, tzn. že objekty blíž jeho osobě budou větší, naopak vzdálenější budou menší. Lateralita je stále nevyhraněná, je ve fázi vývoje, stejně tak chápání pojmů jako „vpravo“ a „vlevo“ stále nechápe, chápe ale polohy „nahore“ a „dole“. Co se týče času, dítě stále měří čas podle opakování činností, stále se koncentruje na přítomnost. Budoucnost a minulost jsou pro dítě nepodstatnými časovými údaji. U počtů je důležité, že děti se s počítáním setkávají ve svém širokém i užším okolí. Vágnerová počty u předškolních dětí popisuje, že děti si teprve osvojují obecný pojem změny množství, resp. počtu. Vědí, že když něco přidáme, počet se zvyšuje, a pokud ubereme, je naopak nižší. I zde, u kognitivního vývoje, je třeba zmínit podstatu kresby – dítě prostřednictvím kresby vyjadřuje svůj názor na svět, projeví se v ní znaky dětského myšlení. Dítě v tomto věku postupně opouští subjektivní pohled a důraz na viditelné projevy aktuální situace. Kognitivní vývoj je proces, který je dlouhodobý. Schopnost opouštět tento způsob uvažování, tyto typické znaky pro toto stadium, tj. chápat vratnost změn, nepřisuzovat neživým věcem vlastnosti těch živých atp., je postupná, pomalá, ale nevratná a pozvolná, nerigidní. Běloruský psycholog Lev Vygotskij označil kognitivní vývoj za závislý na zrání frontální oblasti mozku, a pravděpodobně také na její stimulaci. (Vágnerová, 2000)

1.3. Hrubá motorika

Tato kapitola se věnuje vývoji hrubé motoriky dítěte, tj. vývoji pohybů končetin a celého těla, jejich koordinaci. Je vhodné ještě jednou zmínit příklady hrubé motoriky – jedná se například o lezení, sed, chůzi, skákání, běh, šplhání, chytání, házení, točení, houpání, koulení apod. Je to soubor „hrubých“ pohybů, díky kterým se jedinec především pohybuje po prostoru. Na rozdíl od jemné motoriky hrubá motorika se nevěnuje menším, jemnějším pohybům ruky a prstů, a tváří, přestože spolu tyto dvě složky vývoje úzce souvisí. Samozřejmě i tato složka je rozvíjena postupně, s ohledem na vývojový stupeň dítěte.

V **prenatálním období** se o rozvoji hrubé motoriky jako takové nedá úplně mluvit. V kapitole o tělesném a motorickém vývoji již bylo uvedeno, že toto období nese zodpovědnost spíše za vývoj tělesné konstituce a nervových spojů, které jsou ale nezbytné

pro vývoj hrubé motoriky jako takové. Stejně tak **perinatální období** je zodpovědné za správné fungování reflexů a správný svalový tonus, který souvisí jak s tělesnou schránkou jedince, tak s citovou vazbou mezi matkou a dítětem. Pokud se například dítěti matka věnuje méně, než kojeneček žádá, není hapticky dostatečně stimulován, dítě může mít zvýšený svalový tonus, který může, ale nemusí vymizet, a tím se tedy zpomaluje vývoj pro motorickou obratnost. U dítěte v batolecím věku stimulujeme motoriku již v raném věku – bylo již zmíněno, že dítě musí absolvovat všechna (pre)motorická stadia před samostatnou chůzí, tj. zvedání hlavy při lehu na břišku, následovně přetáčení se ze zad na bříško, lezení, popřípadě poté sezení, stoj, chůze s opěrou a samostatnou, ze začátku nemotornou, chůzi. Vývoj hrubé motoriky v batolecím bude tedy patrný na první pohled. Langmeier a Krejčířová ve své publikaci píše, že průměrné dítě začíná obvykle s prvými, nedokonalými samostatnými krůčky, ale teprve kolem třináctého měsíce chodí samostatně tak, že se rozejde z volného postoje, ujde několik kroků a umí se zase zastavit, aniž by se něčeho přidrželo. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Tato fáze počátku chůze je tzv. startovní pozice pro širší rozvoj hrubé.

U dětí v **předškolním období** stimulace pokračuje v základních zručnostech, ke kterým přibývají i nové – skákání, přelézání, běh atd. (Szabová, 1999) Čtyřleté, a více již pětileté, dítě zvládá dobře utíkat a seběhne hbitě ze schodů, také skáče, leze po žebříku, seskočí z nízké lavičky, stojí déle na jedné noze, umí házet míč a je téměř úplně samostatné s výjimkou menší pomoci při hygieně, oblékání. (Langmeier, Krejčířová, 2006) V tomto odstavci budou také zmíněna jakási kritéria, normy pro hrubou motoriku dětí v předškolním věku – pro tuto práci poslouží Diagnostika dítěte předškolního věku od Bednářové a Šmardové. (Bednářová, Šmardová, 2007) Jen pro začátek je ale vhodné citovat z jedné knížky, proč vlastně hrubá motorika ovlivňuje komplexní vývoj jedince, proč se o hrubé motorice tolik mluví:

„Pohyb je základní potřebou dítěte a je spojen s vývojem tělesným, psychickým i sociálním, proto se uplatňuje při výchově dítěte ve všech oblastech. Praktické zprostředkování velkého množství životních kompetencí se děje v pohybové hře, ať už spontánní, nebo více či méně navozené a řízené učitelkou. Dětský rozvoj je bez těchto aktivit a činností nemyslitelný.“ (Dvořáková, 2002, s. 17)

V následujícím odstavci bude rozdělen vývoj hrubé motoriky podle věku – protože se budou lišit pohybové schopnosti tříletého a pohybové schopnosti pětiletého až šestiletého

dítěte. Pohybové dovednosti se rozdělují na více podtypů – na lokomoční dovednosti, nelokomoční dovednosti a manipulační dovednosti. Dále je vhodné také zmínit tělesnou zdatnost a afektivní oblast, které se vyčleňují zvlášť. V této kapitole budou tyto dva poslední body stručně zmíněny také.

Tříleté dítě bude mít lokomoční dovednosti následující – dokáže skákat sounož, chodit po schodech nahoru se střídáním nohou, dokáže stát se zavřenýma očima, přeskok přes nízkou překážku, přeskok přes čáru. Silové schopnosti ještě nebudou vyvinuté, například nezvládne ještě výskok odrazem jednož – nemá ještě dost síly a pro vyvinutí velkého svalového úsilí chybí motivace. (Kouba, 1995) Dítě bude umět tyto nelokomoční dovednosti – skok na místě, na malý okamžik udrží rovnováhu na jedné noze, zná základní části svého těla, rozumí jednoduchým pokynům. V rámci manipulačních dovedností je třeba zmínit – schopnost kopat do většího míče, hod míče vrchem, ale nedokáže přesně zacílit a hodit daleko, zvládne také chytat velký míč do nastavených rukou, jezdí na tříkolce, rádo se houpá na houpačce, rádo si staví z kostek, staví z nich věže, hraje si s flexibilními materiály, jako je plastelína, modelína apod. Je schopno nést nádobu s tekutinou, aniž by ji rozlil, umí si umýt a utřít ruce, s menší dopomocí se zvládne obléknout, je ale obratnější spíše při svlékání, při zacházení s většími knoflíky.

Čtyřleté dítě zvládne již více lokomočních, nelokomoční i manipulačních dovedností. V rámci lokomočních dovedností umí chodit v jedné přímce, chodí dolů po schodech se střídáním nohou, poskakuje na jedné noze. U nelokomočních dovedností se objevuje lehkost při utíkání, zastavuje se, rozebíhá a pohybuje kolem překážek. V manipulačních dovednostech čím dál více vyniká – již bez problému manipuluje s vozítkem – vyhýbá se překážkám, zatáčí, brzdí apod. Leze také po žebřících, šplhá, na dětských prolézačkách se pohybuje hbitě. Přeskočí již vyšší překážku. Zlepšuje se také v házení míče horem – dohodí dál a lépe zaměřuje, ale stále nedokonale. V rámci manipulace s jídlem, oblékáním by čtyřleté dítě již mělo být samostatnější. (Allen, Marotz, 2002)

Pětileté dítě, tedy předškolák, zvládá lokomoční dovednosti opět o něco více – zvládá chodit pozpátku, našlapuje napřed na patu a pak na špičku, chodí bez pomoci po schodech (nahoru i dolu) a střídá nohy. Udělá deset kroků dopředu v jedné řadě bez vychýlení, přejde po čáře, dokáže chodit po mírně zvýšené ploše, přejde přes kladinu. V nelokomočních dovednostech vyniká v udržení rovnováhy ve stojí na jedné noze po dobu deseti sekund, může, ale spíše ještě nedokáže, provádět kotrmelec bez dopomoci. Dokáže

stát na špičkách s otevřenýma očima. Manipuluje ještě dokonaleji s vozítky, také se učí jezdit na kole. Chytí míč hozený ze vzdálenosti cca metru, z malých kostek sestavuje trojrozměrné útvary podle modelu. V rámci náčiní již dokáže chodit po nahnuté ploše do kopce, žebřiny mu nedělají problém. (Bednářová, Šmardová, 2007)

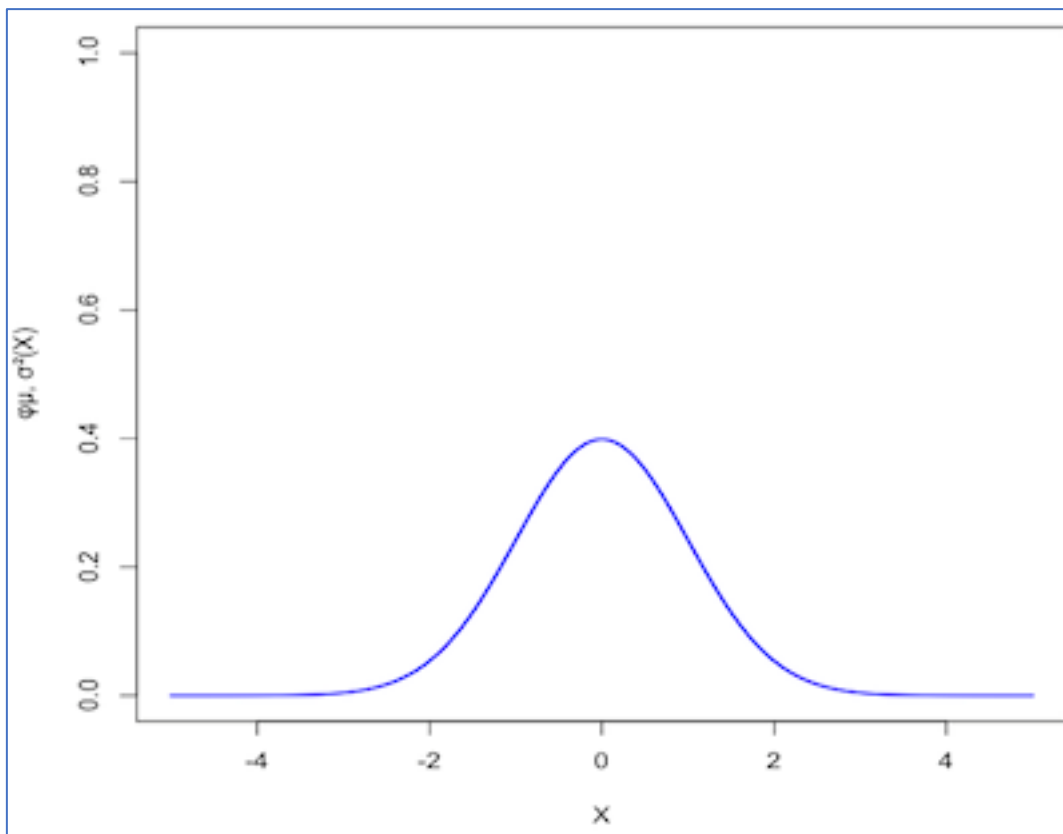
V tomto odstavci bude krátce zmíněna tělesná zdatnost a vytrvalostní schopnosti. Je důležité zmínit směřodatnost motivace. Bez motivace by se dítě nerozvíjelo tak bezprostředně a rádo. Například pro vytrvalostní schopnosti ještě děti v předškolním věku nevládají, chybí jim volní předpoklady a jistá úroveň motivace. Naopak pro pohybové dovednosti, které jsou často „zaobaleny“ do nějaké pohybové hry se zajímavou tematikou, je úroveň motivace akorát ideální. Tělesná zdatnost se vyvíjí kontinuálně, vyvíjí se právě v souvislosti s dílčími pohybovými dovednostmi. Děti se v mateřských školách učí dokázat zpevnit a uvolnit své tělo dle návodu, dokázat protáhnout své tělo, zvládat přiměřenou fyziologickou zátěž. Pro toto všechno byla zmíněna klíčovitost motivace.

V rámci této kapitoly bakalářské práce je nutné poukázat na provázanost všech kapitol, a dát tak racionální argumenty, proč se vůbec některé kapitoly rozsáhle věnovaly například kognitivnímu a emočnímu vývoji, když se bakalářská práce zabývá primárně pohybem a jeho rozvojem. Jak již bylo zjištěno a mnohokrát potvrzeno, vývoj dítěte je komplexní událost dílčích částí vývoje dítěte, které jsou se sebou navzájem provázány. Všechny dílčí části vývoje dítěte souvisí a utváří jeden, holistický celek dítěte. Je třeba poukázat na provázanost motorického a psychologického vývoje zmíněním jednoho velmi důležitého psychologického výzkumu dvou významných osobností, anglického psychologa Johna Bowlbyho a americké psycholožky Mary D. Salterové Ainsworthové, kteří společně vytvořili tzv. teorii attachmentu. Jedná se o teorii citové vazby dítěte a matky, resp. vychovávajícího. Teorie attachmentu je studie, která zkoumala přílnutí dětí k matkám. Tito dva psychologové přišli na pozoruhodné rozdíly mezi vztahy dětí a jejich vychovateli. Existuje více vazeb mezi nimi, bezpečná, vyhýbavá, úzkostně ambivalentní, dezorganizovaná. Pokud je vazba mezi dítětem a vychovatelem jiná než bezpečná, dochází k určitým odchýlkám od vývojové normy. Důvodem, proč je tu vůbec teorie attachmentu zmíněna je jednoduchý – všechna vývojová stadia jsou důležitá pro ta další, nelze ani jedno vynechat, a všechna stadia bez výjimky jsou ovlivňována vztahem dítě-matka již od prenatálního období. Pokud se naváže bezpečná vazba, nebo alespoň ne dezorganizovaná, dítě má ukojenou potřebu bezpečí a jistoty a je schopno tedy objevovat svět, postupně se osamostatňovat s pocitem, že má vždy za kým přijít, ale nebojí se samo něco zkoumat –

výsledkem je tedy fenomén bezpečné vazby. (Koukolík, 2008) S teorií attachmentu také souvisí pokus amerického psychologa Harryho F. Harlowa s opicemi makak rhesus – na opicích zkoumal, čemu dává dítě přednost – zda hmotnému zabezpečení, či citovému. Vyšlo najevo, že i když má opice sebevětší hlad, upřednostňuje citové zabezpečení, lásku. To samé platí i u dětí – jakmile se nenaváže dostatečná bezpečná vazba mezi matkou a dítětem, dítě strádá, může být citově deprivováno, stává se apatickým vůči okolí a nenastává tedy přirozený vývoj, tzn. dítě nemá motivace pohybovat se, objevovat svět. Provázanost kognitivního, psychologického a motorického vývoje je již viditelná, ne-li markantní. Motorický vývoj ale souvisí nejen s tím psychologickým, ráda bych zmínila také provázanost kognitivního a motorického vývoje – bude to vidět na následujícím příkladu. Vliv kognitivního vývoje na vývoj hrubé motoriky v rámci schopnosti nápodoby, dítě je schopno přemýšlet nad pohyby, které provádí. Kognice je klíčová složka pro učení se nových pohybů a cvičení, společně s citovou vazbou, která pro vykonání pohybů slouží jako motivace. Je důležitá již v prvních fázích pohybu, např. při lezení, stavění se na nohy, ale také u prvních krůčků – právě ty vedou zpravidla k osobě, ke které má dítě nejbliž. Kognice také souvisí se zvědavostí a chutí objevovat svět. Díky kognici se dítě stává kontinuálně jazykověji citlivější – vznikají symboly, které zastupují určitou věc, dítě to chce objevit a zhmotnit si danou věc. V tomto odstavci tedy byla popsána úzká provázanost a kooperace daných zvýrazněných složek – motorické, kognitivní a psychologické (emoční). Je důležité tedy uvést podstatnost multisenzoriálního přístupu, kdy dítě pro svůj bezprostřední vývoj využívá všech svých smyslů – věci ohmatává, ochutnává, pozoruje, a tím vším vzniká jak motivace pro pohyb k daným podnětům, tak také startovací pozice pro vývoj hrubé motoriky.

1.4. Významné rizikové faktory pro patologický vývoj dítěte

Případů, kdy se z fyziologického vývoje dítěte stane patologický, je mnoho. Existuje mnoho proměnných, které vývoj směřují k různým odchylkám. Již po dvě století je známá tzv. Gaussova křivka sestavená německým matematikem Johannem Carlem Friedrichem Gaussem. Gaussova křivka zobrazuje rozložení výskytu daného jevu a je obecně platná. Gaussova křivka se dá tedy aplikovat i pro výskyt a rozložení fyziologického a patologického vývoje. Odchylky od normy vývoje dítěte se budou vyskytovat jak záporným, tak kladným směrem. Je třeba zmínit především ty negativní odchylky. Od vývoje v normě tedy budou směřovat záporným směrem, a čím větší odchylka od normy, tím menší výskyt v populaci. (<https://matematika.cz/rovnomerne-normalni-rozlozeni>)



Grafické schéma 1: Gaussova křivka

Patologický vývoj může vzniknout mnoha proměnnými, jak už bylo zmíněno. V následujících větách budou zmíněny ty nejrozsáhlejší, které způsobují, že dítě se nevyvíjí úplně tak, jak by mělo a mají za důsledek ať už potíže v hrubé motorice, v řečovém vývoji – jež spolu úzce souvisí – nebo v jiné složce dítěte.

Jako první jsou to rizika pro **prenatální a raně perinatální období**. V prenatálním období jsou to především rizika infekce matky, které se běžně přenáší na plod, nutnost užití antibiotik, různá onemocnění matky, užívání tvrdých, ale i lehkých drog, jako je primárně alkohol a cigarety, ale také genetické predispozice, kdy může nastat chromozomální aberace – jiný počet chromozomů, než má být – a to způsobí patologický vývoj dítěte. Jak v prenatálním, tak raně postnatálním je riziko pro vývojové odchylky například úraz – v prenatálním úraz matky, v raně postnatálním úraz kojence. Je třeba zmínit také riziko prematurity, tedy předčasného narození jedince – jedince nedokončil celý vývoj v matčině těle, a i přes veškerou lékařskou péči může mnohdy strádat v různých složkách vývoje, může se jevit tělesně slabší, nemusí dozrát sluchová či zraková percepce, často dochází k specifickým poruchám učení, které se projevují ve školním věku. Důležité je zmínit také špatné tzv. Apgar skóre, které je často příčinou různých vývojových abnormalit. Je to je

obecně přijaté hodnocení novorozence, kdy při neplném obodování novorozence dochází k hypoxii (nedostatek kyslíku), a tím mohou nastat poruchy, od těch vratných až po velmi závažných, mnohdy nízké Apgar skóre vypovídá o smrti novorozence (hodnoty velmi nízké, až nulové). (https://cs.wikipedia.org/wiki/Apgar_sk%C3%B3re)

Další rizika v **postnatálním období** jedince, která mohou a často ovlivňují další vývoj dítěte jsou třeba zanedbávání a citová deprivace jako zpomalení psychického, kognitivního, ale i motorického vývoje. Vývoj utlumuje nějaké senzuální postižení, nejčastěji sluchové, tělesné či zrakové postižení. Často se setkáváme s organickým postižením mozku, s nádory (například mozečku, který je zodpovědný za rovnováhu a koordinaci pohybů), s různými funkčními či anatomickými onemocněními, ale rizikové je také nadměrné užívání moderní technologie, například tabletů a chytrých mobilů, které „nenutí“ dítě dělat nic jiného než užívat jeden prst pro ovládání daného aparátu. Časté je také riziko nedostatečné stimulace předměty, ale i nadměrná stimulace, která dítě zahlcuje, a tím i poškozuje.

2. Řečový vývoj dítěte v předškolním věku

Tato kapitola se pro specifčnost řečového vývoje bude zabývat pouze vývojem řeči v předškolním období, tedy věkem 3 až 6 let. Vývoj řeči v těchto letech se enormně vyvíjí ne náhodou společně s motorickým vývojem dítěte. Jak už bylo řečeno v předchozí subkapitole, obecná platnost Gaussovy křivky se vztahuje také na vývoj dítěte v populaci. Subkapitoly se tedy budou týkat fyziologickému, a dále patologickému řečovému vývoji dítěte v předškolním věku. Pro přehlednost a tematiku bakalářské práce bude vývoj řeči podrobně popsán a vyčleněn do jazykových rovin a užito schéma docenta Neubauera (2014) o poruchách řečové komunikace na bázi motorických modalit a dále na bázi postižení vývoje individuálních jazykových schopností.

2.1. Fyziologický vývoj řeči u dětí v předškolním věku

Jak již řekl sám Jan Amos Komenský, člověk se liší od zvířat dvěma věcmi – rozumem a řečí. A právě druhému faktoru nás odlišujícím je tato kapitola věnována. Lidská řeč jako prostředek komunikace se vzájemně ovlivňuje společně s myšlením, ale také pohyby, které jsou řečí a komunikací jako takovou motivovány. Je to způsob komunikace, který převládá nad všemi jinými způsoby, je to způsob komunikace, která v sobě zahrnuje multisenzoriální přístup – komunikace jsou nejen izolovaná slova, ale také neverbální komunikace, pro kterou je potřeba zrakové percepce. Nejvíce je ale pro řeč jako takovou užíván sluch – jeho fyziologický vývoj je primární podmínkou pro fyziologický vývoj řeči. Různé druhy patologie vývoje sluchu lze také kompenzovat. Pro konkrétní období vývoje řeči se tato kapitola bude věnovat ontogenetickému vývoji řeči, tedy vývoje řeči u jedince.

Pro přehlednost bude vývoj řeči rozdělen do jednotlivých oblastí, které řeč zahrnuje, a to konkrétně na jazykové roviny, které člení řeč na jednotlivá odvětví. Do jazykových rovin se řadí **lexikálně-sémantická rovina**, která se zaměřuje na porozumění řeči, chápání instrukcí, otázek, pojmů, sdělení, na obsah slovní zásoby a její aktivní využití. Druhá jazyková rovina je **morfologicko-syntaktická rovina**, která obsahuje převážně gramatické jevy řeči. Týká se tedy užití gramatických jevů, například ohýbání slov, vytváření a dokončování věty gramaticky korektně, určování rodu atd. Třetí jazykovou rovinou je **pragmatická rovina**, která se zaměřuje na praktické využití řeči při komunikaci, jde o užití řeči v praxi, v sociálním prostředí. Jedná se o dovednosti např. vyžádání, domluvení, oznámení, tvoření dialogu atp. Poslední, čtvrtou rovinou, je **foneticko-fonologická rovina**, která v sobě zahrnuje schopnost diferenciaci fonémů, sluchovou paměť, jde o sluchové

rozlišování hlásek a jejich výslovnost. Zahrnuje se sem analýza a syntéza fonémů, slabik a slov. V rámci popisování řečového vývoje v jednotlivých částech předškolní období, tj. 3 roky, 4 roky a 5 let (vždy 3 až 4 roky, 4 až 5 let, 5 až 6 let), budou podrobněji popsány první tři jazykové roviny, tj. lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická a pragmatická rovina. Prostřednictvím foneticko-fonologické roviny bude zmíněna a zahrnuta výslovnost

Ač se to na první pohled nemusí zdát, vývoj řeči začíná již v prenatálním období, a to konkrétně počátkem komunikace matka-dítě. I přestože komunikace je převážně neverbální, časem matka na dítě promluví, pohladí si břicho, počíná tak navazovat vztah se svým dítětem, a tím i komunikaci, jelikož řeč se vyvíjí prostředně komunikace dvou subjektů. (Vater, Boudzio, 1996) Vyštejn se zmiňuje o vývoji řeči jako o základu zděděné schopnosti naučit se mluvit v prostředí, kde je řeč již utvořena. (Vyštejn, 1995) Je důležité ale krátce zmínit dělení vývoje řeči na dva základní mezníky – na období přípravné a období vlastní řeči, kterému se tato kapitola věnuje spíše. Přípravné období vývoje řeči je ale předpokladem pro další samostatný vývoj řeči. Přípravné období vývoje řeči je první rok života dítěte, kdy si dítě začíná osvojovat návyky, pomocí kterých se startuje vývoj řeči, a to hlavně skrze reflexy. Do reflexů, které se u dítěte stimulují pro podporu samostatného vývoje řeči, se řadí tzv. „hledací reflex“, kdy dítě zapojuje pro pohyb rtů celou mimiku, dále sání a polykací reflex, který umožňuje dítěti přijímat potravu, kousací reflex, kdy je taktéž zapojena komplexně mimika a dále žvýkácí reflex. Všechny tyto reflexy stimulují orofaciální oblast dítěte, podporují předpoklady pro další komunikaci s prostředím okolo dítěte. Fyziologický vývoj řeči tedy začíná již dávno před předškolním věkem dítěte, v této kapitole ale bude vývoj řeči soustředěn na právě předškolní období daného vývoje. Předškolní dítě (od 3 let věku) již tedy absolvovalo vývoj řeči přes neartikulovaný jednotvárný křik, broukání – v rámci pudové hry s mluvidly a následovně napodobivé žvatlání, přes počátek napodobování, přes první jednoduchá izolovaná slova a jednoduché dvouslovné věty. (Škodová, Jedlička, 2003) Je třeba zmínit, že na rozvoji řeči se pozitivně podílí osvojení chůze, tedy prostředek k dalšímu rozvoji **hrubé motoriky**, která dovoluje dítěti zkoumat své okolí. Lechta (2002) dělí úrovně řečového vývoje následovně: jako první nastává období pragmatizace, asi do 1. roku života, dále nastává období sémantizace, mezi 1. a 2. rokem života, dále období lexemizace, mezi 2. a 3. rokem života, dále období gramatizace, mezi 3. a 4. rokem života, až konečně nastává období intelektualizace, které se týká věku po 5. roce života. Toto schéma je tu zmíněno proto, že úzce souvisí s rozdělením řeči do jazykových rovin. Lechta (2002) tedy tvrdí, že každé jazykové schéma má svůj

vývojový „vrchol“, ale především slouží pro orientační vyšetření dítěte a pro lepší logopedickou intervenci.

Třileté dítě většinou začíná chodit do mateřské školy, která pozitivně působí na samotný jeho rozvoj, včetně toho řečového. V rámci **lexikálně-sémantické jazykové roviny** má dítě slovní zásobu více než 1000 slov, začíná tvořit všeobecnější pojmy a zařazuje je do kategorií, osvojuje si názvy předmětů, některé protiklady už správně tvoří, slovní zásoba se do konce 3 let neustále rozšiřuje až do přibližně 1500 slov. Také ukáže obrázek podle podstatného znaku, má zájem o knížky a příběhy, chápe pojmy „já“, „moje“, užívá slova „ano/ne“. Reprodukuje jednoduchou říkanku, chápe jednoduché protiklady. Poslouchá příkazy skládající se ze dvou nebo tří částí. **Morfologicko-syntaktická rovina** se kontinuálně vyvíjí také, dítě v tomto věku již užívá jednotného a množného čísla s občasným chybováním u gramaticky složitějších slov, užívá již předložky z/ze, pod, pro, od, vedle, o, po s občasnými obtížemi, stále je přirozený fyziologický dysgramatismus, o sobě hovoří většinou ve 3. osobě, začíná tvořit jednodušší souvětí, učí se časovat a skloňovat, předložky pasivně zná, také se učí užívat gramaticky správně a aktivně. **Pragmatická rovina** se s příchodem do mateřské školy rozvíjí bezprostředně. Pojmenuje a dokáže si říct o běžné předměty denní potřeby, pojmenuje časové pojmy, což je předstupněm pro vyprávění, které se neustále zdokonaluje. Toto období je nejznámější počátkem otázek „proč“ a „kdy“, domluví se prakticky bez potíží, chápe a používá pojmy „kdo“, „co“, „kde“, mluvní apetit neustále stoupá. Řekne svoje jméno a jména kamarádů, sourozenců. Snaží se o krátkou konverzaci. Toto období je kritickým obdobím pro vznik koktavosti. **Foneticko-fonologická rovina** v rámci výslovnosti fonému ještě není úplně dokonalá – přetrvávají potíže s vyslovováním sykavek, jak prealveolárních (CSZ), tak i postalveolárních (ČŠŽ). Také má potíže s měkkými hláskami ŤĎŇ, které jsou vyslovovány často tvrdě, neustále také převládají fyziologické potíže s vyslovováním L, R, Ř. Ve 3 letech by tedy dítě mělo zvládat I. artikulační okrsek, tj. bilabiální (PBM) labiodentální (VF) hlásky. Má také stále potíže s fonemickou diferenciací.

Čtyřleté dítě je ve vývoji řeči opět o něco dál. **Lexikálně sémantická rovina** se prolíná s tzv. obdobím „intelektualizace řeči“, kdy si dítě osvojuje spoustu nových slov, zpřesňuje se obsah sdělení, rozšiřuje se slovní zásoba. Zařazuje také obrázky pod nadřazené pojmy, zvládá protiklady, spontánně vypráví podle obrázku, chápe děj pohádek, definuje významy pojmů, chápe jednodušší vtipy a hádanky, pojmenuje určitě profese a jednoduše popíše. Rádo také poslouchá už delší příběhy. **Morfologicko-syntaktická rovina**

se zdokonaluje a zpřesňuje v užívání minulého, přítomného a budoucího času, užívání všech slovních druhů, mělo by mluvit již gramaticky správně, užívá příčinných, účelových a podmínkových vět. **Pragmatická rovina** se zdokonaluje slovní zásobou. Užívá již okolo 1500 až 2000 slov, spontánně vypráví o zážitcích, pocitech a přáních, předá kratší vzkaz. Dokáže také reprodukovat kratší básničku, písničku, hádanku. **Foneticko-fonologická rovina** se viditelně zlepšuje. Čtyřleté dítě by výslovnost měl stále zpřesňovat, správně by měl vyslovovat všechny skupiny fonému s výjimkou L, R, Ř s lehčími odchylkami např. sykavek nebo měkkých hlásek, které by zpravidla ale neměly být. Fonematický sluch by se měl neustále zdokonalovat a dítě by mělo rozeznat řadu sykavek aj.

Pětileté dítě do konce předškolní docházky udělá opět veliký pokrok. Základní vyjadřovací návyky se neustále upevňují, dítě je schopno samostatného vyjádření. Důležité je zmínit viditelný rozvoj regulační funkce řeči, tzn. dítě mluví samo k sobě a tím si reguluje samo své chování. **Lexikálně-sémantická rovina** se rozšiřuje v rámci aktivní i pasivní zásoby. Dítě umí z paměti kratší texty, často předříká kus příběhu ze své oblíbené knížky, bez problému tvoří protiklady, dokáže rozlišit mezi pravdivostí a nepravdivostí výroků jemu úměrných, interpretuje pohádky, chápe delší a komplikovanější pokyny, tvoří nadřazené pojmy, synonyma, pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku. (Bednářová, Šmardová, 2007) **Morfologicko-syntaktická rovina** se rozšiřuje a stabilizuje, dítě by již mělo tvořit gramaticky správné věty bez potíží. Do příběhu doplní vhodné slovo ve správném tvaru, pozná gramaticky nesprávně utvořenou větu. (Kejklíčková, 2016) **Pragmatická rovina** se také rozšiřuje, dítě ovládá 2500 až 3000 slov, dokáže bez problému konverzovat, aktivně a spontánně navazuje kontakt s dospělým i dítětem, dokáže bez potíží zformulovat otázku a také na otázky odpovídat, vyjadřuje myšlenky, nápady, přání a pocity smysluplně, postupně se osamostatňuje. Dítě může být schopno jednoduchých logických operací. (Kutálková, 2005) **Foneticko-fonologická rovina** se zlepšuje tak, že fonematická diferenciací by měla být úplně vyvinuta, vyslovování všech hlásek také. Vývoj řeči končí mezi šestým a sedmým rokem života. (Lechta, 2002)

Na konec by bylo vhodné také zařadit **oční kontakt** jako jeden z faktorů, který je třeba u každého dítěte sledovat. Oční kontakt je důležitý jak pro verbální, tak i neverbální komunikaci. Dává komunikaci obecně účinnější přesah a je jednou z podmínek fyziologického vývoje lidské komunikace.

Předškolní období je tedy období ve znamení rozvoje fantazie, tvůrčí schopnosti a také řeči. Dítě by po ukončení docházky do mateřské školy mělo mít takovou aktivní slovní zásobu a schopnost uplatnění gramatických pravidel, schopnost komunikovat v sociálním prostředí, aby bylo zralé začít povinnou školní docházku bez potíží.

2.2. Patologický vývoj řeči u dětí v předškolním věku

Bohužel ale přibývá čím dál více případů, kdy děti podmínky pro školní zralost v posledním ročníku předškolní docházky nespĺňují, a to z různých důvodů, kdy nedosáhly dané úrovně školní zralosti nebo kdy nastává určitý patologický vývoj řeči. Patologickému vývoji řeči se samostatně věnuje tato subkapitola. Poruchy řeči u dětí se nachází v hojnějším počtu než u dospělých. Jak již bylo řečeno, porucha řeči může být jeden z důvodů pro odložení školní docházky. (Vyštejn, 1995) Porucha řeči totiž může zasahovat nejen do ztíženější komunikace mezi osobami, ale ovlivňuje také připravenost na čtení, psaní a počítání. Společně s řečí se též rozvíjí i kognice, fonemický sluch, či motorika mluvidel a končetin.

Pokud vývoj řeči neodpovídá fyziologickému vývoji, dochází pak k možnému patologickému vývoji. Patologický vývoj řeči může vzniknout opět v důsledku mnoha proměnných. V této kapitole budou vyjmenovány některé možné obecné příčiny a projevy patologického vývoje řeči.

Existuje více výkladů o etiologii, které mají však společné základní dělení, na poruchy vývoje řeči získané a vrozené (kongenitální). Příčiny nefyziologického řečového vývoje mohou být různé – odchylka od normy může nastat z důvodu patologického vývoje psychomotoriky, nebo na základě poruchy nějakého smyslového orgánu, v největší míře sluchu, může také nastat z důvodu genetického, kdy se odchylka dědí na základě alel, nebo také může nastat z důvodu anatomických či funkčních změn mozku, orofaciální oblasti apod. (Neubauer, 2017) Kutálková uvádí následující příčiny poruch řeči/komunikace – kromě anatomických či fyzikálních změn na těle, může být příčina odchylky také daná sociálním prostředím – například přemíře či nedostatku stimulace, hlukem, ale i spěchem. (Kutálková, 2011)

Většina poruch řeči/komunikace u dětí je nejvíce zastoupená v rámci poruch výslovnosti či nějakého drobného opoždění v různých jazykových rovinách. Vyštejn uvádí, že s poruchami u dětí předškolního věku se setkáme až ve 40 % předškolní populace. (Vyštejn, 1995) Potíže v řeči/komunikaci mohou být ale mnohem závažnější. Neubauer (2014) dělí poruchy řečové komunikace u dětí na následující – poruchy na bázi **motorických**

řečových modalit, mezi něž se řadí například dyslalie, vývojová dyspraxie, palatolalie, rinolalie, balbuties nebo tumultus sermonis. Jejich příčina úzce souvisí s poruchami motorických center. Dále uvádí poruchy na bázi **postižení vývoje individuálních jazykových schopností**, jako je například opožděný vývoj řečových schopností, vývojová dysfázie či specifické poruchy učení. Dále uvádí poruchy na bázi **postižení kognitivních schopností v řečové komunikaci**, tzv. kognitivně-komunikační poruchy. A poslední skupina poruch jsou na bázi **postižení percepce**, například vlivem poruchy sluchu či zraku.

Patologické projevy mohou být na oko viditelné, anebo rozpoznatelné po delším a pečlivějším zkoumáním. Patologie řečového vývoje se může projevit v různém poměru a šíři. Pokud bychom patologii brali z hlediska jazykových rovin, které byly už popsány v předešlé subkapitole, může nastat odchylka v různé míře například v **lexikálně-sémantické rovině, morfologicko-syntaktické, pragmatické, či fonologicko-fonetické rovině**. Nejčastěji se v praxi setkáváme s nerovnoměrným, či zaostalým, opožděným vývojem v oblasti fonologicko-fonetické rovině, která zahrnuje výslovnost daných skupin hlásek. Hluběji budou jazykové roviny popsány v rámci tří diagnóz, které budou uvedeny a popsány níže.

Profesor Miloš Sovák vytvořil tzv. Teorii reflexního okruhu, jež měla obrovský vliv na výchovu a stimulaci dítěte. Zmíněná teorie je zobrazena v tabulce.

Etapa	Funkce etap	Pedagogické působení	Poruchy
1	stimulace, vzor chování	podmětné chování (sociální apetence-touha)	patologie prostředí (nadbytek či nedostatek stimulace, nesprávný vzor)
2	aktivní vnímání	výchova smyslová	vady smyslové
3	citový filtr	výchova citová	poruchy citové
4	centrální zpracování	výchova rozumová (estetická, morální, etická atd.) výchova řeči	vady rozumové a charakterové (morální), tzv. centrální poruchy řeči
5	centrální zpracování	výchova pohybová (pracovní)	vady hybnosti (včetně poruchy laterality)
6	provedení akce	výchova tělesná	obrny, amputace
7	zpětná vazba sociální	pozitivní postoj k projevu individu	odmítavý postoj
8	zpracování projevu a odpověď	další rozvíjení, ev. usměrnění projevů individu	nesprávná výchova až neurotizace

Grafické schéma 2: jednotlivé etapy reflexního okruhu (Sovák, 1989)

Neubauer (2014) popisuje komunikaci tzv. komunikačním řetězcem, jenž je schéma, které popisuje oblasti motorických řečových, kognitivních a psychických poruch. Tímto schématem se snaží a usiluje o nalezení příčiny jednotlivých poruch, které mohou být na různých bázích, jak již bylo výše řečeno. Komunikační řetězec ne náhodou připomíná Sovákovu Teorii reflexního oblouku. Komunikační řetězec rozděluje komunikaci do následujících dílčích částí – komunikace začíná sensorickým vstupem, zahrnující percepci a diskriminaci signálů, dále řetězec pokračuje částí rozumění, obsahující kortikální – kůrové – zpracování sensorického vstupu, přes část rozumění komunikace pokračuje do kognitivních procesů, zahrnující funkci paměti, pozornosti, inteligence aj., přechází do exprese, kdy jedinec vybírá přiměřené zvuky či verbální vyjádření, exprese přechází do řízeného motorického plánování, dále do motorického výstupu, motivaci a řetězec se zakončuje ve fázi vlivu sociálního prostředí, které poskytuje zpětnou vazbu. V každé z dílčích částí může nastat odchylka, která má za příčinu další patologický vývoj řeči v daných oblastech.

Na konec této subkapitoly je vhodné provázat opět souvislost mezi motorikou a zpomaleným či omezeným vývojem řeči, jeho patologií touto citací: *„Na základě studia ústavních dětí, kde navzdory vši snaze a péči nelze nahradit individuální a vybalancovaný kontakt dítě-dospělý, že stagnací nebo pomalejším rozvojem lokomotorických dovedností nastává celkové vývojové opožďování všech ostatních psychologických kategorií (kognitivních složek, motivačně volních složek, socio-emocionálních složek osobnosti.“* (Šulová, 2004, s. 114)

S ohledem na výzkumný vzorek praktické části bakalářské práce budou přiblíženy pouze některé z poruch řečové komunikace až **v praktické části bakalářské práce**, a to konkrétně dvě poruchy na bázi motorických řečových modalit – **balbuties** a **dyslalie**, a dále jednu poruchu na bázi postižení vývoje individuálních jazykových schopností – **vývojová dysfázie**. (Neubauer, 2014)

3. Možnosti podpory rozvoje pohybových dovedností dítěte předškolního věku

Jak již bylo zmíněno, jedním z častých důvodů různého odchýlení se od fyziologického vývoje jak řeči, tak motoriky, je nedostatečná stimulace dítěte. Celá tato kapitola se věnuje možnostem rozvoje motoriky, a to konkrétně hrubé a jemné motoriky, ale také rozvoje koordinace pohybů a statiky. Dílčí části motoriky jsou rozděleny do jednotlivých subkapitol, které se zaměřují na rozvoj každé s ohledem na specifičnost dílčích složek motoriky.

Na začátek je vhodné zmínit potřeby dítěte jako centrum veškerých činností s dítětem. Szabová (1999) uvádí, že při realizaci veškerých pohybových aktivit a her je třeba využívat co nejvíce pomůcek, materiálů a potřeb, které mohou motivovat, pomoci při realizaci hry, rozvinout schopnosti a zručnost dětí, také zvýšit atraktivnost hry, názorně přiblížit herní situaci, podpořit poznávání a vnímání. „*Názorné pomůcky jsou pro děti velmi důležité – mají zapojit do činnosti co nejvíc smyslů, a tak umocnit účinek hry...*“ (Szabová, 1999 s. 37)

3.1. Podpora rozvoje hrubé motoriky

V mateřských školách se rozvíjí hrubá motorika, a to jak volným pohybem, tak koordinovaně v tělesné výchově. V této subkapitole budou vypsány možnosti a návrhy stimulace hrubé motoriky u dětí v předškolním věku, a to čerpáním z více metodik pro pedagogy mateřských škol.

U **tříletých dětí** je stimulace zaměřována především na adaptaci dítěte v mateřské škole. Pro tříleté dítě je mateřská škola úplně nové prostředí, musí si zvyknout na širší okruh lidí, na společný řád a pravidla. Hrubá motorika se tedy rozvíjí volnou chůzí po budově, jež často zahrnuje nutný pohyb po schodech a spontánní překážky. Na začátku předškolního období se tedy hrubá motorika stimuluje ze všech složek pohybových dovedností nejvíce. U tříletých dětí se ještě stále pomáhá se sebeobsluhou, kterou postupně zdokonaluje a fixuje. Podporují se tělesné aktivity jako chůze, běh, skákání, lezení, přelézání, podlézání, kutálení a manipulace s míčem, chůze po schodech, jízda na tříkolce. Primární je umožnit dítěti dostatek pohybu. Dítě je stimulováno tvořivě, podporuje se v rámci pohybu jeho představivost. Procházky a např. manipulace s vozítky je v tomto věku velmi důležitá, skrze chůzi i manipulaci na tříkolce dítě samo objevuje a sleduje dění okolo sebe. Dítě by se v tomto věku mělo vést k čím dál větší samostatnosti – vést ho k samostatnému oblékání, obouvání. Velmi se využívá rytmizace, plazení pod nízkou překážkou, chůze s různými polohami paží, také v nerovném terénu, s překážkami, přeskoky na jedné a obou nohách.

Stimulace i hrubé motoriky probíhá většinou spontánně, a to díky každodenním nutným pohybům, přemisťování se, zapojení do společných aktivit, ke kterým je třeba pohybově komunikovat. Zároveň se hrubá motorika rozvíjí prostřednictvím herních aktivit, především ve skupinách, u dětí intaktních velmi často smíšených, a to často se staršími věkovými kategoriemi i pohlavím.

U **čtyřletých** a u **pětiletých dětí** se hrubá motorika rozvíjí již ve více možných hrách a aktivitách pro děti. U tříletých dětí je nutné stále brát ohled na mnohdy složitější adaptaci na nové prostředí, kdežto čtyřleté a pětileté děti jsou ve školce často již adaptovány. Jsou seznámeny s vnitřními pravidly zařízení, ví, za kým jít, kde a co najít, a tak čas věnovaný stimulaci hrubé motoriky bude tedy především v rámci řízených aktivit a her s motivací. U těchto dětí, ve věku 4-5 let se stimuluje již více koordinace pohybů, rovnováhy, orientace v prostoru. Děti se soustavně zapojují do skupinových aktivit, důležitost a potřeba motivace se neustále zvyšuje, děti rozumí stále náročnějším pokynům, jež souvisí s vývojem řeči. Narůstá také možnost modifikace překážek – dítě v tomto věku už by mělo zvládat chodit po mírně šikmé ploše, užívají se tak různě nakloněné lavičky o bedýnky, zvyšuje se úroveň překážek, dítě by v tomto věku již nemělo mít žádné problémy s přeskokem snožmo. Užívají se taky překážky pro podlézání, plazení se na břicho. Dítě také zkouší skákat do dálky, poskakovat ve dřepu, stát na jedné noze již po delší dobu než dítě tříleté. Svalová konstituce se neustále zesiluje, ale dítě by se nemělo zatěžovat příliš těžkými předměty. Dítě v tomto věku také zvládá bez potíží střídat nohy při chůzi ze a do schodů. Dítě by tedy v chůzi mělo mít správně držení těla, zvládnout chůzi s překážkami, zvládnout běh ve dvojicích, zvládnout skoky snožmo, skok z vyšší roviny, lézt v podporu dřepmo v rovině, na zvýšené ploše. Neustále se využívá permanentního zrání všech složek, pokud je dítě pohybově opožděné, je lepší vytvořit menší skupinu pro individuální péči, která je podmínkou pro snazší integraci.

V tomto odstavci budou uvedeny příklady cvičení, která celkově stimulují vývoj hrubé motoriky u dítěte v předškolním věku. Je třeba zdůraznit nutnost každodenního pobytu venku v přírodě, dostatečné, ne přehnané, množství pohybu a stimulačních předmětů. Jde např. o různé obměny opičích drah, při kterých se hrubá motorika rozvíjí. Do rozvoje hrubé motoriky lze zařadit například složenou opičí dráhu z překážek pro podlézání, přeskoky snožmo, lezení dřepmo, krátká chůze po špičkách, chůze s předmětem v ruce, například přenášení sklenice s vodou, chůze po schodech, lezení po žebřinách, poskakování na místě,

skákání panáka na jedné noze, lezení v tunelu, poskakování či chůze při rytimizaci, při hudbě, a tím se rozvíjí i smysl pro hudebně pohybový projev.

Všechna stimulační cvičení, ač se na první pohled nemusí zdát, spontánně rozvíjí i řeč dítěte. Szabová uvádí, že hry často podporují řečový projev, a to slovní motivací, nutností vysvětlení pravidel, přičemž dítě poznává nová slova a slovní obraty, učí se také pravidlům, kdy si toto všechno utvrzuje v rámci hry, při chybování či pochvale. Při pohybových aktivitách se také významně obohacuje i kognitivní složka dítěte, smyslové vnímání, sociální vztahy. (Szabová, 1999)

3.2. Podpora rozvoje jemné motoriky

Podpora jemné motoriky se stimuluje kontinuálně. Zvýšená míra stimulace a podpory jemné motoriky nastává v posledním roce předškolního věku, tj. věk 5 až 6 let. V rámci jemné motoriky se podporují její dílčí části – oblast **oromotoriky**, do které se řadí oblast mluvidel, tj. rty a jazyk a oblast mimiky, tj. obličejových svalů, a také oblast **grafomotoriky**, která se soustředí především na správný úchop tužky, jemné pohyby při manipulaci s menšími předměty. (Klenková, 2003) K rozvoji oromotoriky volíme zpravidla zábavné formy rozvoje, například různé formy hry, pohádky, básničky a říkanky, které zároveň rozvíjí i kognitivní schopnosti dítěte. Je téměř samozřejmé, že k rozvoji grafomotoriky se bude užívat primárně **kresba** spolu s uvolňovacími cviky.

U **tříletých dětí** rozvíjíme oromotoriku pro rozpoohybování mluvidel, a to především hravou formou. Procvičuje se pohyblivost jazyka pomocí motivace na základě napodobování zvířátek nebo hraní si na malíře, zasouvání a vysouvání jazyka, olizování horního a dolního rtu, olizování tvrdého patra, olizování rtů dokola, pohybování jazykem od jednoho koutku ke druhému – jazyk jako ještěrka, pohybování jazyka při zavřených ústech ze strany na stranu narážením do tváří, napodobování čertíka, koníčka, a to mlaskáním o horní patro. (Hrubínová, 2010) Dále se také procvičuje pohyblivost rtů, jejich špulením, vtažením rtů dovnitř, napodobováním pískání a samotným pískáním, uvedením rtů do širokého úsměvu aj. Velmi důležitý je nácvik dýchání, kdy se procvičuje hluboký nádech nosem bez zvedání ramen, a rytimizace nádechu a výdechu. Lze často využít i napodobování zvířecích zvuků. Je důležité dítěti vše názorně ukázat, ať už před zrcadlem, či přímým kontaktem, nebo pomocí obrázků. Grafomotorika se rozvíjí opět každodenními činnostmi, sebeobsluhou, manipulačními hrami nebo rukodělnými činnostmi. Dítě podporujeme v práci se stavebnicemi, skládkami, puzzlemi, zasouvání drobných

předmětů do otvorů, navlékání korálků, dále také v provlékání šňůrek, výrobě koulí a tvarů, stříhání, spontánní kresbě, dotýkání se hapticky různorodých předmětů, v sebeobsluze a hygieně.

U **čtyřletých a pětiletých dětí** bude rozvoj oromotoriky zaměřen na podobné cviky, jak u dětí tříletých. Stále využíváme napodobování zvířátek, s rozvojem a fixací výslovnosti různých skupin fonémů se volí náročnější cviky, napodobují se zvuky zvířat, nacvičuje je a procvičuje správný nádechový a výdechový proud, jejichž střídání by mělo být pravidelné a nemělké, hlubší, například foukáním do pingpongového míčku, či malého větrníku, brčkem do vody aj. (Bednářová, Šmardová, 2007) Grafomotorika by se měla permanentně zlepšovat, kresba by měla být stále vyspělejší, děti by neměly dělat problémy nakreslit jednoduché geometrické tvary. Pro rozvoj grafomotoriky se hojně využívá společenských her, házení drobnějších předmětů na cíl, například knoflíků do kelímku, kroužků na tyč, spoustu rukodělných činností, cvičí se často s prsty pomocí vzájemné koordinace prstů, například dotýkáním se palce postupně všech ostatních prstů. (Klenková, 2003) Dále se rozvíjí pomocí oblékání plyšových hraček či panenek, malováním temperovými barvami, taktéž i „hraním na klavír“, tedy ťukáním prstů do stolu jako při hře na klavír. Ale především je to **kresba**, kterou se procvičuje grafomotorika primárně. Úchop tužky by měl přecházet do správného tzv. špetkového úchopu, kdy dítě by pomocí adekvátního rozvoje grafomotoriky nemělo mít potíže ve správném, nekřečovitém úchopu tužky. (Hrubínová, 2010)

Jako příklady cvičení pro oromotoriku lze uvést třeba říkanky s pohybovou realizací, například „Prší, prší“. Procvičuje se také mimika napodobováním nálad. Příklady cvičení pro rozvoj grafomotoriky je tedy již několikrát zmíněná kresba. Při kresbě se zadávají přiměřené úkoly jako vedení rovné čáry, kreslení a obkreslování geometrických tvarů aj. Využívá se stínové hry, kdy se ve stínu vytváří pomocí různých tvarů ruky a prstů různá zvířátka na zdi.

3.3. Podpora rozvoje koordinace pohybů a statiky

Jak již bylo zmíněno, tato část pohybových dovedností se stimuluje až v pokročilejším předškolním věku, se stimulací koordinace pohybů a statiky se zpravidla začíná ve věku 4 až 5 let. Podpora koordinace pohybů a rovnováhy je realizována různými překážkami, které výškou odpovídají věku dítěte, například přecházení kladiny, lezení na žebřiny, lze také využít horolezecké stěny, která ale není příliš vysoká nebo stání na jedné noze. V rámci

koordinace pohybů bývá nejčastější využití míčových her, a to ve všelijakých formách. Využívá se tenisových, molitanových míčů, hadrových a volejbalových míčů, a to k házení vrchem, chytání míčů, házení míčů do basketbalového koše v úměrné výšce, prohození míče bednou, kutálení míče po zemi nebo v rámci slalomu, nácviků driblování, ale také kopání míče na určitý cíl, koordinace nohou a míče v utvořené slalomové dráze.

Jako příklad pro podporu rovnováhy lze zmínit například hra na zvířátka, kdy děti musí zaujmout určitou polohu, například stát na jedné noze jako čáp, pohybovat se po čtyřech, nebo také se točit a pak zastavit a snažit se stát na jednom bodu. (Dvořáková, 2002) Lze také uvést jako příklad ne tak rozšířenou, ale velmi pro děti příznivou, dětskou jógu. V rámci dětské jógy se dítě učí koordinovat pohyby, dát do klidu celé své tělo, vnímat ho jako celek, či jako samostatné díly, které spolupracují, učí se dýchat, relaxovat a vnímat jen své vnitřní já. (Krejčí, 1995)

Obecně se v předškolním věku pohybové aktivity uplatňují z důvodu naučit dítě vnímat své tělo a okolí, naučit ho orientovat se na svém těle, v prostoru. Všechny pohybové aktivity, ať už pro podporu rozvoje hrubé motoriky, jemné motoriky, nebo koordinaci pohybů a statiky, je velmi důležité uzpůsobit míru stimulace k úrovni daného dítěte nebo dané skupiny, je nežádoucí dítě či skupinu přetěžovat a vytvářet tak negativní přístup k pohybu. Pohybové aktivity a hry by měly děti především bavit a motivovat k dalším pohybovým aktivitám, dítě by mělo při pohybu prožívat určitou formu katarze.

II. Praktická část bakalářské práce

4. Uvedení do praktické části bakalářské práce

Řečový vývoj je komplexní proces, který je potřeba respektovat a přiměřeně stimulovat. Faktorů, které ovlivňují vývoj řeči, je mnoho, některé z nich byly uvedeny v teoretické části bakalářské práce. Jedním z faktorů je i pohybová úroveň dětí, která je v současnosti prezentována jako nedostatečná. V médiích se často vyskytují informace a apelace v souvislosti s nedostatkem pohybu u dětí, které stále více inklinují k sledování TV, využívání moderních technologií, a to především PC. Proto bylo zkoumáno, zda se potvrdí, že pohybový vývoj, či jeho nedostatek, úzce souvisí s vývojem řečové úrovně u dětí, a zároveň sledovat aktuální úroveň řeči u dětí předškolního věku.

4.1. Cíl praktické části bakalářské práce

Primárním cílem praktické části bakalářské práce bylo potvrdit vzájemnou závislost pohybových dovedností a vývoje řeči u dětí předškolního věku. Cíl práce byl naplňován kontinuálním nabýváním teoretických znalostí ohledně vývoje dítěte, a dále realizací praktickými cvičeními s dětmi, které mají diagnostikovanou logopedickou vadu a také s dětmi, které jsou v rámci řečového vývoje v normě. Na začátku šetření a cvičení bylo vyloženo několik výzkumných otázek a dílčích cílů.

DC1: Zhodnotit vstupní úroveň pohybových dovedností u dětí s patologickým vývojem řeči na základě standardizovaného testu hrubé motoriky dle Bednářové, Šmardové (2007).

VO1: Vyskytuje se u dětí s patologickým řečovým vývojem více obtíží na úrovni pohybového vývoje než u dětí s řečovým vývojem v normě?

Tento výzkumný předpoklad u výzkumné otázky 1 (VO1) byl definován na základě tvrzení Bednářové, Šmardové (2007), kde se uvádí, že motorické dovednosti souvisejí s celkovým vývojem dítěte a mají vliv mj. na řeč, přičemž oslabení motorických dovedností působí na řadu školních schopností a dovedností, např. že nižší obratnost mluvidel ovlivňuje komunikační schopnosti a dovednosti.

DC2: Zhodnotit efektivitu pravidelného cvičení pro rozvoj pohybových dovedností u dětí s logopedickými vadami a po stimulaci zhodnotit posun dětí na úrovni motoriky.

VO2: Má vliv pravidelné intenzivní cvičení na vylepšení pohybových dovedností i u dětí s logopedickými vadami?

Tento výzkumný předpoklad bude realizován v rámci komparace primárního a finálního testování dle standardizovaného testu dle Bendářové, Šmardové (2007).

4.2. Metodologie empiricky orientované části bakalářské práce

V rámci praktické části bakalářské práce bylo využita kvalitativní analýza, a to konkrétně metoda pozorování, testování a kazuistické případy 3 probandů s logopedickými obtížemi a 3 probandů vývojově v normě, kteří logopedickou intervenci nepodstupují. Metoda pozorování byla využívána ve všech lekcích, které děti absolvovaly. Pro děti bylo připraveno na tematiku pohybového rozvoje celkem 12 lekcí, ze kterých 2 lekce byly věnované testování dle Bednářové a Šmardové (2007). V rámci praktické části bakalářské práce budou stručné kazuistiky všech 6 probandů, z nichž kazuistiky 3 probandů s logopedickými diagnózami budou rozepsány o něco podrobněji.

4.2.1 Testová metoda

Testové metody se využívají především v psychologické diagnostice. Tyto metody ale mají přesah i do pedagogického výzkumu. Testovou metodou se testuje výkon v dané zkoumané oblasti. V rámci této práce bude využita testová metoda v oblasti testování hrubé motoriky u dětí předškolního věku. S ohledem na využití kvalitativního výzkumu, bude testování aplikováno kvalitativně, testování bude tedy zaměřeno na malý výzkumný vzorek, jednotlivce a na vyhodnocení dílčích dovedností v rámci škály, která bude popsána níže. Testování kvalitativního rázu se liší kvantitativního užití testování tím, že nebude využito číselných zápisů.

https://is.muni.cz/el/1441/podzim2015/SV4MP_PD2/um/typy_metod.html

Testování hrubé motoriky u vybraných probandů probíhalo pomocí testování hrubé motoriky dle diagnostického testu Bednářové, Šmardové, kdy dovednosti každého dítěte byly hodnoceny podle tří kritérií – zda dané dítě úkol nezvládá, zvládá s dopomocí nebo zvládá sám. Tato kritéria jsou v metodice knihy popsána, jak s nimi pracovat. Zejména kritérium „zvládá s dopomocí“ je nutno blíže specifikovat. Bednářová, Šmardová (2007) uvádí, že tímto kritériem lze označit výkon dítěte, pokud dítě potřebuje opakované, event. další vysvětlení, delší nácvik; např. pokud dítě potřebuje dopomoc, větší podporu od dospělého při vykonávání úkolu a činnosti. (Bednářová, Šmardová, 2007) Položky byly otestovány v rámci vytvořené opičí dráhy, ve které byly obsaženy všechny dílčí cviky a při plnění dílčích úkolů bylo každé z dětí pozorováno a výsledky byly zapisovány do tabulky. Testování probíhalo při zahajování několikaměsíčního pravidelného cvičení s dětmi a při finálním testování po všech lekcích. Testování na začátku a konci společného cvičení mělo poukázat na kontinuální a neustálý, přetrvávající vývoj každého z dětí, a při nejlepším také

poukázat na pokroky každého z dětí, jak intaktních, tak dětí, docházejících na logopedickou intervenci.

Kritéria, která by měly děti v předškolním věku zvládat, jsou uvedena v tabulce z knihy Bednářová, Šmardová, 2007, podle nichž bylo celé testování a následné cvičení zaměřeno. Všichni z probandů dovršili 5 let věku, ale každý byl otestován i z cvičení, která mají splňovat i děti mladšího předškolního věku, pro podrobnější pozorování a zaměření všech následujících cvičebních lekcí.

	Hrubá motorika	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Skok sounož	3			
2	Překročí nízkou překážku	3			
3	Chůze po schodech nahoru – střídá nohy	3			
4	Stoj se zavřenýma očima	3,5			
5	Přeskok přes čáru	3,5–4			
6	Chůze po schodech dolů – střídá nohy	4			
7	Přejde po čáře	4–5			
8	Stoj na špičkách s otevřenýma očima	4–5			
9	Poskoky na jedné noze	4–5			
10	Chůze po mírně zvýšené ploše	4–5			
11	Přejde přes kladinu	5			
12	Přeskočí snožmo nízkou překážku	6			

Grafické schéma 3: testování hrubé motoriky dle Bednářové, Šmardové (2007)

4.2.2 Kazuistika

Kazuistika je metoda, která se užívá nejen v lékařství, ale hojně i v pedagogice a psychologii. Data pedagogické kazuistiky se získávají prostřednictvím pozorování a rozhovoru. Pedagogická kazuistika obsahuje rodinnou a osobní anamnézu. Celková anamnéza se zaměřuje především na okruhy, jako například rodina, prenatální a perinatální období, zdraví a choroby, raný psychomotorický vývoj, vývoj sociálních vztahů aj. (Skutil, Křováčková, 2006)

Kazuistiky jednotlivých probandů v rámci této bakalářské práce byly koncipovány pomocí pozorování, analýzou odborných pramenů a rozhovoru s rodiči (rozhovor bude popsán níže).

Pozorování je založeno na sledování a následné analýze jevů, které byly spatřeny. Bývá také definováno jako „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhů dějů aj.*“ (Průcha, Waltrová, Mareš, 2011 in Chráska, 2016) Pozorování je výzkumnou metodou tehdy, je-li záměrné, cílevědomé, plánovité, systematické a řízené. Pozorování lze rozdělit na přímé a nepřímé, kdy výzkumník sám pozoruje jevy nebo pracuje s výsledky, které získaly jiné osoby, zúčastněné a nezúčastněné, kdy je výzkumník začleněn do pozorované skupiny, skryté a zjevné, krátkodobé a dlouhodobé neb strukturované a nestrukturované. (Skutil, Křováčková, 2006, s. 41 – 42) V rámci kazuistiky v této práci bylo pozorování přímé, nezúčastněné, skryté a krátkodobé.

Analýza odborných pramenů byla využita prostřednictvím analýzou dokumentů mateřské školy, a to analýzou záznamových archů o dítěti, kterými mateřská škola disponuje, a některých dokumentů Klinické logopedie Mníšek pod Brdy poskytnuté rodiči. Obsahová analýza, nebo analýza odborných pramenů, otvírá přístup k informacím, které by jinak nešly získat, pomáhá identifikovat časově vzdálené události. (Skutil, Křováčková, 2006)

V rámci kazuistiky je popsán věk, pohlaví a přiřazená diagnóza, která je zároveň více popsána obecně teoreticky pro vykreslení dané poruchy komunikace. Následovně je stručně popsána rodinná anamnéza, osobní anamnéza, zejména týkající se porodu a jeho průběhu, docházky do logopedické ambulance, práce s dítětem, povahových rysů, které byly spatřeny na základě pozorování. V kazuistice je uveden popis sociální interakce a komunikace, úroveň motoriky, sluchové a zrakové percepcce jednotlivých probandů, a konečně vyšetření

řeči, v jehož popisu je uvedena například výslovnost hlásek a konkrétní potíže s jejich realizací, vyjadřování, tempo řeči, nebo jednotlivé jazykové roviny.

Kazuistiky prezentovány v této bakalářské práci nemá standardní podobu, ale základní informace o probandech jsou prezentovány v podkapitole 4.4. Popis výzkumného vzorku. Vstupní úroveň motorických dovedností jednotlivých probandů bude uvedena v kapitole 5 v tabulkách primárního testování hrubé motoriky, a to konkrétně tak, že každý z probandů bude mít svou tabulku, kde budou zhodnoceny jednotlivé dovednosti v oblasti hrubé motoriky.

Průběžná práce s probandy je pak monitorována v dalších subkapitolách 5. kapitoly. Výsledné zhodnocení pokroku jednotlivých dětí tvořících výzkumný vzorek je prezentováno na konci 5. kapitoly v rámci subkapitoly Cvičení 12 – finální testování. Výsledky testování jsou pak porovnány v kapitole 6 – Efektivita programu a výsledky testování.

4.2.3 Rozhovor

Rozhovor je základní technikou sběru informací v kvalitativním výzkumu. Rozhovor může být skupinový nebo individuální. Lze ho také rozdělit na rozhovor strukturovaný, polostrukturovaný či nestrukturovaný (volný). V rámci strukturovaném rozhovoru jsou užity předem připravené otázky, v polostrukturovaném jsou otázky připraveny, ale jsou doplněny následným upřesněním či doplněním. Nestrukturovaný rozhovor umožňuje volnost odpovědi, jde o dialog vedený nad určitým tématem. (Trousil, Jašíková, 2015)

V rámci vypracování praktické části bakalářské práce byl využit polostrukturovaná forma rozhovoru s rodiči, a to konkrétně s navrženou strukturou, ale volným doplněním otázek podle každého rodiče. Rozhovor měl navrženou strukturu otázek, které byly zaměřeny na vývoj řeči – zda byl či nebyl opožděný, v kolika letech se u dítěte objevila první slova, plynulost řeči – zda je porušená či neporušená, kreslení – zda dítě rádo či nerádo kreslí, jakou ruku používá, básničky – zda má či nemá rádo, učí se pomaleji, nebo je plete a zda je dítě (proband) začleněn do logopedické péče.

4.3. Charakteristika místa realizace výzkumného šetření

Praktickou část své bakalářské práce autorka vykonávala poblíž bydliště v Mateřské škole Hvozdnice, která funguje od začátku školního roku 2010, kdy byla MŠ založena na počest stoletého výročí budovy, ve které se nachází a bude mít tedy za necelé dva roky oslavu desetiletí. Mateřská škola poskytuje své služby dohromady 38 dětem, rozdělených do dvou tříd, „kořat“ a „štěňat“. Na každou třídu jsou 2 pedagogové, třídy jsou věkově smíšené od 3 do 6 let věku. Při mateřské škole je hojně využívána velká zahrada spojená s menší, která slouží jako dopravní hřiště. Velká zahrada poskytuje různé pomůcky a hračky, jako například vozítka, záhonky na bylinky, pítka, dřevěný altán, který je využíván jako venkovní učebna, lanové prvky, houpadla, houpací hnízdo, hmyzí hotel, vyhlídky, vrbičkový tunel, labyrint, prolézací prvky, prostorné pískoviště, klouzačku a další. Na zadní zahradě jsou zvukové brány a malé posezení na divadelní a jiné podobné aktivity.

Obě třídy jsou uvnitř budovy klasicky vybavené školním nábytkem pro výtvarnou činnost a pracovní část spolu s kobercí pro práci v komunikačním kruhu, a také pro volnou hru. V obou třídách lze nalézt nepřeborné množství hraček, stavebnic, dětských knížek a mnoho dalšího pro rozvoj dítěte. Dále mateřská škola disponuje tělocvičnou s tělovýchovnými náčinými, které děti rozvíjí pohybově. V tělocvičně se ale také konají mnohá představení, besídky či společná setkávání.

Zaměření výchovně vzdělávacího plánu je přírodovědně ekologické. Posláním školy je vytvoření pozitivního vztahu dětí k přírodě – všemu živému i neživému, včetně prostředí, ve kterém žijí. Klade si za cíl seznámit děti s krásami rostlin, živočichů, ale i důsledky nevhodného využívání a znečišťování životního prostředí. Škola chce nenásilnou formou her, pozorování a praktických ukázek vzbudit u dětí zájem o přírodu a její ochranu, rozvíjet u dětí základy ekologického myšlení. (<https://www.mshvozdnice.cz/>)



Grafické schéma 4: Mateřská škola Hvozdnice (<https://www.mshvozdnice.cz/>)

4.4. Popis výzkumného vzorku

V rámci metodologie praktické části bakalářské práce budou uvedeny tři kazuistiky dětí – probandů – s logopedickými obtížemi. Jelikož všechny tři děti dochází do Mateřské školy Hvozdnice, a tedy bydlí její blízkosti na vesnicích, všechny děti dochází do Klinické logopedie Mníšek pod Brdy, kde autorka bakalářské práce zažádala o spolupráci na kazuistikách daných probandů. Kazuistika je tedy analyzována ve spolupráci s Klinikou logopedií Mníšek pod Brdy, s pedagogickým sborem Mateřské školy Hvozdnice a s rodiči dětí prostřednictvím rozhovoru, jak již bylo uvedeno.

Kritéria výběru probandů byla stanovena dle nejzákladnějšího faktoru, a to, zda dítě odpovídá či neodpovídá danému vývoji řečových schopností. Pro výběr byly zvoleny tři děti, které dochází do logopedické ambulance a mají stanovenou diagnózu a tři děti, které logopedickou péčí nepotřebují a odpovídají normám vývoje dítěte v předškolním věku. Tyto dvě skupiny dětí byly vybrány s cílem komparace obou skupin. Skupina dětí bez logopedických obtíží byla vybrána analogicky dle věku a pohlaví.

Děti s logopedickými vadami, které byly zařazeny do programu praktické části bakalářské práce, jsou níže pro anonymitu a diskrétní zacházení s informacemi nazvány jako proband 1, 2 a 3. U těchto probandů jsou kazuistiky podrobněji rozepsány, jak možnosti dovolovaly. Zároveň u každého probanda je rovněž podrobně teoreticky popsána daná diagnóza, kterou daný proband disponuje.

Další tři děti bez logopedických vad byly zařazeny do programu praktické části bakalářské práce pro porovnání pohybových dovedností daných probandů. Děti bez logopedických vad jsou označeny pod názvy proband 4, 5 a 6, a je u nich uvedena stručná rodinná anamnéza, osobní anamnéza a úroveň dílčích jazykových rovin.

Proband 1

Věk, pohlaví a diagnóza

narozen 25. února 2013, muž, F98.5 (balbuties) + F98.6 (tumultus sermonis)

Balbuties (kocktavost)

Balbuties neboli českým termínem kocktavost, zadrhávání řeči je dle Dvořáka (1998) porucha plynulosti mluvního projevu, tato porucha je zařazována do poruch, které mají základ v narušení plynulosti řeči. Je také zařazována mezi funkční poruchy a neurózy řeči. Kocktavost je tedy porucha plynulosti řeči, která je způsobena křečemi dechového svalstva,

hlasového a artikulačního svalstva a jejich vzájemnou dyskoordinací činnosti při mluvení. (Dvořák, 1998)

Etiologický základ se dle odborníků často liší, je uváděno více příčin. Je nutno zmínit několik příčin, které jsou v odborné literatuře uváděny. Jedním z nejčastěji uváděných je příčina počátku koktavosti kvůli nepříznivým poměrům v rodině, kdy jedinec utrpěl nebo trpí traumatické zážitky v rodinném prostředí. Dále může za počátkem koktavosti stát změna komunikačního prostředí, velká změna, například bydliště, nebo přechodné odloučení od blízké osoby. Tyto příčiny se řadí mezi příčiny psychologické. (Kejklíčková, 2016) Další z příčin jsou uváděny zadržávání v řeči zapříčiněny změnou na neurologickém podkladě. Konkrétně ve třicátých letech 20. století se u nás o etiologii v rámci neurologie velmi zajímal Seeman. Tvrdil, že změna přichází při poruše řízení zpětnovazebních motorických mechanismů při realizaci řeči, a to v oblasti subkorových bazálních ganglií, přesněji v striopalidárním systému. (Škodová, Jedlička, 2003, s. 258) dále může koktavost zapříčinit genetický podklad, kdy jedinec má dědičností dané predispozice k tomu získat balbuties.

Koktavost se člení na několik forem, většinou na tři – na tonickou formu koktavosti, kdy se mluvní projev mění především tím, že se v řeči objevuje prefonační spasmus, což je zvýšený fonační tlak a má za příčinu uzavření hlasivkové štěrbině, a tedy nulovou řečovou produkci, nebo pozdější vyslovení hlásky. (Neubauer, 2014) Ton se může objevit na počátku, ve prostřed i na konci slova. Další je forma klonická, kdy naopak jedinec několikanásobně zopakuje slabiku/y, obvykle zpočátku slov. (Kejklíčková, 2006) Třetí forma je kombinovaná, tedy tono-klonická, která se vyskytuje nejčastěji.

V rámci koktavosti tedy dochází ke změnám především v poruchách dýchacích pohybů, poruchách fonačních pohybů, zejména křeče fonačního ústrojí, poruchám artikulačních pohybů, kdy jedinec má často potíže s konkrétními fonémy, a tedy i slovy, dochází také k poruchám rytmu mluvy. Jedinec si své potíže velmi často uvědomuje.

Je nutno zmínit rizikové období pro vznik koktavosti, který nastává ve 3. roce života dítěte. I proto se koktavost může rozdělovat dle doby vzniku, a to na balbuties preacox, kdy balbuties vzniká předčasně, tedy před 3. – 4. rokem, dále balbuties vulgaris, koktavost obvyklá, která vzniká mezi 3., resp. 4. – 7. rokem života dítěte a balbuties tarda, koktavost opožděná, vzniklá po 8. roce života.

Terapie balbuties je zaměřena primárně na řečový nácvik různými formami, ale je na místě a téměř nutno podotknout, že důležitou roli v terapii hraje taktéž psychoterapie,

pokud si jedinec své obtíže uvědomuje a řečový projev mu způsobuje trauma. V rámci řečového tréninku, nebo terapie obecně, se způsoby „léčení“ balbuties různě kombinují. Při řečovém tréninku je využíváno například šepotu, při kterém se tony/klony eliminují, dále se velmi často v terapii vyskytuje trénink dechu a jeho relaxace, nacvičuje se fonace, artikulace. Je třeba také nacvičovat zbavení se strachu z mluvení, tedy předcházet logofobii. Konkrétně u předškolního věku se využívá preventivní terapie, kdy se předpokládá, že výskyt koktavosti a její eliminace závisí především na dítěte okolí a přirozeném prostředí. Další z poznatků je, že rozsah koktavosti rozhodně nepomůže přílišný stres na dítě, například disharmonie v rodinných vztazích, autoritativnost ve výchově aj. (Škodová, Jedlička, 2003)

Tumultus sermonis (breptavost)

Tumultus sermonis, jinými termíny battarismus, paraphrasia preaceps, tachyfenie, nebo česky breptavost, je vývojová patologický odchylka na základně poruchy fluence řeči, stejně jako balbuties (viz výše). Charakteristické je překotné tempo řeči, jehož důsledkem je vynechávání slabik, přeřikávání, opakování slabik, ale může docházet také k deformaci obsahu, a to i v rámci sémantiky. Je to tedy porucha tempa a rytmu řeči, kdy se řeč zrychluje, a tím se vynechávají i celá slova. (Dvořák, 1998)

Etiologie breptavosti není známa, ale jsou teorie, kdy je příčina na základě poruchy zpětnovazební regulace v striopallidární oblasti bazálních ganglií mozku. (Neubauer, 2014) Také zaznívá názor, že porucha ukazuje podobný klinický obraz jako lehká mozková dysfunkce (motorická instabilita, poruchy koncentrace, nedostatky jemné motoriky, drobné poruchy percepce aj.) Nálezy dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí a breptavosti našla Vymlátílová shodně. (Škodová, Jedlička, 2003)

Typické příznaky breptavosti jsou především akcelerace, tedy zrychlení řečového tempa, opakování či vynechávání slabik, porušená artikulace v rámci rychlého tempa řeči, narušený dech, hlasové poruchy. Další z příznaků, které jsou pro poruchu velmi typické je změna chování, narušení motorických dovedností, ale mohou nastat i poruchy v psané řeči. Na rozdíl od jedinců s balbuties si jedinec svou poruchu neuvědomuje, a není tím tolik paralyzován, jako při koktavosti. (Škodová, Jedlička, 2003)

Rodinná anamnéza

- matka: na mateřské, oznámila, že ve školním věku trpěla dyslexií
- otec: IT technik, v horizontu několika týdnů sdělil pracovním v MŠ, že měl dříve velké potíže s absolvováním střední školy kvůli těžké formě dyslexie, také měl logopedické obtíže (dyslalia simplex)
- mladší sestra, také s logopedickými potížemi
- úplná rodina

Osobní anamnéza

U probanda proběhl fyziologický porod, rodinné zázemí má velmi dobré, rodiče s probandem dochází pravidelně do logopedické ordinace a poctivě doma cvičí. Zároveň si je celá rodina vědoma úskalí rozvoje balbuties, věnují se tedy především nácviku dechu, tedy dechovým cvičením a snaží se doma navodit klidovou nerušenou atmosféru bez tabuizace. Proband spolupracuje dobře, komunikuje také, ale hlas má tišší, někdy je zakřiknutější. Do mateřské školy dochází rád, v kolektivu má spoustu kamarádů, nestrání se.

Sociální interakce a komunikace

Spolupracuje, komunikuje ochotně, rozumí zadaným instrukcím. Oční kontakt navazuje přiměřeně, při požadavku o zopakování občas zčervená, zadrhne.

Motorika, sluchová a zraková percepce

Grafomotorika v pořádku, motorika orofaciální oblasti v pořádku, motorika jazyka lehce oslabená. Respirace, fonace v pořádku při koncentraci, často si dopomáhá břišními svaly. Sluch v pořádku, sluchová percepce je dle orientačního vyšetření v pořádku. Zraková percepce je v pořádku.

Vyšetření řeči

- výslovnost CSZ izolovaně zvládá, při delších souvětí a rychlejším tempu řeči setřelá a vadná výslovnost, vadná výslovnost Ř (rotacismus bohemicus);
- věty: krátká souvětí, rozvitě věty;
- vyjadřování: obratné, gramaticky správné, samostatné;
- tempo: zadržávání se v řeči při vyšší motivaci něco rychle říci, při spontánním projevu velmi rychlé, místy až překotné s četnými neplynulostmi;
- neplynulosti se projevují jako opakování slabik na počátku slov či jako prodlužování zatím bez zvýšené tenze a negativního vnímání vlastního verbálního projevu, souhyby či součiny přítomny nejsou;

- neplynulosti nebrání chlapci vyjádřit komunikační záměr;
- motorika ruky bez potíží, hrubá motorika lehce nekoordinovaná, neomalená, lepší koordinace dolních končetin než horních;
- nosovost: přítomna, horší při nemoci, téměř neustálé zahlenění;
- výbavnost pojmů dobrá;
- komolení slov, přesmyky přítomny při velkém mluvním apetitu, zpravidla ale nebývají.

Jazykové roviny

- lexikálně-sémantická jazyková rovina – mluvené řeči rozumí, reaguje adekvátně, slovní zásoba odpovídá věku;
- morfologicko-syntaktická jazyková rovina – vyjadřuje se v gramaticky správných větách, bez dysgramatismů;
- foneticko-fonologický jazyková rovina – největší obtíže;
- pragmatická rovina – v pořádku.

Proband 2

Věk, pohlaví a diagnóza

narozen 11. dubna 2013, muž, F80.0 (dyslalia)

Dyslalia

Dyslalia, jinými termíny psellismus, dyslalie, česky patlavost, je vadná výslovnost hlásek a je to nejčastější diagnóza v rámci logopedické intervence u dětí. Je to neschopnost používat nebo produkovat jednotlivé hlásky či skupiny hlásek v mluvené řeči nebo je hláska tvořena na nesprávném místě podle stanovených ortopedických norem. Je to fyziologická nesprávná výslovnost. (Dvořák, 1998)

Etiologie dyslalie může být dědičnost, která je velmi diskutabilní, vliv prostředí, například nesprávný řečový vzor, bilingvální prostředí, dále poruchy sluchového a zrakového vnímání, poškození odstředivých a dostředivých drah, které dokazuje úzkou souvislost mezi motorickým vývojem dítěte a výslovností, poškození centrálních částí mozku nebo anatomické orgánové odchylky mluvidel. (Škodová, Jedlička, 2003)

Dyslalia se může dělit dle stupně závažnosti poruchy, a to na dyslalii levis, kdy jedinec má vadnou výslovnost pouze jedné hlásky nebo hláskové skupiny a dyslalii multiplex, kdy je rozsah vadných hlásek větší, často pokrývá několik hláskových skupin

či artikulačních okrsků (Dvořák, 1998) Dále je třeba zmínit také dyslalii universalis, kdy řeč jedince je zcela nesrozumitelná. (Lechta, 1990 in Škodová, Jedlička, 2003)

Je několik forem dyslalie. Jedinec může vadně tvořit hlásku různými způsoby. Jedinec může danou hlásku, či skupiny hlásek, vynechat, v tom případě se pak jedná o tzv. mogilalii, nebo ji může nahradit jinou hláskou, v tom případě se jedná o paralalii anebo ji tvoří chybně, v tom případě se porucha označuje příponou -ismus, jako například porucha realizace hlásky R jako rotacismus aj. (Škodová, Jedlička, 2003)

V rámci kazuistiky probanda 2 bude popsána vzhledem k rozsáhlosti diagnózy dále pouze dyslalie v rámci II. artikulačního okrsku, tedy hlásek L, CSZ, R a Ř.

Vadné vyslovování hlásky L se odborně nazývá lambdacismus. Je to hláska II. artikulačního okrsku, která je tvořena na tvrdém patře, řadí se tedy mezi alveolární hlásky. Je to znělá hláska, úžinová, kmitavá. Je tvořena tak, že se hrot jazyka přikládá na alveoly za horními řezáky a výdechový proud uniká bočně. Tato hláska dělá dětem velmi potíže, děti, které s ní problém nemají si jí postupně fixují kolem 3. roku života. Tato hláska je často nahrazována hláskami J nebo V.

Vadné vyslovování ostrých sykavek CSZ se nazývá sigmatismus. Jsou to hlásky II. artikulačního okrsku, Hláska C je polouzávěrová, alveolární, neznělá. Je to velmi náročná hláska na provedení a děti se s ní potýkají velmi často. Hlasy S a Z jsou také hlásky II. artikulačního okrsku, alveolární, ale úžinové. S je neznělá, Z je znělá. Všechny tři hlásky se mohou nesprávně vyslovovat různými způsoby. Nejčastější špatné provedení této skupiny hlásek je tzv. interdentalní vyslovování, tj. produkce těchto hlásek se tvoří tak, že jedinec svůj jazyk při vyslovování těchto hlásek vměšuje mezi zuby, vzniká tak neostrý zvuk. Tento způsob vadné výslovnosti je pro reedukaci velmi těžký a zdlouhavý. Pro reedukaci se využívají tzv. kroužkové sondy za dolní řezáky, které posilují svalstvo jazyka a jeho správné postavení při realizaci těchto hlásek.

Vadné vyslovování hlásky R se nazývá rotacismus, hlásky Ř pak rotacismus bohemicus. Hláska R i Ř patří taktéž to II. artikulačního okrsku, jsou alveolární, úžinové, kmitné, a hláska R je navíc znělá, hláska Ř v některých slovech znělá, v některých zas neznělá. Tyto dvě hlásky jsou na automatizaci nejtěžší a vývojové se řadí jako poslední, tedy mohou se fixovat až kolem 6. roku života. Jejich správné výslovnosti předchází správná výslovnost hlásek TDN a L, jelikož postavení jazyka při těchto hláskách je předpřípravou. V rámci reedukace se R často nacvičuje spojením vyslovování T-D, kdy se jazyk často

samovolně rozkmitá, dále se musí jazyk posilovat různými špachtlemi, nebo se využívá tzv. rotavibrátoru, který jazyk rozkmitává uměle. Úprava hlásky Ř je upravována pak substituční hláskou R, a to většinou při jeho vyslovování šeptem, kdy se přirozeně navodí vyslovení samotného Ř.

V rámci terapie je nutno zmínit zásady reedukace. V rámci reedukace je třeba dodržovat několik zásad, a to zásadu krátkodobého cvičení, zásadu užívání sluchové kontroly, zásadu individuálního přístupu, zásadu vývojovosti, kdy každá hláska má své období vývoje, zásadu názornosti či minimální akce. Pracuje se s mnoha pomůckami, především pro děti je program terapie tvořen formou hry a komplexního rozvíjení všech vývojových složek. Etapy reedukace dané vadně vyslovované hlásky se řídí procesem, který je nezaměnitelný, a to konkrétně tím, že se začíná přípravnou etapou a jednotlivým vyvozováním hlásek/hlásky. Poté se opravená výslovnost hlásky fixuje a na závěr automatizuje. Bohužel v některých případech k fixaci či automatizaci docházet nelze, jelikož některé formy dyslalie jsou dány na organickém podkladě, například jedinec může mít různé anatomické odchylky, které danou hlásku znemožňují správně vylovit.

Pro předcházení této poruchy se dá udělat mnoho, v rámci prevence, která závisí na adekvátní stimulaci dítěte v rámci jeho komplexního vývoje.

Rodinná anamnéza

- otec: řidič v logistické firmě
- matka: pracovnice na poště
- starší sestra, dříve docházela do logopedické ambulance pro špatnou výslovnost CSZ, R a Ř, zafixováno správně, spolupráce dobrá
- úplná rodina

Osobní anamnéza

Chlapec se narodil jako druhorozený potomek, porod proběhl fyziologicky. Se starší sestrou i rodiči má dobrý vztah, je lehce znát ale upřednostňování sestřiných koníčků a zájmů před koníčky a potřebami tohoto probanda. Momentálně dochází do posledního ročníku v mateřské škole, rodičům byl doporučen odklad, ke kterému se prozatím staví odmítavě z důvodu přátelství probanda s jedním chlapcem. Proband spolupracuje rád, komunikuje s vrstevníky i pedagogickým sborem, logopedkou. Proband má veselou a hravou povahu.

Sociální interakce a komunikace

Chlapec komunikuje dobře jak s vrstevníky, tak s pedagogy, logopedem. Neřadí se ale do dominantní skupiny dětí ve třídě, vztahy jsou spíše neutrální, navazuje kontakt bez potíží. Komunikuje ochotně, spoustu instrukcí je mu třeba několikrát zopakovat, často i ukázat. Hraje si s ostatními dětmi velmi rád, nerad bývá sám. Viditelná je i míra emočně-sociální nezralosti.

Motorika, sluchová a zraková percepce

Jemná i hrubá motorika kolísá, chlapec má velké potíže správně držet tužku i nůžky, stříhá neadekvátně k věku, celkově má končetiny zeslabené. Preferuje spíše levou horní končetinu, lateralita je stále nevyhraněná. Při úkolech jako navlékání korálku, navíjení nitě či kreslení, má potíže s koordinací a zjemněním pohybů. Při hrubé motorice je neobratný především ve výškách a při cvičení na stabilitu. Sluchová a zraková percepce je v normě s výjimkou realizace rytmizace, často mimo rytmus.

Vyšetření řeči

- pasivní slovní zásoba viditelně převládá nad aktivní, aktivní slovní zásoba neúměrná věku;
- hlásková skupina CSZ/ČŠŽ chybná realizace, chybovost převládá i u R a Ř, občas substituce L na V, výjimečné záměny i jiných hláskových skupin;
- srozumitelnost řečového projevu je občas složitá, především při produkci delšího větného celku.

Jazykové roviny

- lexikálně-sémantická jazyková rovina – mluvené řeči rozumí, ale s odchylkami při delších a složitějších souvětích, slovní zásoba lehce pod normou, pasivní převládá nad aktivní, občas přítomny své vlastní neologismy, užívá všechny slovní druhy, opaky a nadřazené pojmy zná;
- morfologicko-syntaktická jazyková rovina – občasné dysgramatismy, spíše jednodušší souvětí, rozvité věty, chybují v předložkových vazbách;
- foneticko-fonologická jazyková rovina – nediferenciované sykavky;
- pragmatická rovina – často nesrozumitelné požadavky, ale ochoten opakovat svou žádost.

Proband 3

Věk, pohlaví a diagnóza

narozena 9. dubna 2013, žena, F80.1 (vývojová dysfázie expresivní)

Vývojová dysfázie

Dysfázie, jinými termíny dysphasia, někdy i dyslogie, je specificky narušený vývoj řeči, kdy dochází ke ztížené schopnosti nebo úplné neschopnosti naučit se verbálně komunikovat, i přes přiměřené podmínky, tj. sociální prostředí je v normě, emocionální vazby taktéž, kvalita a četnost podnětů přítomna, přiměřené neverbální inteligence, negativní klasické neurologické vyšetření, ale i přes všechny tyto faktory v normě dochází k narušenému vývoji řeči. (Dvořák, 1998)

Je to porucha způsobena difusním postižením centrální nervové soustavy, konkrétně korovou oblastí. Tato porucha se objevuje především u chlapců, a to až v poměru 4:1 ve prospěch chlapců. Často tato porucha vzniká již v těhotenství nebo raně postnatálním poškozením mozku. (Neubauer, 2014)

Vývojová dysfázie se dělí na dvě základní formy, a to na formu expresivní, motorické, vývojové dysfázie, kdy je postihnut především aktivní slovník, který je výrazně za pasivním porozuměním, a receptivní, senzoričká, forma vývojové dysfázie, kdy je narušeno především porozumění řeči, paměti, ale slovník nebývá chudý, jen nesrozumitelný. Základem poruchy je vždy opožděný vývoj řeči. Ve formě expresivní (motorické) vývojové dysfázie je postihnuta tedy složka aktivního slovníku, vývoj řeči je vždy opožděn, a neverbální projev často výrazně předchází projev verbální, spoléhá tedy na projevy neverbální komunikace a mluvní apetit je malý. Naopak ve formě receptivní, senzoričké, vývojové dysfázie je narušen především fonemický sluch, poruchy sluchové percepce, jako sluchová paměť aj., na rozdíl od motorické formy dysfázie je řeč často plynulá, ale prakticky nesrozumitelná, a mluvní apetit bývá přiměřený. Jedinec často nechápe obsah užívaných slov. (Škodová, Jedlička, 2003) V obou formách vývojové dysfázie je například kresba jedince velmi specifická – jedinec má často nechuť ke kresbě, často se nachází deformace tvarů, nesprávně nakreslené přímky, úhly, křivky, čáry mohou být často slabé a roztřesené, obrázek má špatné velikostní proporce. Kresba je jeden ze základních prvků diagnostiky i terapie. (Škodová, Jedlička, 2003. s. 113)

V rámci této poruchy nastávají komplikace v rozdílech mezi složkami vývoje osobnosti, ve výrazném odlišení úrovně verbálních a neverbálních schopností, poruchy ve

vývoji zrakové (zahrnuta kresba) či sluchové percepce, ale také poruchy ve vývoji hrubé i jemné motoriky a koordinační obtíže, ale také potíže v orientaci v časoprostoru (Neubauer, 2014) Všechny tyto složky by se v rámci terapie mely rovnoměrně rozvíjet, obtíže v jednotlivých složkách vývoje a docházka do logopedické ambulance může trvat až do období školního věku.

Rodinná anamnéza

- otec: IT technik
- matka: sekretářka v ekonomické firmě, nyní studuje dálkově VŠ
- jedináček, rodina úplná
- v rodině podezření na sluchovou vadu obou rodičů, odmítají jít na vyšetření

Osobní anamnéza

Dívka se narodila předčasně, v 25. týdnu těhotenství. Do mateřské školy dochází od 3 let, již od počátku docházky se jeví vývojově na nižší úrovni než vrstevníci. Dívka je hlasitější, při práci má celkem dobrou koncentraci. I přes neúspěchy pokus ochotně opakuje, práci nevzdává, je schopna soustavně pracovat. Do kolektivu se střídavě zapojuje a nezapojuje, často si vystačí sama, ale je také aktivní při skupinových pracích. Dívka si vybírá skupinu dětí, kde může hrát vedoucí úlohu, kde vyniká. Nutno ale podotknout, že dívka se enormně lepší poté, co začala navštěvovat logopedickou kliniku, tedy poslední 3 měsíce je pozorované celkové zlepšení všech složek, které jsou popsány dále.

Sociální interakce a komunikace

V kolektivu nijak nevyčnívá, s vrstevníky má spíše neutrální vztah, řadí se k hlasitějším dětem, za to při některých činnostech pasivnější, dokáže si hrát a najít cestu ke komukoliv, zpravidla si ale vybírá takové skupiny, kde může dominovat a řídit ostatní. Komunikace s dívkou je občas obtížná, zejména pokud něco dívka vysvětluje, často jí není rozumět. Instrukce se zpravidla musí opakovat, často i ukázat.

Motorika, sluchová a zraková percepce

Motorika, jemná i hrubá, neodpovídá věku dívky. Pohyby jsou neohrabané, rovnováha velmi kolísá, pohyby jsou často dost nekoordinované, dopomáhá si jazykem, rukama. Pedagogy v mateřské škole bylo vysloveno doporučení odborného vyšetření sluchu v ORL nebo foniatričké klinice, rodiče doporučení ale nevyslyšeli, dívka tedy sluchovou percepcí zcela zkontrolovanou nemá. Při volání na dívku či instruktáži bez možnosti odezírat klesá míra porozumění. Zraková percepce v normě, analýza i syntéza v normě, kresba ale neodpovídá

věku, čáry jsou slabé, roztřesené, často nepřesné. Vzhledem k základní rovině dívka nekreslí správně.

Vyšetření řeči

- srozumitelnost při spontánním projevu o mnoho snižena, při opakování se srozumitelnost tolik nezvyšuje, nevědomé;
- potíže s výslovností několika skupin hlásek, CSZ/ČŠŽ, L, R, Ř, v některých slovech i ŤDŇ;
- poruchy na úrovni logicko-matematických operací;
- velmi snižena je sluchová percepce, především krátkodobá paměť, diferenciacie, analýza i syntéza.

Jazykové roviny

- lexikálně-sémantická jazyková rovina – mluvené řeči často nerozumí plně, velmi malá aktivní i pasivní slovní zásoba, perseverace podstatných jmen a sloves, nezralý jazykový cit;
- morfologicko-syntaktická jazyková rovina – převládají dysgramatismy, i v jednodušších souvětí, chybné skloňování, rody, životnost, časování, chybná užívání předložkových vazeb;
- foneticko-fonologický jazyková rovina – největší obtíže, nediferencuje ostré a tupé sykavky, neschopna rytmizace, zaměňuje fonémy;
- pragmatická rovina – mluvní apetit má.

Proband 4

Věk, pohlaví

narozen 28. října 2012, muž

Rodinná anamnéza

- otec: právník
- matka: sekretářka
- jedináček, úplná rodina

Osobní anamnéza

Chlapec se narodil v určeném termínu, porod byl fyziologický. Do mateřské školy nastoupil v necelých 3 letech, z výzkumného vzorku je nejstarší, což je znatelné i při cvičení, které bude rozepsáno níže. Chlapec je ambiciózní, precizní při všech činnostech (sportovních,

výtvarných aj.). Je viditelné, že chlapec nemá sourozence, je velmi soutěživý, špatně nese prohry a neúspěchy.

Sociální interakce a komunikace

Sociální interakce a komunikace jsou naprosto v normě, chlapec živě komunikuje, v kolektivu je oblíbený, až dominantní. Chápe sociální vztahy, chová se adekvátně k věku všech v jeho okolí. Dokáže vyjádřit souhlas i nesouhlas, libost i nelibost. Pozorovatelný je také vysoký intelekt.

Jazykové roviny

- lexikálně-sémantická jazyková rovina – mluvené řeči rozumí, reaguje adekvátně, velmi rozvinutá, bohatá slovní zásoba, až nadprůměrná;
- morfologicko-syntaktická jazyková rovina – vyjadřuje se v gramaticky správných větách, bez dysgramatismů, složitější souvětí bez potíží realizována;
- foneticko-fonologický jazyková rovina – bez obtíží;
- pragmatická rovina – v normě, sociální kontakt bez sebemenších potíží, komunikace s vrstevníky i pedagogy, rodiči bez obtíží.

Proband 5

Věk, pohlaví

narozena 13. června 2013, žena

Rodinná anamnéza

- otec: konstruktér akustické aparatury, technik
- matka: sekretářka
- starší bratr, rodiče rozvedení

Osobní anamnéza

Dívka vyrůstala do svých necelých 5 let v úplné rodině, rodiče se momentálně rozvádí, což působí na dívku jako velká zátěž. V mateřské škole je ale aktivní, všechny činnosti a skupinové práce plní bez potíží. Dívka je velmi poslušná, veselé povahy.

Sociální interakce a komunikace

V mateřské škole je aktivní, všechny činnosti a skupinové práce plní bez potíží. Komunikuje velmi ochotně a ráda, ráda povídá příběhy.

Jazykové roviny

- lexikálně-sémantická jazyková rovina – mluvené řeči rozumí, reaguje adekvátně, slovní zásoba odpovídá věku;
- morfologicko-syntaktická jazyková rovina – vyjadřuje se v gramaticky správných větách, bez dysgramatismů;
- foneticko-fonologický jazyková rovina – v normě;
- pragmatická rovina – v pořádku.

Proband 6

Věk, pohlaví

narozen 8. srpna 2013, muž

Rodinná anamnéza

- otec: automobilový mechanik
- matka: sekretářka
- starší sestra, úplná rodina

Osobní anamnéza

Chlapec pochází z úplné rodiny, porodní a raně poporodní anamnéza je negativní. Rodinné vztahy má velmi dobré, se starší sestrou kolísavě vychází a nevychází. Chlapec je lehce manipulativní, často neochoten dělat zadanou práci, snaží se z nějakých aktivit vyvléknout, především když mu nejdou, velmi rychle je demotivován.

Sociální interakce a komunikace

Sociální interakce a komunikace odpovídají věku, je tiššího charakteru, ale ve škole má spoustu kamarádů, dokáže se zapojit do společných aktivit, zároveň si ale dokáže hrát sám. Komunikace s pedagogy kolísá, především tehdy, když dané instrukce neplní.

Jazykové roviny

- lexikálně-sémantická jazyková rovina – mluvené řeči rozumí, reaguje adekvátně, slovní zásoba odpovídá věku;
- morfologicko-syntaktická jazyková rovina – vyjadřuje se v gramaticky správných větách, bez dysgramatismů;
- foneticko-fonologický jazyková rovina – v normě;
- pragmatická rovina – v pořádku.

5. Podpora rozvoje motoriky v praxi mateřské školy

Jednotlivé činnosti pro rozvoj motoriky v praxi mateřské školy byly aplikovány u vybrané skupiny dětí. Činnosti byly zacíleny na dvě skupiny dětí – na skupinu dětí intaktních a dětí s logopedickými obtížemi. Společně se všemi dětmi byl program koncipován tak, aby došlo k podpoře a stimulaci tělesných a motorických schopností každého z probandů, a to v rámci 10 cvičebních lekcí, zaměřené především na hrubou motoriku a stabilitu těla. V rámci každé lekce probíhalo lehčí společné rozehtání v různých formách hry, samostatné cvičení na podporu a rozvoj pohybových dovedností, dále relaxace a finální protažení celého těla. Každá lekce bude v této kapitole rozepsána podrobněji níže ve své vlastní subkapitole, v některých lekcích bude přiložena fotografická či obrázková dokumentace.

Program probíhal během podzimu a zimy 2018/2019, tedy necelý půlrok, kdy autorka pravidelně docházela do Mateřské školy Hvozdnice většinou jednou za týden a cvičila s individuální skupinou uvedených probandů. Každá z lekcí trvala okolo 45 minut, kdy program byl obměňován a zpestřován, zároveň byla dodávána každému cvičení nějaká pravidelnost a řád.

Cvičení 1 – testování dle Bednářové a Šmardové

První lekce nesla za cíl otestovat dané probandy, které si autorka bakalářské práce pro praktickou část bakalářské práce vybrala. Testování probíhalo pomocí testovací tabulky od Bednářové, Šmardové, jak již bylo uvedeno a odůvodněno, a hodnocení bylo rozčleněno do kritérií „nezvládá“, „zvládá s dopomocí“ a „zvládá“. V rámci testování byly všechny výkony zařazeny do opičí dráhy, tedy do formy, která děti velmi namotivovala a bavila. Každé z dětí bylo při výkonech pozorováno a výsledky zapisovány do archu. Každý proband má svoji tabulku a v každé tabulce je označena úroveň zvládnutí daného cviku/pohybu tučným křížkem.

Proband 1:

	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá	poznámky
skok sounož		x		<i>pomáhá si pohybem rukou</i>
překročení nízké překážky	x			
chůze po schodech nahoru – střídání nohou	x			
stoj se zavřenýma nohama		x		<i>po několika sekundách potíže</i>
přeskok přes čáru	x			
chůze po schodech dolů – střídání nohou	x			
přechod po čáře		x		<i>musí se velmi soustředit</i>
stoj na špičkách s otevřenýma očima			x	<i>vystrčený jazyk, menší stabilita, krátkou dobu</i>
poskoky na jedné noze			x	
chůze po mírně zvýšené ploše		x		
přechod přes kladinu		x		<i>musí velmi rychle, stabilita menší</i>
přeskok snožmo nízké překážky			x	<i>špatná iniciace i dopad</i>

Grafické schéma 5: primární testování - proband 1

Proband 2:

	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá	poznámky
skok sounož		x		<i>musí se velmi soustředit</i>
překročení nízké překážky	x			
chůze po schodech nahoru – střídání nohou	x			
stoj se zavřenýma nohama	x			
přeskok přes čáru	x			
chůze po schodech dolů – střídání nohou		x		<i>někdy ano, někdy potíže</i>
přechod po čáře	x			
stoj na špičkách s otevřenýma očima			x	<i>krátkou dobu, stabilita kolísá</i>
poskoky na jedné noze			x	
chůze po mírně zvýšené ploše		x		<i>obavy z výšek</i>
přechod přes kladinu			x	<i>padá</i>

přeskok snožmo nízké překážky			x	<i>velmi si dopomáhá celým tělem</i>
-------------------------------	--	--	----------	--------------------------------------

Grafické schéma 6: primární testování – proband 2

Proband 3

	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá	poznámky
skok sounož			x	
překročení nízké překážky	x			
chůze po schodech nahoru – střídání nohou		x		<i>těžkopádně</i>
stoj se zavřenýma nohama			x	
přeskok přes čáru		x		
chůze po schodech dolů – střídání nohou			x	<i>našlapuje na stejnou nohu</i>
přechod po čáře		x		<i>s velkou koncentrací</i>
stoj na špičkách s otevřenýma očima			x	
poskoky na jedné noze		x		<i>vydrží chvíli, pohybuje se</i>
chůze po mírně zvýšené ploše	x			
přechod přes kladinu		x		<i>s dopomocí dohledu</i>
přeskok snožmo nízké překážky			x	

Grafické schéma 7: primární testování – proband 3

Proband 4

	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá	poznámky
skok sounož	x			
překročení nízké překážky	x			
chůze po schodech nahoru – střídání nohou	x			
stoj se zavřenýma nohama	x			
přeskok přes čáru	x			
chůze po schodech dolů – střídání nohou	x			
přechod po čáře	x			
stoj na špičkách s otevřenýma očima		x		<i>kratší dobu, občas přiotevře oči</i>
poskoky na jedné noze	x			

chůze po mírně zvýšené ploše		x		<i>střídavě ano/ne</i>
přechod přes kladinu	x			
přeskok snožmo nízké překážky		x		<i>občas překážku sráží</i>

Grafické schéma 8: primární testování – proband 4

Proband 5

	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá	poznámky
skok sounož	x			
překročení nízké překážky	x			
chůze po schodech nahoru – střídaní nohou	x			
stoj se zavřenýma nohama	x			
přeskok přes čáru	x			
chůze po schodech dolů – střídaní nohou		x		<i>občas zapomene</i>
přechod po čáře	x			
stoj na špičkách s otevřenýma očima		x		<i>kratší dobu několika sekund</i>
poskoky na jedné noze	x			
chůze po mírně zvýšené ploše	x			
přechod přes kladinu		x		<i>s občasnou dopomocí</i>
přeskok snožmo nízké překážky		x		<i>občas sráží překážku</i>

Grafické schéma 9: primární testování – proband 5

Proband 6:

	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá	poznámky
skok sounož	x			
překročení nízké překážky	x			
chůze po schodech nahoru – střídaní nohou	x			
stoj se zavřenýma nohama	x			
přeskok přes čáru	x			
chůze po schodech dolů – střídaní nohou		x		<i>občas zapomene střídat</i>
přechod po čáře	x			
stoj na špičkách s otevřenýma očima	x			<i>občas pouze přivřené oči</i>
poskoky na jedné noze	x			

chůze po mírně zvýšené ploše	x			
přechod přes kladinu		x		občas ztráta stability, ne vždy
přeskok snožmo nízké překážky		x		občas sráží, nohy nejsou snožmo

Grafické schéma 10: primární testování – proband 6

Cvičení 2

Rozehřátí

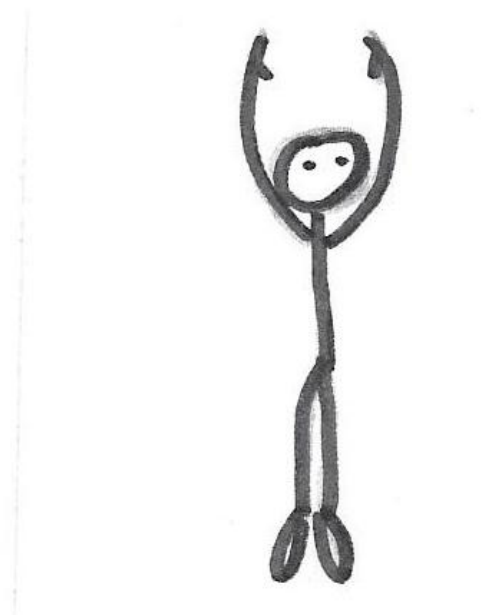
Dopolední společné cvičení začalo rozeřtím, a to formou hry, klasickou hrou „Rybičky, rybáři jedou“, kdy se všechny děti prostřídaly v pozici rybičky i rybáře. Již při této hře, i když pravidla byla jasně vyložena, některé z dětí pravidla nepochopily úplně, honily se po celé tělocvičně, i když při této hře se má běhat pouze dopředu. Motivace byla ale velmi dobrá, všechny děti rozeřtí bavilo.

Protahování

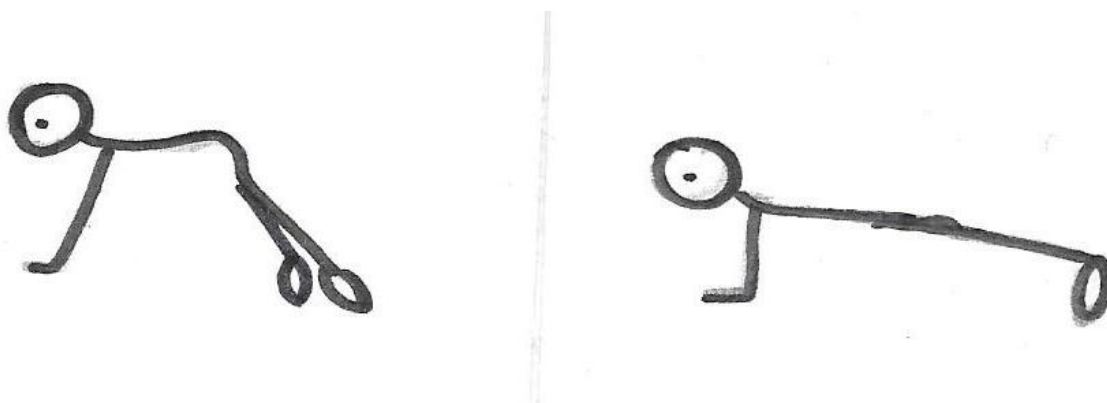
Protahování dělalo dětem značné potíže – protahovali jsme svalové skupiny dolních a horních končetin, hýbali ramenním a kolenním kloubem, snažili se vydržet staticky v jedné pozici. U všech dětí bylo vidět značné zkrácení svalů, u někoho více, u někoho méně. Pohyby byly často nekoordinované, při statických pozicích byl znát značný neklid, přešlapování, často si při protahování dopomáhaly krkem, kolena (nenatažená kolena).

Samostatné cvičení

Autorka zvolila cvičení na téma „Čaroděj a sochy“. Autorka byla čaroděj s bubnem, pomocí kterého určovala rytmizaci pohybů – do rytmu měly například skákat po jedné noze, po druhé, běhat do rytmu, které jim dělalo potíže a při dotyku čaroděje děti musely – a děti sochy. Různě byly zadávány a obměňovány instrukce. Když autorka přestala bubnovat, děti musely přestat s daným pohybem a udělat sochu podle instrukcí, které byly taktéž obměňovány – měly udělat zpevněný stoj a vzpažit, tzn. tedy zpevnit tělo ve vertikální poloze, na špičkách. Dále stoj na jedné noze a upažit, tzn. opět vertikální poloha. Dále vzpor stojmo, kdy dítě protahuje zadní strany nohou, bederní oblast. V této poloze si všichni probandi dopomáhali špičkama nohou, celá chodidla na zem nepoloží. Dále vzpor ležmo, kdy dítě zpevňuje celé tělo, především oblast pánve – děti měly velmi prohnutá bedra, padaly, a bylo to pro ně bolestivé. Dále měly zaujmout pozici vzpor ležmo vzadu pokrčmo, kdy zpevňují oblast pánve. Všechna zadání byla nutná ukázat, některé z instrukcí těžko realizovaly, ale spíš byla potíž v neúplné realizaci pozic.



Grafické schéma 11: cvik "stoj vzpažený, na špičkách"



Grafické schéma 12: cvik "vzpor stojmo"

Protažení a vydýchání

S dětmi jsme se protáhli s pomocí míčů, kdy se tedy stimulovala haptika a zároveň se protáhly. Obecně protahování bylo pro děti velmi náročné, stejně tak koordinace statiky. Opět byly protaženy skupiny svalů dolních a horních končetin, krční páteř, zápěstí a zánártí a konečně jsme si s dětmi sedli na žíněnky, sedli si do tureckého sedu a pomalu se učili procítit svůj vlastní dech, naučit se ho koordinovat, tedy dýchat jednou do břicha, podruhé do žeber a vnímat, jak se zvedá hrudník. Po relaxaci jsme společně ukončili tuto lekci a děti šly na svačtinu a ven.

Cvičení 3

Rozehřátí

Úvod lekce začal tradičně rozeřtím, i dnes formou hry, a to konkrétně hrou „Honzo, vstávej“ a následnou, rychlejší hrou „Škatulata, hýbejte se“. Všechny děti se zapojily bez problému, občasné potíže s instruktáží měl proband 2 a proband 3.

Protažení

Po rozeřtím následovalo rychlé protažení hlavních svalových skupin, krční páteře, dolních i horních končetin, hýžd'ových svalů, zklidnění dechu.

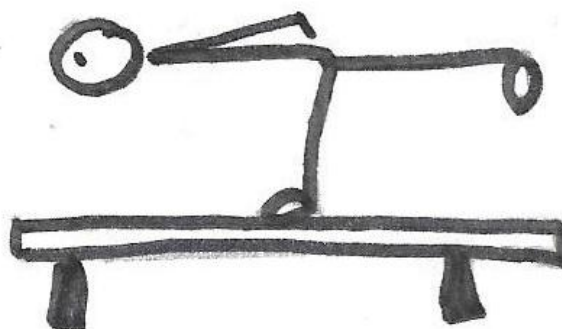
Samostatné cvičení

Tuto lekci byla připravena ve formě opičí dráhy, která děti baví nejvíce a také byla mnohokrát různě obměňována v závislosti na tom, jaký byl cíl procvičení a rozvoje. Opičí dráha v této lekci obsahovala kladinu, kde děti měly za úkol udělat holubičku a pokračovat – byly pozorovány si nášlapy, rovnováha, provedení holubičky, zároveň pochopení instrukce. Dále přeskokování kladiny snožmo, další úkol byla chůze po schodech, kde měly převzít míček a předat ho na další stanoviště, kde dále cvičily s daným míčem – za úkol měly převzatý tenisový míček hodit z určité vzdálenosti a srazit kuželky, a poslední stanoviště bylo podlézání natažené gumy.

Velké potíže dělalo dětem přeskokování snožmo přes kladinu. Tento úkol plnily lépe děti bez logopedických vad, tedy probandi 4, 5 a 6. Dále také technika podlézání gumy nebyla taková, jaká by měla být, děti se neuměly plazit, dopomáhaly si koleny a lokty. Provedení holubičky na kladině bylo o něco málo lepší, ale bylo zpozorováno, že proband 2 se bojí obecně cviků, které nejsou pevně na zemi. Holubička byla téměř vždy často nedokonalá, rovnováha vydržela pouze malou chvíli a děti raději rychle pokračovaly dále, často kladinu spíše přeběhly, než přešly, jelikož se jim tak krátký úsek plnil jednodušeji. Koordinace pohybů a střefování se na kuželky, technika hodů míčem, byla pozoruhodná. Pokud jsem ukázala, že mají házet spodem, úkol nezvládaly, nejsou zvyklé házet spodem, především probandi 1 a 3. Chůze po schodech nedělala obecně potíže. Opičí dráha děti bavila, motivace tematikou nebyla potřeba, děti jsou na takovéto úkoly v mateřské škole zvyklé.



Grafické schéma 13: cvik "holubička"



Grafické schéma 14: cvik "holubička na kladině"

Protažení a vydýchání

Následovalo příjemné protažení a vydýchání. V rámci protahování jsme protáhli mezilopatkové svaly a svaly paží v sedu zkřížném pokrčmo, upažením a přitažením paží k druhé straně těla, dále protažením svalů paže a trupu vzpažením a přitažením druhou rukou za zády, uvolňování kroužky v oblasti krku, přitažením kolen k trupu. V rámci prodýchání děti opět seděly v tureckém sedu, se zavřenýma očima, a dýchaly nejprve do břicha a potom do beder.

Cvičení 4

Rozehřátí

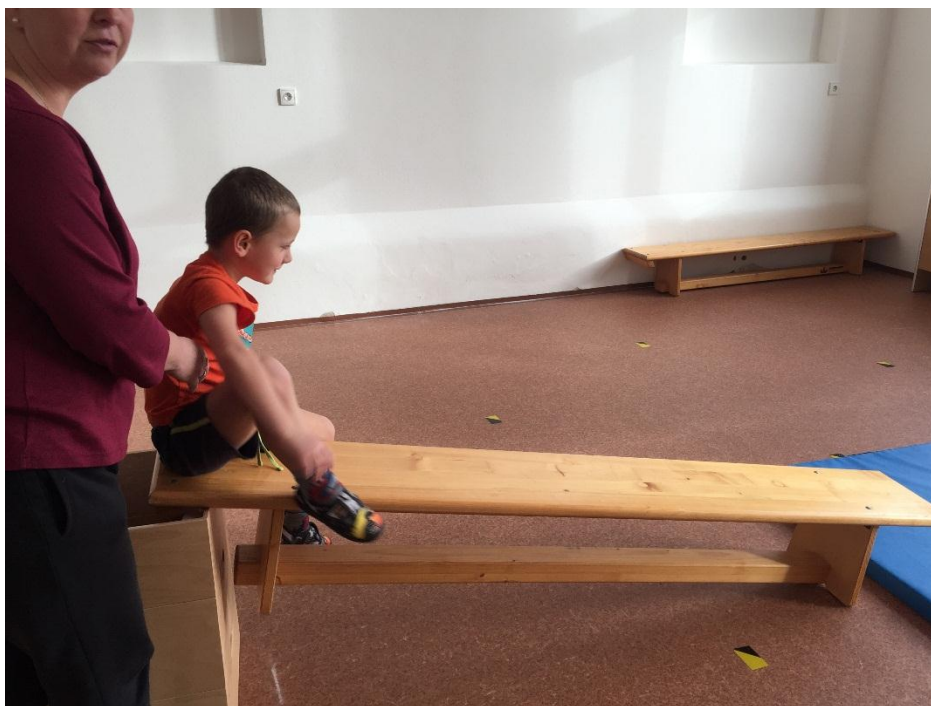
Děti se rozehrály na téma „Čarování na zvířátka“. S pomocí krátké básně „Čáry máry, ať tu nejsou žádné děti, ať jsou tady samé žáby“, kdy děti skáčou jako žáby, dále pokračující „Čáry máry, ať tu nejsou žádné žáby, ať jsou tady samí velbloudi“, kdy lezou rukama a nohama na zemi. Dále rozehrátí pokračovalo různými zvířaty, například kačenkami, vrabčáky, koníky.

Protážení

Protážení pokračovalo v tématu zvířat. S pohybovou říkankou jsme se protáhli: „Leze leze brouk, vítr do něj fouk'. Zatočil ho dokola, zavolejte doktora. Převalil se brouk“ – při této říkance děti pomalu lezly po zemi, na vítr se předklonily a dlouze foukaly do země. Poté se převalily na záda a vyklepaly nohy i ruce. Dále vsedě na zemi měly nohy natažené před sebe, špičky směřují vzhůru ke stropu. Na každé ruce dva prsty děti posouvají až ke špičkám svých nohou. Nohy byly jednou u sebe, jednou roztažené. Dále se protáhly svaly ramen a horních končetin.

Samostatné cvičení

V rámci hlavního cvičení lekce děti procvičovaly koordinaci pohybů a rovnováhu. V rámci cvičení bylo sestaveno několik stanovišť, na kterých se procvičovalo více cvičení. S dětmi byla procvičována rovnováha na kladině, kde měly za úkol udělat holubičku, a lepší provedení než na předchozí lekci. Dále byly utvořené dvě opřené nakloněné lavičky o švédskou bednu, kde měly za úkol šikmo vylézt po lavičce, slézt do bedny a dostat se na druhou lavičku, položeno šikmo dolů, a svézt se po ní. Dále bylo po zemi rozloženo lano, po kterém měly přejít, aniž by z něj spadly. Byla tak využita stimulace haptiky nohou a rovnováhy. Na dalším stanovišti byly položeny žíněnky, kde jsem s dětmi procvičovala kolébku, tedy přípravnou fázi na kotoul. Všem probandům, až na výjimku probanda 4, kolébka dělala velké potíže, různě padaly na stranu, nemohly se vyhoupnout zpět do startovní pozice. Dále jsem využila švédskou bednu jako bránu pro hod míčem. Děti měly za úkol z různých vzdáleností vzít míč a spodem hodit a strefit se tak do brány. Dále měly za úkol strefit se kopnutím. Bedna byla využita i nadále – děti ji měly proběhnout, podlézt a nedotknout se horního rámu, poté do položené bedny snožmo skočit a vyskočit – to dělalo všem dětem potíže, jelikož rám byl poměrně vysoký.



Grafické schéma 15: cvičení na koordinaci pohybů se švédskou bednou a lavičkami



Grafické schéma 16: cvik "kolébka"

Protažení a vydýchání

Protažení a vydýchání probíhalo v tureckém sedu a poté pro protažení dolních končetin s nohama nataženýma před sebou. Dolní končetiny jsme protahovali obdobně jako na začátku lekce, s říkankou „Leze, leze mraveneček, vyleze až na kopeček.“ Kdy děti dvěma prsty a nataženýma nohama se dostávají až ke špičkám nohou jako mravenci. Toto protažení děti velmi bolelo. Poté vsedě se děti houpaly ze strany na stranu, vydýchávaly se.

Cvičení 5

Rozehřátí

Děti se rozehřívaly pomocí hry na opičky. Tělocvična představovala džungli, a různé barevné objekty (obruče, míče, kuželky) představovaly rostliny, které rostou v džungli. Děti se volně pohybovaly po tělocvičně, ve které volně rozházené rostliny a musely dbát, aby žádnou rostlinu nezašláply. Do volného běhu bylo bubnováno, a v ten moment, kdy jsem přestala bubnovat, děti měly za úkol dřepnout si na některou z rostlin. Po volném běhu měly za úkol například skákat jako žáby, chodit v dřepu aj.

Protážení

Procvičovali jsme se v tureckém sedu, kdy se protáhla hlava a bedra, dále v kleku trupem točily ze strany na stranu, v sedu jsme protáhli vnitřní strany stehenních svalů. Ve stoji vzpřímeném jsme protáhli zadní strany svalů dolních končetin, procvičili klouby zápěstí, kolen, ramen a zánártí.

Samostatné cvičení

Jak již bylo řečeno, tato lekce probíhala v naladění na hraní si na opičky. Velmi příhodně byla utvořena opičí dráha. Opičí dráha obsahovala několik položek, které budou rozepsány.

1. Chůze po lavičce, kde měly za úkol udělat výpon, dřep a obrat o 360°. Pozorování bylo správné provedení, přechod bez pádu, správné držení těla, plynulost pohybu. Děti se tedy pohybovaly na zvýšené a zúžené ploše, proběhla tak stimulace rovnováhy, zpevnění těla, orientace v prostoru.
2. Stoj vedle lavičky, dlaně na lavičce, přeskoky lavičky, snožmo vpravo a vlevo. Hodnoceno bylo správné provedení, plynulost, pády. Tento cvik dětem s logopedickými vadami dělal podstatně větší potíž než dětem intaktním. V rámci tohoto cvičení proběhla stimulace koordinace pohybu dolních a horních končetin, silové cvičení.
3. Dále následovalo válení sudů na žíněnkách. Pozorováno bylo správné provedení, udržení směru. Dětem válení sudu dělalo celkem potíž, neudržely směr válení. Zpevňovaly si tímto cvičením své tělo, správné držení osy těla.
4. Čtvrté stanoviště bylo cvik kolébky, nacvičování kotoulu. Kolébka se provádí ze sedu skrčmo do sedu skrčmo přes zhoupnutí se po páteři, s přitisknutýma nohama k hrudníku, s předklonem hlavy. Zhoupnutí dělalo dětem stále problém, nedokázaly

udržet hlavu v předklonu, dopomáhaly si rukama, které ale měly mít ovinuté okolo nohou pro udržení „kolébkové polohy“.

5. Dále měly vylézt a slézt po žebřinách, se střídáním rukou a nohou, plynulostí, vynecháním jedné příčky. S výjimkou probanda 2 všechny toto cvičení bavilo, proband 2 má obecně potíže se cvičením ve vyšších pozicích než na zemi. Všechny děti měly ale potíže střídat nohy při slézání ze žebřin.
6. Další cvik byl výskok na bednu do vzporu dřepmo a poté seskok snožmo. Pro toto cvičení jsme použili bednu se žíněnkou. Probandi 1, 2 a 3 měli nejistý doskok, občas ne snožmo, neplynulý.
7. Poslední stanoviště obsahovalo cvik na rovnováhu, konkrétně opět na kladině – udělat holubičku, pokusit se na úzkém prostoru otočit o 180° a slézt.

Všechna stanoviště děti bavila, některé cviky jim dělaly potíže realizovat, nebo realizovat správně.

Protážení a vydýchání

V lehu na zádech se děti vydýchávaly a relaxovaly. Se zavřenýma očima si představovaly, jak leží na oblíbeném místě a odpočívají. Představovaly si, co všechno v džungli lze najít, jak opičky odpočívají a tráví svůj volný čas. Snažily se opět dýchat do břicha, a poté postupně do vyšších míst plic.

Cvičení 6

Rozehřátí

Na rozehřátí autorka zvolila sedavou honičku před „babou“, kdy se hráč, chycený babou, musel dostat do vzporu dřepmo. Ostatní spoluhráči daného chyceného vysvobodí tím, že ho přeskočí. Každé z dětí se vystřídalo v pozici baby i honěného.

Protážení

S dětmi jsme se protáhli na říkanku:

„Když se ráno probudím, tak se rychle posadím.“ – děti si lehnou na záda a poté sednou s nohama pokrčmo, ruce drží kolena.

„Procvičím si kolínka, pokrčím i ramínka.“ – děti se podpírají ležmo v loktech, střídavě krčí a natahují nohy v kolenou, poté sedí zkřížmo, krčí paže, prsty na ramena, a zvedají ramena.

„Než půjdeme ven, zkontroluji jen, co dělají prstíčky, a co také nožičky?“ – děti v sedu s nataženýma nohama, ruce posouvají po nohách až k prstům u nohou. „Na nožičky vyskočím, dokola se zatočím.“ – děti vyskočí a dokola se zatočí.

Samostatné cvičení

Tato lekce se nesla v duchu akrobacie. V rámci cvičení jsme s dětmi a dopomocí ještě jednoho pedagoga procvičili tyto cviky – svíčka, kolébka, zajíček – stojka, dřep na špičkách s rotací, holubička, čáp – stoj na jedné noze. Všechny cviky, především svíčka, kolébka a čáp byly pro děti vcelku náročné, například ale zajíček po pochopení provedení cviku dětem šel velmi a bavil je. Někteří měli potíže pochopit zadání a napodobit cvik. Probandi 4, 5 a 6 byli znatelně lepší.



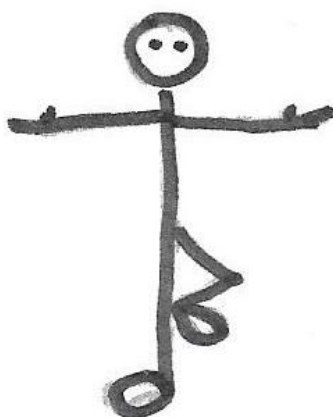
Grafické schéma 17: cvik "svíčka"



Grafické schéma 18: cvik "zajíček - stojka"



Grafické schéma 19: cvik vzpor dřepmo + rotace na strany



Grafické schéma 20: cvik "čáp" - stoj na jedné noze

Protažení a vydýchání

Protáhli jsme se tak jako obvykle a vydýchali se pomocí jógového dechu. Nejprve jsme nacvičovali brániční dech, kdy se při nádechu břišní stěna zvedá a při výdechu klesá, dále hrudní dýchání, kdy se rozpíná hrudník a při výdechu zmenšuje svůj objem. Dále se autorka snažila naučit děti vnímat rozpínání jednotlivých částí svého trupu, klíčních kostí. Poté jsme se prodýchali a relaxovali v klasickém uvolněném lehu. (Krejčí, 1995)

Cvičení 7

Rozehřátí

Děti se rozehřály v rámci honičky v řetěze. Děti měly za úkol prostřídát se v pozici baby a honěných. Koho se baba dotkla, byl chycen, a dotyčný se přidal na stranu baby a honily ostatní spolu. Provedení hry bylo trochu nešťastné kvůli malému počtu dětí.

Protažení

S dětmi jsme se protáhli jako již tradičně, tedy všechny svalové skupiny těla, tedy dolní a horní končetiny, oblast krční páteře, všechny klouby, prsty.

Samostatné cvičení

Tato lekce sloužila k procvičení dovedností koordinace pohybů s míčem. Obecně je nutno říct, že děti hra s míčem tolik nebavila, jako například opičí dráha, která obsahuje hodně běhání, podlézání, ale zas ne tolik manipulace s míčem. Děti plnily následující cviky – hod na cíl, dribling, vedení míče a kopání. První stanoviště tedy bylo zaměřeno na hod horním obloukem jednoruč na 3 zavěšené obruče. Bylo kontrolováno počet zásahů a správnou techniku. Téměř všichni probandi měli nutkání házet dolním obloukem, největší potíží měl

proband 1. Dále měly za úkol hodin horním obloukem jednoruč na branku (švédskou bednu) ze vzdálenosti 3 m, do které se často děti nestrefovaly, a to děti často demotivovalo. Další cvik byl hod obouruč spodem do výšky, po odrazu míče chytout míč, s několika opakováním. Míč dětem často letěl do velké vzdálenosti od nich, nedokázaly zkoordinovat pohyby tak, aby míč letěl přímo vzhůru. Následoval dribling, kdy děti měly za úkol provést úder míčem o zem v každé obruči a po odrazu chytit. Dále děti vedly míč pravou i levou nohou podél položeného lana, to dětem velmi dělalo potíže, především vedení na nedominantní stranu. Po vedení byl úkol obměněn a udělán slalom, který pro děti také nebyl jednoduchý, ale zvládaly to. Poslední cvik bylo běh a kopání míče do branky, slalom mezi kužely. Obecně tento úkol šel více chlapcům než dívkám.

Protažení a vydýchání

Pro protažení a vydýchání bylo čerpáno z Krejčí (1995), tedy z jógového cvičení pro děti. Myslím si, že nácvik správného dýchání je velmi důležitý a nutný neustále opakovat a vylepšovat. Zároveň se děti učí vnímat své tělo, část po části, prodýchat a okysličovat tak i ty nejmenší části svého těla.

Cvičení 8

Rozehřátí

Děti se rozehřívaly klasickým tematickým Mrazíkem. V počtu 6 dětí se všechny úspěšně vystřídaly. Rozmrazování dětí probíhalo podlezením zmrazeného mezi nohy, všechny děti tato hra bavila a namotivovala k dalšímu cvičení.

Protažení

Pro protažení autorka čerpala z knížky od Krejčí (1995), která sepsala náměty a nápady pro cvičení dětské jógy a protáhli jsme tak všechny svalové skupiny. Děti například se soustředěním na dech cvičily cviky jako například kočka, kobra, strom (stoj spojný, přenášení váhy na jednu a na druhou nohu), tanečník (stoj spojný, zanožení pravé a poté levé nohy, protažení stehenních svalů), tygr (klek sedmo, přechod do vzporu klečmo, zanožení pravé a poté levé pokrčené nohy).

Samostatné cvičení

Tuto lekci jsem zaměřila na tzv. přirozená cvičení, tedy cvičení zaměřená na přirozené pohyby. Pohyby byly zaměřeny na tyto dílčí dovednosti – chůze, běhu, skoku, hodů a plazení/lezení. První stanoviště bylo zaměřeno na překračování postavených a položených haptických destiček, které jsem využívala velmi často. Děti měly za úkol destičky

překračovat, a to v kombinaci položených a postavených destiček, překračovat je, chodit po nich. Dále následoval běh – a to ve formě proběhnutí překážkovou dráhou s přeskoky a podlezením překážek. Kontrola byla soustředěna na správnost provedení, rychlost provedení, zda děti neshodily překážku, přeskočily snožmo, dopomohly si rukama či ne. Dále následoval skok do dálky z místa, kde jsme dělali společně čáry, kam kdo doskočil, a opakovali cvik, zda se zlepšil při opakování. Dále děti skákaly do obručí jako do panáka, a to se střídáním nohou. Na dominantní noze se dětem skákalo viditelně lépe. Dále byly obměňovány skoky a skákaly tak snožmo, kde si děti s logopedickými vadami více dopomáhaly rukama. Skoky ale obecně byly vcelku plynulé a rychle provedené. Další cvik byl soustředěn na hod na cíl s během. Děti měly za úkol běžet slalom mezi překážkami s míčem, a na konci hodit míč dolním obloukem na cíl, a to konkrétně srazit kuželky. To děti velmi bavilo. Podmínkou bylo nepustit míč a proběhnout celou dráhou plynule a zasáhnout cíl, tedy kuželky. Poslední stanoviště bylo zaměřeno na lezení a plazení. Děti lezly ve vzporu dřepmo vpřed s přelézáním gumy. Tento cvik jim dělал asi největší potíže, často nedokázaly zkoordinovat ruce a nohy bez dotyku gumy.

Vše mělo být měřeno na čas, pro přesnost provedení ale čas měřen nebyl.

Protažení a vydýchání

Po klasickém protažení všech svalových skupin jsme také vyzkoušeli protáhnout bedra pomocí cviku kočka. Dále byla do protažení zakomponována jógová postavení jako hora, kobra, nebo čáp.

Cvičení 9

Rozehřátí

Děti se rozehřály v rámci hry na barvy. Na povel obměňovaly různé dynamické pohyby, například běh, skok snožmo, skok na jedné noze, chůze jako rak a po povelu na bubínek a instrukci, jaké barvy se mají dotknout, musely po tělocvičně hledat danou barvu. Pro usnadnění hledání barev byly připraveny takové pomůcky, aby všechny barvy našly (různě barevné obruče, míče aj.).

Protažení

Opět jsme protáhli dolní končetiny, horní končetiny, krční a bederní oblast, děti se vydýchaly, vyklepaly a pokračovaly hlavním bodem lekce, tedy samostatným cvičením.

Samostatné cvičení

Cvičení bylo zaměřeno na koordinaci pohybů rukou a nohou a na stabilizaci celého těla. V této lekci z větší části děti pracovaly s míčem, kdy byly zadávány různě obtížné úkoly, jako například vyhodit míč nad sebe a jednou tlesknout a chytit míč, nebo hodit do obruče, vést míč okolo kuželek, strefit se do kuželek. Využito bylo více druhů míčů – tenisový, basketbalový, molitanový, fotbalový. Také děti zkoušely společně nacvičit driblink při chůzi. Dále měly děti za úkol ovládat míč nohama – tedy strefit se do branky, vést míč ve slalomu aj. Využili jsme nejen míčů, ale také pálek, abychom nacvičili i tuto koordinaci. Děti měly za úkol pinkat tenisovým míčkem nad sebou tak dlouho, jak vydrží. Všem dětem dělalo potíž udržet konstantní pohyb míčku, v ještě větší míře, když měly pinkat nad sebe do vzduchu.

Protažení a vydýchání

Protažení a vydýchání probíhalo na žíněnce, nejprve v tureckém sedu, poté v sedu s nataženými nohama, a vydýchání v leže v uvolněné libovolné poloze na zádech.

Cvičení 10

Rozehřátí

Pro rozeřtí autorka zvolila dětmi oblíbenou hru „Cukr, káva, limonáda“. Nejprve děti při otočení toho, jenž kontroloval sochy a řídil tempo, nezastavily hned, nebyly schopné vydržet na jednom místě déle než 3 vteřiny. Později ale pohyby nacvičily a některé z nich vydržely na místě cekem dlouho. Při hře se všechny děti vystřídaly v obou pozicích.

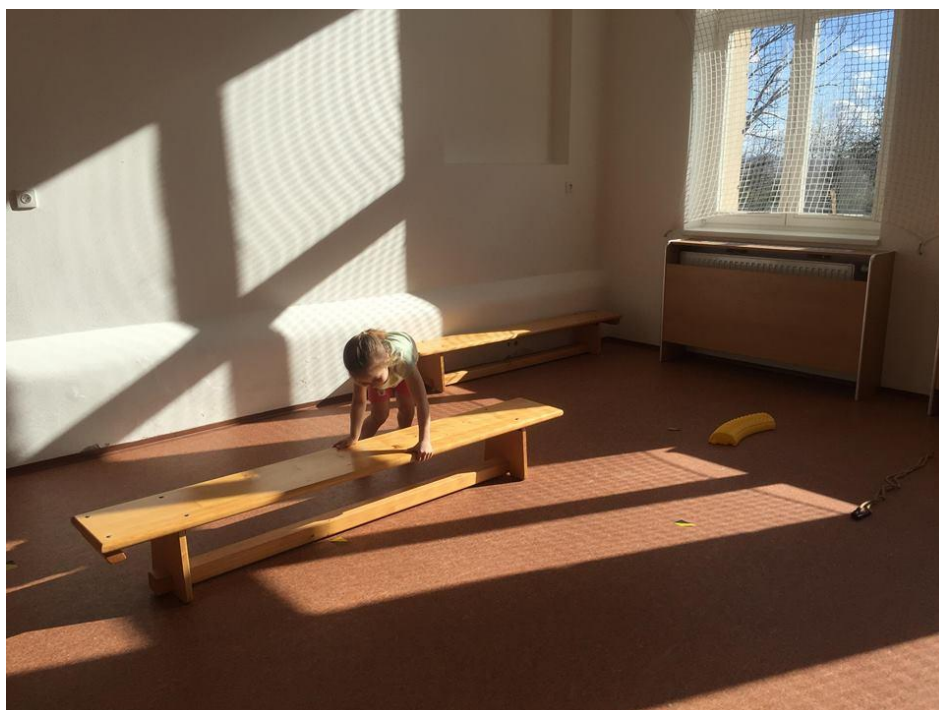
Protažení

V rámci protahovací fáze s dětmi bylo nacvičováno správné držení těla. Správné držení těla by mělo vypadat takto (Dvořáková, 2002):

- vzpřímené postavení hlavy, brada svírá s krkem přibližně pravý úhel,
- ramena jsou stažena dolů a do šířky, hrudník je vyklenut, lopatky neodstávají
- břišní stěna je stažena, nepřechnívá přes hrudník
- bedra nejsou příliš prohnutá
- nohy stojí souměrně, kolena se dotýkají, paty nevybočeny
- při pohledu zezadu jsou ramena, lopatky a jamky nad hýžděmi souměrné, jedna strana není výše nebo níže (poukazuje na skoliózu)

Samostatné cvičení

Samostatné cvičení tuto lekci trvalo kratší dobu, než nácvik správného držení těla a následné protažení, fixování správného držení těla a vydýchání. V rámci samostatného cvičení bylo pro děti vytvořeno několik úkolů. Připravena byla kladina pro cvičení na kladině, nově vybudovaná horolezeckou stěnu, žebřiny, haptické disky a lano. Lavici měly děti přeskakovat snožmo, opírajíce se o lavici rukama, dále přejít přes kladinu, otočit se, pokrčit kolena a seskočit z kladiny, dále přejít přes haptické disky a přes lano. Toto cvičení každý několikrát zopakoval.



Grafické schéma 21: skákání snožmo přes lavici



Grafické schéma 22: přechod po čáře a přeskok nízké překážky



Grafické schéma 23: skoky na jedné a druhé noze, střídavě

Protažení a vydýchání

Využito bylo nacvičování a fixování správného držení těla i při finálním vydýchání a protažení, a to formou cvičení dle Dvořákové (2002), které správné držení podporují. Všechna cvičení probíhala plynule za sebou a všechna cvičení dětem byla ukázána.

Horní oblast těla děti procvičovaly následovně – v tureckém sedu vytřepaly a zvedaly ramena, poté měly nadále v tureckém sedu vzpřímeně sedět, krátce vydržet a pak uvolnit (nafouknutý a vyfouknutý panáček), ramena stahovat dolů. Dále v tureckém sedu skrčit připažmo prsty na ramena jako křidélka, zamávat a opět upažit jako ptáčci. A konečně, v tureckém sedu kroužit pažemi. Cvičení pokračovalo lehem pokrčmo, kdy se děti s výdechem podívaly na břicho, přitáhly bradu ke klíčnímu kostem, dále si opět sedly do tureckého sedu vyrovnaly se, z tureckého sedu se dostaly do stoje vzpřímeného a chodily s molitanovým míčkem pod bradou.

Další část byla věnovaná protažení dolní oblasti těla, zadních stran nohou, ale také svalů zad v oblasti beder. Děti měly za úkol předklonit se v tureckém sedu jako malá kulička, dále zkusit kolébku, kterou jsme společně ji nacvičovali, poté v lehu zkusily děti dát nohy za hlavu, vydechnout. To bylo velmi náročné. Dále jsem do cvičení zakomponovala svíčku.

Pro zpevněný hýžděových svalů jsem využila následujících cviků – děti měly za úkol v lehu pokrčmo zvednout pánev, dále vytvořit most ze vzporu sedmo a střídat ruce, o které se opíraly s mírným vytočením do stran, dále udělat cvik kočka, kdy střídavě zvedaly pravou a levou nohu.

Konečná část byla věnována relaxaci a koncentraci na svůj vlastní dech a tělo.

Cvičení 11

Rozehřátí

Poslední cvičení jsme začali rozehřátím, a to formou instrukce různých obměň běhu a chůze na bubínek do rytmu. Za úkol měly děti přebíhat tělocvičnu, a to klasickým během, jako raci, jako čápi, skoky po jedné noze, po druhé noze, skoky snožmo, jako žáby, jako pavouci (lezení po všech čtyřech). Všechna tato cvičení děti splnila, některé s většími potížemi, především lezení jako raci a skoky snožmo.

Protažení

Protažení opět probíhalo ve stoji vzpřímeném, v tureckém sedu, v sedu s nataženými nohama, v poloze kočky, velmi obdobně, jako při minulém cvičení.

Samostatné cvičení

V rámci cvičení byla opět připravena opičí dráha, která byla zaměřena na statiku, haptiku, skoky snožmo, koordinace pohybů. Pro motivaci bylo využito prostoru tělocvičny, například v rámci haptických disků bylo dětem pověřeno, že nesmí „spadnout“ do prostoru mimo,

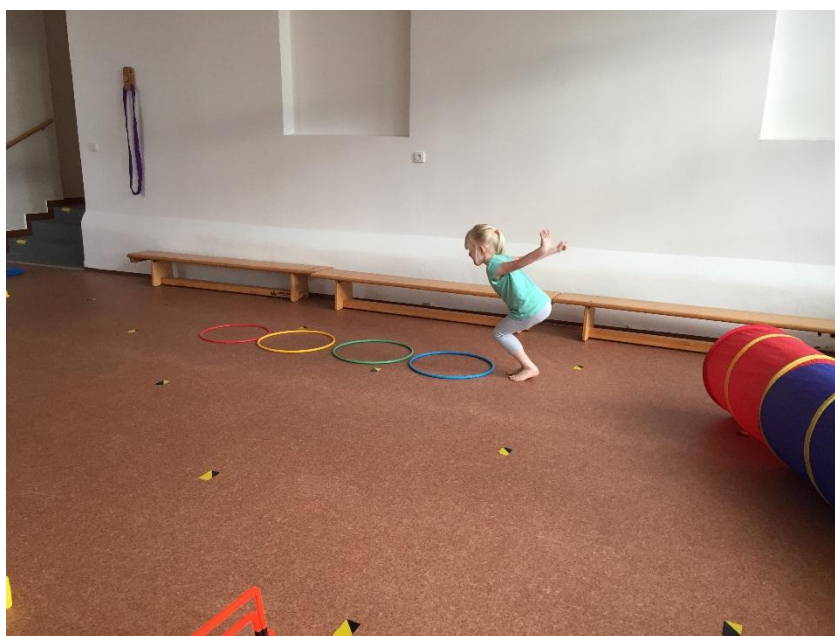
jelikož je tam láva. První cvik byl tedy zaměřen na stimulaci haptiky pomocí haptických koleček, které se velmi využívají v tyflopédické intervenci. Dále měly děti přeskočit různě vysoké překážky, což jim dělalo problémy. Další stanoviště byl tunel, poté kruhy, ve kterých měly skákat pouze po jedné, a v dalším kole po druhé noze jako v panákově, dále dřepmo překročit nízkou překážku. To dětem dělalo velké potíže. A poslední dvě stanoviště byly žebřiny, kdy jsme nacvičovaly střídání nohou jak při vylézání, tak při slézání a horolezecká stěna, po které děti velmi rády šplhají, ale ztížila jsem jim to tím, že jsem jim dala za úkol dotknout se jednoho konkrétního bodu, jakýmkoliv způsobem. Při vylézání tak musely také zapojit logické myšlení, jak se k danému bodu dostat. Dané body byly lehce obměňovány, každé z dětí si opičí dráhou proběhl několikrát.



Grafické schéma 24: opičí dráha – haptika



Grafické schéma 25: opičí dráha II.



Grafické schéma 26: opičí dráha - obruče

Protažení a vydýchání

Protažení a vydýchání bylo spíše relaxační, tedy na žínkách, soustředěný na pořádný výdech a nádech, rekapitulaci, co všechno jsme dnes společně zvládli. Dbala jsem také na správné držení těla, protažení všech svalových skupin.

Cvičení 12 – finální testování

Po celkově 10 cvičení s dětmi následovalo finální otestování všech dětí stejným testem jako na začátku, a porovnání tak motorických dovedností, zlepšení v některých dílčích dovednostech či nikoli.

Proband 1

	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá	poznámky
skok sounož	x			
překročení nízké překážky	x			
chůze po schodech nahoru – střídání nohou	x			
stoj se zavřenýma nohama	x			
přeskok přes čáru	x			
chůze po schodech dolů – střídání nohou	x			
přechod po čáře	x			
stoj na špičkách s otevřenýma očima		x		<i>dopomoc jazykem</i>
poskoky na jedné noze		x		<i>neustálý pohyb</i>
chůze po mírně zvýšené ploše	x			
přechod přes kladinu	x			
přeskok snožmo nízké překážky	x			

Grafické schéma 27: finální testování - proband 1

Proband 2

	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá	poznámky
skok sounož	x			
překročení nízké překážky	x			
chůze po schodech nahoru – střídání nohou	x			
stoj se zavřenýma nohama	x			<i>kolísavě</i>
přeskok přes čáru	x			
chůze po schodech dolů – střídání nohou	x			
přechod po čáře	x			
stoj na špičkách s otevřenýma očima		x		<i>pouze kratší dobu</i>
poskoky na jedné noze		x		<i>nestálost, ne na jednom bodě</i>

chůze po mírně zvýšené ploše		x		<i>bojí se, horší statika</i>
přechod přes kladinu		x		<i>občas spadne</i>
přeskok snožmo nízké překážky		x		<i>snožmo dělá potíž</i>

Grafické schéma 28: finální testování - proband 2

Proband 3

	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá	poznámky
skok sounož	x			
překročení nízké překážky	x			
chůze po schodech nahoru – střídání nohou	x			
stoj se zavřenýma nohama			x	
přeskok přes čáru		x		<i>s rozběhem lépe</i>
chůze po schodech dolů – střídání nohou			x	<i>střídavě</i>
přechod po čáře	x			
stoj na špičkách s otevřenýma očima			x	<i>souhyby, špatná stabilita</i>
poskoky na jedné noze		x		<i>nekoordinovaně</i>
chůze po mírně zvýšené ploše	x			
přechod přes kladinu	x			
přeskok snožmo nízké překážky		x		<i>dopomoc rukama</i>

Grafické schéma 29: finální testování – proband 3

Proband 4

	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá	poznámky
skok sounož	x			
překročení nízké překážky	x			
chůze po schodech nahoru – střídání nohou	x			
stoj se zavřenýma nohama	x			
přeskok přes čáru	x			
chůze po schodech dolů – střídání nohou	x			
přechod po čáře	x			
stoj na špičkách s otevřenýma očima	x			
poskoky na jedné noze	x			
chůze po mírně zvýšené ploše	x			

přechod přes kladinu	x			
přeskok snožmo nízké překážky	x			

Grafické schéma 30: finální testování – proband 4

Proband 5

	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá	poznámky
skok sounož	x			
překročení nízké překážky	x			
chůze po schodech nahoru – střídání nohou	x			
stoj se zavřenýma nohama	x			
přeskok přes čáru	x			
chůze po schodech dolů – střídání nohou	x			
přechod po čáře	x			
stoj na špičkách s otevřenýma očima	x			
poskoky na jedné noze	x			
chůze po mírně zvýšené ploše	x			
přechod přes kladinu	x			
přeskok snožmo nízké překážky	x			

Grafické schéma 31: finální testování – proband 5

Proband 6

	zvládá	zvládá s dopomocí	nezvládá	poznámky
skok sounož	x			
překročení nízké překážky	x			
chůze po schodech nahoru – střídání nohou	x			
stoj se zavřenýma nohama	x			
přeskok přes čáru	x			
chůze po schodech dolů – střídání nohou	x			
přechod po čáře	x			
stoj na špičkách s otevřenýma očima	x			
poskoky na jedné noze	x			
chůze po mírně zvýšené ploše	x			
přechod přes kladinu	x			

přeskok snožmo nízké překážky		x		<i>velká koncentrace</i>
----------------------------------	--	----------	--	------------------------------

Grafické schéma 32: finální testování – proband 6

6. Efektivita programu a výsledky testování

Tato kapitola se zabývá sumarizací a vyhodnocením poznatků z vytvořeného programu praktické části bakalářské práce, které probíhalo v délce necelého půl roku, jak již bylo zmíněno v předešlé kapitole. Zároveň v této kapitole bude porovnáno primární a finální testování hrubé motoriky dle Bednářové, Šmardové (2007), a to u každého probanda z výzkumného vzorku. Zároveň v této kapitole budou vyhodnoceny, potvrzeny či vyvráceny hypotézy předložené na začátku praktické části.

Proband 1 během celého programu plnil všechny úkoly ochotně a s pílí, při neúspěchu neměl potíže cvičení zopakovat, některým instrukcím ale neporozuměl. Při prvotním testování (viz tabulka) nezvládal 3 úkoly z celkového počtu 12 úkolů, a to úkoly s prvkem nízké překážky či na stabilitu. Dále pak zvládal s dopomocí či nějakými menšími odchylkami, nepřesnostmi v realizaci, celkem 5 cviků z 12. Obecně cvičení na stabilitu bylo pro probanda 1 nejtěžší na realizaci, důvodem by mohl být také vyšší svalový tonus. Naopak všechny úkoly na cvičení ve výšce plnil velmi ochotně a zpravidla po několika opakování správně. V některé dny se proband 1 soustředil hůře, některé dny lépe, záleželo na psychickém rozložení, únavě či motivaci a náladě ke cvičení. Z výsledků obou tabulek vyplývá, že proband 1 se zlepšil celkem v 8 dílčích úkolech ze celkových 12, a to s výjimkou jednoho úkolu o jednu úroveň ze tří. Je zajímavé také analyzovat, že 2 úkoly, které by měly splňovat děti ve 4 letech života, měl na počátku programu potíže s realizací, a je také nutno zmínit, že probandovi bylo v tu dobu necelých 6 let, dílčí úkoly by tak měl již přes rok zvládat, ale v rámci trvání programu pak došlo k výraznému zlepšení. Nutno také podotknout, že i po skoro půlročním programu ale proband nezvládá vše tak, jak by správně měl, ale na druhou stranu není dílčí úkol, který by nezvládal vůbec, setrvávají pouze jemné odchylky v realizaci některých úkolů, především na stabilitu.

Proband 2 celý program plnil o něco hůře, než proband 1, a to konkrétně z důvodu menší koncentrace na cviky, instrukce mu musely být předkládány často několikrát, a s konkrétními ukázkami. Porozumění pokynů tedy mohlo být horší z důvodu menší motivace, nebo horšího porozumění pokynů. Při plnění úkolů byly jeho pohyby často těžkopádné, provedení se lišilo, bylo kolísavé. U tohoto probanda velmi záleželo na momentálním rozpoložení a únavě. Nejvýraznější potíže, které byly zmíněny již několikrát, se vyskytovaly u tohoto probanda v rámci plnění cviků na zvýšených plochách. Proband se zvýšených ploch až obává, má z nich respekt, a raději plní pohyby na pevné zemi. Při počátku lekcí probandovi bylo 5 a půl let. Při prvním testování nezvládal 4 úkoly

z celkových 12, 3 úkoly z 12 plnil s dopomocí či menší odchylkou. Konkrétně dopomoc vyžadoval u všech úkolů na zvýšené ploše, jak již bylo zmíněno. Na konci programu a v rámci finálního testování pak bylo zpozorováno, že se proband 2 zlepšil v 6 dílčích úkolech z celkových 12, obecně úkoly pro čtyřleté děti zvládal již od počátku, největšího pokroku dosáhl ve stimulaci statiky na delší interval a koordinaci končetin. Obtíže po půlročním programu setrvávají v demotivaci v důsledku strachu z provedení, to je viditelně znát a přetrvává.

Proband 3 byl asi nejzajímavějším článkem celého zkoumaného vzorku. Při počátku programu bylo dívce 5 a půl let, a je nutno zmínit, že i přes výsledky, které budou zmíněny později, bylo vidět zlepšení, co se týče v chápání instrukcí a úkolech. Při počátku celého cvičení nejvíce zaostávala za dětmi, a to konkrétně nejvýrazněji ve úkolech na stimulaci rovnováhy a koordinaci končetin. Velmi často byla vyžadována dopomoc a z tabulek, především prvního testování vyplývá, že dívka selhávala v nejvíce úkolech ze všech zkoumaných dětí. Bylo nutno instrukce zopakovat několikrát, stejně jako probandovi 2 s tím rozdílem, že koncentrace probanda 3 byla o něco lepší, ale za to krátkodobější. Instrukce musely být přesné a také konkrétně ukázány. U spousty dílčích úkolů byly přítomny souhyby, dopomoc jazykem, pohyby byly také těžkopádné a často nekoordinované. Vynikala a vyniká naopak ve cvičích s rozběhem. Na počátku cvičení nezvládala hned 5 úkolů z celkových 12, a to především ve cvičích na rovnováhu, tj. stoj na špičkách, klasický stoj se zavřenýma očima, ale i ve cvičích s přeskoky, především snožmo. Na konci cvičení byly cviky, které nezvládá, zredukovány na 3 z celkových 12 a v 5 dílčích úkolech bylo sledováno zlepšení. Z celkových 12 pak na konci programu splnila a zvládala 5 úkolů bez větších potíží.

Probandi 4, 5 a 6 znatelně vynikali, zároveň motivovali probandy s logopedickými vadami. Na počátku cvičení se pohybovali všichni tři probandi na úrovni splnění 9 úkolů bez sebemenších potíží z celkových 12, přičemž o zbylých 3 nelze říci, že by je nesplňovali, ale s menšími odchylkami je střídavě splnili a nesplnili. Důvod je autorkou bakalářské práce přikládán především faktoru unavitelnosti a horší koncentraci. Již na počátku cvičení tedy nebyl úkol, který by pro probandy 4, 5 a 6 byl nesplnitelný. V rámci finálního testování je nutné zmínit, že došlo ke zlepšení i dílčích 3 úkolů, možné je, že z důvodu lépe nastavených vnitřních i vnějších podmínek. Proband 4 a 5 splnili vše bez potíží, proband 6 pak s větší koncentrací také. Je ale třeba zmínit, že proband 4 je ze všech probandů nejstarší, což se velmi podepisovalo na porozumění instrukcí, na přesnosti provedení, ale i na požadavcích

u cviků, například mnohdy požadoval těžší úkoly, než byly zadávány, často se v lekcích nudil.

Obecně lze ale říci, že celkový posun všech probandů nastal, a to ve většině dílčích úkolů. Zároveň díky soustavné práci s dětmi bylo povšimnuto také individuálních rozdílů mezi dětmi, jejich potřeb, například porozumění obsahu instrukcí nebo koncentrace se u dětí individuálně lišila, záleželo také, jaké úkoly je bavily více a méně. Co bylo dalším přínosem programu praktické části bakalářské práce je to, že díky žádostem po rodičích daných probandů o sdílení zpráv z logopedických sezení, či o sdílení rodinné anamnézy bylo poprvé sděleno pedagogickým pracovníkům mateřské školy, s jakou rodinnou anamnézou se probandi potýkají, a následovně tedy polemizováno, že například u probanda 1 může mít rodinná anamnéza klíčovou roli a rodiče se začali na logopedickou terapii o to více soustředit a pochopili tak závažnost situace. Také je nutno říci, že smíšená skupina přinesla pouze klady – děti bez motorických i řečových obtíží, tedy probandi 4, 5 a 6, byli pro probandy využívající logopedickou intervenci velkou motivací a poháněcím motorem v dalším cvičení. Dále bylo během cvičení prokázáno, a to především u probanda 2, že hrubá motorika úzce souvisí s motorikou mluvidel. U tohoto konkrétního případu je doporučováno především rodičům zapracovat na individuálním procvičování mluvidel pro reedukaci dyslalie, dále se probandovi více věnovat, a to ze všech dílčích složek vývoje.

Po ukončení celého programu praktické části bakalářské práce je na místě zhodnocení výzkumných otázek a naplnění dílčích cílů, které byly na začátku praktické části bakalářské práce vyloženy. Vyhodnocení vyšlo po půlroční práci s dětmi následovně.

Dílčí cíl 1 byl **zhodnotit vstupní úroveň pohybových dovedností u dětí s patologickým vývojem řeči na základě standardizovaného testu hrubé motoriky dle Bednářové, Šmardové (2007)**. Výzkumná otázka 1, která byla k dílčímu cíli přiložena se zabývala otázkou, **zda se vyskytuje u dětí s patologickým řečovým vývojem více obtíží na úrovni pohybového vývoje než u dětí s řečovým vývojem v normě**, se potvrdila. Již na počátku testování byly v komparaci obou skupin dětí viditelné rozdíly v realizaci dílčích činností. V tabulkách lze vidět rozdíly mezi probandy 1, 2, 3 v porovnání s probandy 4, 5, 6.

Dílčí cíl 2 byl **zhodnotit efektivitu pravidelného cvičení pro rozvoj pohybových dovedností u dětí s logopedickými vadami a po stimulaci zhodnotit posun dětí na úrovni motoriky**. Výzkumná otázka 2, která byla k tomuto dílčímu cíli přiložena,

se zabývala otázkou, **zda pravidelné intenzivní cvičení má vliv na vylepšení pohybových dovedností i u dětí s logopedickými vadami.** Po půlročním cvičení s dětmi jasně vyplývá závěr, že pravidelné cvičení vylepšil některé s pohybových dovedností i u dětí s logopedickými vadami. Porovnání každého probanda při analýze tabulek již bylo popsáno výše.

6.1. Diskuse

Je nutno zmínit, že rozechřívání bylo složité kvůli malému počtu dětí, proto se hry tolik neobměňovaly, ale na motivaci dětí to nic neměnilo. Je také určitě nutno zmínit, že všechny děti, které byly do programu zahrnuty, jsou na pravidelné cvičení zvyklé, a tak disciplína byla velmi dobrá, motivace nenásilná. Dále důležitá proměnná, která hrála v efektivitě programu velkou roli, byla občasná absence dětí, a to především z důvodu nemoci či návštěvy logopedické ordinace. Je jasné, že nemocnost u dětí předškolního věku je vysoká, a ne vždy vyjdou podmínky, dá se říci, klinicky. Další faktor, který ovlivňoval průběh cvičení je individuální, a tedy i celková nálada skupiny, vzájemné vztahy probandů. Naštěstí všichni probandi byli vzájemně k sobě tolerantní, aktivita byla často spontánní. V návaznosti na vzájemné vztahy mezi probandy byla také viditelná zvýšená motivace dětí s logopedickými vadami při soutěžení s dětmi, které dané pohyby realizovaly jednodušeji a správně. Při realizaci programu byla vyšší motivace znatelná, děti, které pohyby realizovaly bezchybně děti s obtížemi v daných činnostech motivovaly k překonávání obtíží.

Pro efektivnější výsledky dětí je na místě několik doporučení, a to konkrétně souvislé, pravidelné a intenzivnější cvičení, a to jak v rámci práce pedagogů mateřské školy, tak také spolupráce rodičů. Dále také může k efektivitě rozvoje hrubé motoriky přispět větší obměna cviků, možná práce ve větších skupinách dětí, motivace různými tematikami. Velmi důležitý faktor, který je podle mě nezaměnitelný, je pobyt na čerstvém vzduchu, který ale zpravidla děti v mateřských školách absolvují dennodenně.

Vzhledem ke komplexnosti daného zkoumání autorka nezpochybňuje skutečnost, že předmět bádání by bylo přínosné zkoumat pro ucelenost pozorování vývoje dítěte v celém předškolním věku po dobu delšího časového rozsahu a v rámci většího výzkumného vzorku, což neumožňuje rozsah bakalářské práce a časové omezení, nýbrž například rozsah diplomové práce. Nicméně pro účely bakalářské práce z hlediska omezeného rozsahu a stupně vědecké odbornosti autorka považuje výsledky výzkumu v praktické části bakalářské práce za dostatečné.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala vzájemným vztahem vývoje řeči a pohybových dovedností u dětí v předškolním věku. V teoretické části byl charakterizován vývoj dítěte, a to z hlediska tělesného a motorického vývoje, psychického vývoje a podrobnější vývoje hrubé motoriky u dětí v předškolním věku. Dále byly zmíněny významné rizikové faktory pro patologický vývoj dítěte ve všech zmíněných složkách. Další kapitola navázalo vymezení řečového vývoje u dítěte v předškolním věku, a to z hlediska fyziologického vývoje, i patologického. Ke konci teoretické části byly vymezeny možnosti podpory dílčích pohybových dovedností, tedy podpora rozvoje hrubé a jemné motoriky, dále koordinace pohybů a statiky. V praktické části byla řešena problematika podpory rozvoje hrubé motoriky v praxi mateřské školy. V dílčích kapitolách je uvedení do problematiky praktické části, cíl praktické části a jsou uvedeny využitě metody pro vytvoření kvalitativního výzkumu. Nejobsáhlejší kapitola praktické části se věnuje konkrétním činnostem pro rozvoj motorických dovedností u konkrétního výzkumného vzorku, tj. 6 probandů. Každý z probandů je popsán, popisy jsou následovány kapitolou věnované jednotlivým cvičením, které bylo realizováno v rámci praktické části. Na konci praktické části je zhodnocena efektivita a výsledky programu a testování.

V závěru je nutno podotknout, že při porovnání dětí podstupujících logopedickou intervenci s dětmi, které jsou vývojově v normě, došlo k potvrzení, že tělesný a motorický vývoj dítěte úzce souvisí s vývojem řeči, ale pro podrobnější zkoumání a výsledky, a pokrytí více vývojových aspektů by bylo vhodné zvolit větší výzkumný vzorek s více kritérii a ponechat si delší časový úsek pro předmět zkoumání. Samozřejmě souvislost mezi motorickým a řečovým vývojem není jediná proměnná, která v celkovém vývoji dítěte hraje roli, ale je to taková proměnná, která by se měla brát v potaz na stejné úrovni, jako třeba rozvoj jemné motoriky, rozvoj psychické pohody, dostatečná stimulace v sociálním prostředí dítěte atp. Dále došlo při potvrzování hypotéz pomocí porovnávání testování, že rozdíl mezi dětmi, které logopedickou intervenci podstupují nebo by měly podstupovat a těmi, kteří žádné logopedické obtíže nemají, je rozdíl i v motorickém vývoji. Vývoj řeči tedy úzce souvisí s vývojem hrubé motoriky.

Zároveň je velmi klíčové zmínit, že stimulace musí být, a to za jakékoliv situace, přiměřená věku a individuálním potřebám dítěte. V rámci praktické části bakalářské práce bylo povšimnuto, že za zlepšením stojí z 1/2 kontinuální pravidelné individuální cvičení

a z druhé ½ samovolný vývoj, který závisí na věku dítěte. To znamená, že tedy na vývoj se nesmí toliko tlačit, dítěti je nutno dát prostor, s věkem se spousta věcí vyvíjí sama, je nutné ale nepřikládat tomu veškerou zodpovědnost, pokud je viditelné, že dítě zaostává, je nutné zkoušet stimulovat ho více, individuálně. Zároveň při extrémní stimulaci dítěte vzniká riziko jeho neurotizace. S tím úzce souvisí soustavná práce a péče pedagogického sboru mateřských škol, která je ve vývoji dítěte klíčová. Práce pedagogů je nevyhnutelnou součástí pro správný vývoj dítěte, ale zároveň je potřeba brát v potaz, že každé dítě je individuální, a některé z dětí potřebují pro celkový vývoj více času, více intenzivnější práce. V tomto případě nestačí jen pedagogický sbor mateřských škol, ale musí se více podílet i rodiče. Dlouhodobý úkol pedagogů mateřských škol je jasný – je třeba dělat neustálou depistáž, a to nenásilnou formou, formou pozorování, ale cíleného vyhledávání dětí, které individuální a intenzivnější přístup potřebují, a mohly by být potenciálními klienty logopedických ambulancí.

Je také vhodné zmínit faktory, které nejsou toliko probádané a potvrzené, nicméně přítomny jsou ve velkém, ba paradoxně skoro nepovšimnutém, měřítku. V dnešním moderním světě plných technologií se doba čím dál více zrychluje, nabídka podpůrných rozvíjejících aktivit pro děti se zpestřuje, programy se odborně neustále zlepšují a zkvalitňují. V kontrastu s tím přibývá ale čím dál více dětí, které v přiměřeném věku pro počátek povinné školní docházky nespĺňují kritéria školní zralosti. Dá se tedy polemizovat o tom, zda se zralost přirozeně s vývojem lidstva zpomaluje, nebo to způsobuje uměle vytvořená rychlost dnešní doby. V souvislosti s tím je na místě vyslovit otázku, zda toto dojde do situace, kdy povinná školní docházka se bude odkládat postupně u většiny dětí, a poté tedy celoplošně upravena na pozdější věk? Dále by bylo vhodné zmínit ještě jeden faktor, který se autorce zdá vhodný přednést jako úvahu – a to je konkrétně otázka, zda se vyskytuje opravdu více dětí s vývojovými obtížemi kvůli technologiím a nedostatečné pozornosti a důslednosti rodičů ve výchově a stimulaci, nebo to je pouze záminka pro to svěst veškerou vinu a zodpovědnost na moderní technologie? Nesahá původ rozsáhlosti vývojových obtíží až do nitroděložního vývoje v důsledku neustále se zhoršujícího životního prostředí? Nebo neměla by se hledat vina částečně také v potlačování přirozeného výběru dle teorie Charlese Darwina zapříčiněném v neustálém zdokonalování lékařské péče, a tím tedy umělém potírání výběru těch nejsilnějších? Toto jsou otázky, které hned tak zodpovězené nebudou, nicméně jsou na místě položit a diskutovat o nich.

Seznam užitých zkratek

1. DC – dílčí cíl
2. VO – výzkumná otázka

Seznam literatury

1. ALLEN, K. Eileen a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.
3. DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. Logopaedia clinica.
4. DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: [tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy]*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-693-4.
5. HRUBÍNOVÁ, Markéta Agnes. *Co mi povíš, Matěji?: rozvíjíme řeč předškolních dětí*. Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-658-2.
6. CHOUTKA, Miroslav, Jaromír VOTÍK a Danuše BRKLOVÁ. *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1999. ISBN 80-7082-500-6.
7. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
8. KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.
9. KIRBYOVÁ, Amanda. *Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9.
10. KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X.
11. KOUBA, Václav. *Motorika dítěte*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7040-137-0.
12. KOUKOLÍK, František. *Před úsvitem, po ránu: eseje o dětech a rodičích*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1496-0.
13. KREJČÍ, Milada. *Jóga, učení a hra dětí od 5 let: [metodická příručka pro učitele základní školy]*. Olomouc: Hanex, 1995. Kdo si hraje, nezlobí. ISBN 80-900925-6-X.

14. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-1026-9.
15. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
16. LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
17. LISÁ, Lidka a Marie KŇOURKOVÁ. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 1986. Život a zdraví (Avicenum).
18. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN 978-80-7311-075-8.
19. NEUBAUER, Karel. *Logopedie a surdologopedie: učební text pro základní kurz*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-500-4.
20. NEUBAUER, Karel. *Neurovývojové a neurodegenerativní příčiny poruch komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-665-0.
21. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
22. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.
23. SKUTIL, Martin a Blanka KŘOVÁČKOVÁ. *Diplomová práce a empirický výzkum pedagogických jevů: vybraná témata pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro mateřské školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-428-6.
24. SZABOVÁ, Magdaléna. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-276-9.
25. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
26. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
27. TROUSIL, Michal a Veronika JAŠÍKOVÁ. *Úvod do tvorby odborných prací*. Vyd. 2., rozš. Hradec Králové: Gaudemaus [i.e. Gaudeamus], 2015. ISBN 978-80-7435-542-4.
28. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

29. VATER, Wolfgang a Margarete BOUDZIO. *Od prvního hlasu k prvním slovům: [metodická příručka pro učitele speciálních mateřských škol pro mentálně postižené, ...]*. Praha: Tech-market, 1996. ISBN 80-902134-0-5.
30. VYŠTEJN, Jan. *Dítě a jeho řeč*. Praha: Baroko & Fox, 1995. ISBN 80-85642-25-5.

Seznam webových zdrojů

1. Apgar skóre – Wikipedie. [online]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Apgar_sk%C3%B3re
2. Gaussova křivka: Rovnoměrné a normální rozložení četnosti — Matematika.cz. Matematika pro střední a základní školy — Matematika.cz [online]. Copyright © 2006 [cit. 25.01.2019]. Dostupné z: <https://matematika.cz/rovnomerne-normalni-rozlozeni>
3. MŠ Hvozdnice. MŠ Hvozdnice [online]. Dostupné z: <https://www.mshvozdnice.cz/>
4. Informační systém [online]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2015/SV4MP_PDG2/um/typy_metod.html

Seznam grafických schémat

Grafické schéma 1: Gaussova křivka	26
Grafické schéma 2: jednotlivé etapy reflexního okruhu (Sovák, 1989).....	33
Grafické schéma 3: testování hrubé motoriky dle Bednářové, Šmardové (2007).....	43
Grafické schéma 4: Mateřská škola Hvozdnice (https://www.mshvozdnice.cz/)	47
Grafické schéma 5: primární testování - proband 1	62
Grafické schéma 6: primární testování – proband 2.....	63
Grafické schéma 7: primární testování – proband 3.....	63
Grafické schéma 8: primární testování – proband 4.....	64
Grafické schéma 9: primární testování – proband 5.....	64
Grafické schéma 10: primární testování – proband 6.....	65
Grafické schéma 11: cvik "stoj vzpažený, na špičkách"	66
Grafické schéma 12: cvik "vzpor stojmo"	66
Grafické schéma 13: cvik "holubička"	68
Grafické schéma 14: cvik "holubička na kladině"	68
Grafické schéma 15: cvičení na koordinaci pohybů se švédskou bednou a lavičkami	70
Grafické schéma 16: cvik "kolébka"	70
Grafické schéma 17: cvik "svíčka"	73
Grafické schéma 18: cvik "zajíček - stojka"	74
Grafické schéma 19: cvik vzpor dřepmo + rotace na strany	74
Grafické schéma 20: cvik "čáp" - stoj na jedné noze	75
Grafické schéma 21: skákání snožmo přes lavici	79
Grafické schéma 22: přechod po čáře a přeskok nízké překážky.....	80
Grafické schéma 23: skoky na jedné a druhé noze, střídavě	80
Grafické schéma 24: opičí dráha – haptika	82
Grafické schéma 25: opičí dráha II.....	83
Grafické schéma 26: opičí dráha - obruče	83
Grafické schéma 27: finální testování - proband 1	84
Grafické schéma 28: finální testování - proband 2.....	85
Grafické schéma 29: finální testování – proband 3	85
Grafické schéma 30: finální testování – proband 4	86
Grafické schéma 31: finální testování – proband 5	86
Grafické schéma 32: finální testování – proband 6	87

