



Bakalářská práce

Práce s dítětem s vývojovou dysfázií v mateřské škole

Studijní program:

B0112A300007 Učitelství pro mateřské školy

Autor práce:

Kateřina Vaverová

Vedoucí práce:

Mgr. Lucie Hubertová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2023



Zadání bakalářské práce

Práce s dítětem s vývojovou dysfázií v mateřské škole

Jméno a příjmení:

Kateřina Vaverová

Osobní číslo:

P20000378

Studijní program:

B0112A300007 Učitelství pro mateřské školy

Zadávací katedra:

Katedra pedagogiky a psychologie

Akademický rok:

2021/2022

Zásady pro vypracování:

Cíl: Příprava a realizace programu pro dítě s vývojovou dysfázií v mateřské škole.

Požadavky: prostudování odpovídající odborné literatury, příprava a realizace činností na rozvoj oslabených oblastí (dle doporučení speciálně pedagogického centra)

Metoda: příprava materiálů, individuální práce s dítětem s vývojovou dysfázií v mateřské škole, pozorování, kazuistika

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

DOLEŽALOVÁ M., CHOTĚBOROVÁ M., 2021. *Vývojová dysfázie: průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88429-11-1.
KRYČOVÁ M., 2018. *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-376-6.
KUTÁLKOVÁ D., 2018. *Opožděný vývoj řeči: dysfázie: metodika reedukace*. Praha: Septima. ISBN 978-80-7216-349-6.
SLOWÍK J., 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
VÁGNEROVÁ M., LISÁ L., 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Hubertová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce: 2. května 2022
Předpokládaný termín odevzdání: 14. července 2023

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 2. května 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

19. června 2023

Kateřina Vaverová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat svým vedoucím bakalářské práce Mgr. Lucii Hubertové, Ph.D. a PhDr. Evě Břečkové-Chalupové, Ph.D. za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování této práce.

Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na činnost dítěte s vývojovou dysfázií v mateřské škole a zároveň je vytvořením programu pro další výukové procesy. První část je rozdělena na teoretickou část a praktickou.

V teoretické části se zaměřuji na definici vývojové dysfázie, vymezením pojmu a její charakteristikou. Jsou zde vymezeny také termíny jako etiologie, symptomatologie, diagnostika vývojové dysfázie a charakteristika vývoje dětské řeči a jazyka. Věnuje se jak samotnému vývoji řeči, tak jejímu opožděnému vývoji. Popisuje dva druhy, a to fylogenetický a ontogenetický řečový vývoj. Práce zmiňuje též jazykové roviny řeči. V poslední teoretické části jsou popsány metody výuky dítěte s vývojovou dysfázií a vhodné aktivity pro lepší rozvoj oslabených oblastí.

Praktická část se věnuje tvorbě aktivit pro dítě s vývojovou dysfázií v mateřské škole. Zabývá se pozorováním dítěte v kolektivu mateřské školy a tvorbě aktivit vhodných pro rozvoj jednotlivých oslabených funkcí. U každé aktivity je napsána reflexe, která poukazuje na rozdíl mezi dítětem s vývojovou dysfázií a ostatními dětmi v mateřské škole.

Klíčová slova

Vývojová dysfázie, vada řeči, narušený vývoj řeči, logopedie, řeč, předškolní věk

Annotation

The bachelor's thesis focuses on the activities of a child with developmental dysphasia in kindergarten and at the same time is the creation of a program for other teaching processes. The first part is divided into a theoretical part and a practical part.

In the theoretical part, I focus on the definition of developmental dysphasia, defining the term and its characteristics. Terms such as etiology, symptomatology, diagnosis of developmental dysphasia and characteristics of child speech and language development are also defined here. It deals with both the actual development of speech and its delayed development. He describes two types, namely phylogenetic and ontogenetic speech development. The work also mentions the linguistic levels of speech. In the last theoretical part, methods of teaching a child with developmental dysphasia and suitable activities for better development of weakened areas are described.

The practical part is devoted to the creation of activities for a child with developmental dysphasia in kindergarten. It deals with the observation of the child in the collective of the kindergarten and the creation of activities suitable for the development of individual weakened functions. For each activity, a reflection is written that points out the difference between a child with developmental dysphasia and other children in kindergarten.

Key words

Developmental dysphasia, speech defect, impaired speech development, speech therapist, speech, preschool age

Obsah

OBSAH	8
ÚVOD	9
1. VÝVOJ ŘEČI	11
1.1 DRUHY VÝVOJE ŘEČI.....	11
1.1.1 <i>Fylogenetický vývoj řeči</i>	11
1.1.2 <i>Ontogenetický vývoj řeči</i>	12
1.2 VLASTNÍ VÝVOJ ŘEČI.....	13
1.3 JAZYKOVÉ ROVINY ŘEČI.....	14
1.3.1 <i>Morfologicko-syntaktická rovina</i>	14
1.3.2 <i>Lexikálně-sémantická rovina</i>	14
1.3.3 <i>Foneticko-fonologická rovina</i>	15
1.3.4 <i>Pragmatická rovina</i>	15
2 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE	17
2.1 VYMEZENÍ POJMU	17
2.2 VYMEZENÍ POJMU Z POHLEDU RŮZNÝCH AUTORŮ	17
2.3 PROJEVY VÝVOJOVÉ DYSFÁZIE	17
2.4 ETIOLOGIE.....	18
2.5 SYMPTOMATOLOGIE VÝVOJOVÉ DYSFÁZIE	18
2.5.1 <i>Příznaky v řeči</i>	19
2.5.2 <i>Příznaky v dalších oblastech</i>	20
2.6 DRUHY VÝVOJOVÉ DYSFÁZIE	20
2.7 LOGOPEDICKÁ INTERVENCE	21
2.7.1 <i>Diagnostika vývojové dysfázie</i>	21
2.7.2 <i>Terapie vývojové dysfázie</i>	22
2.7.3 <i>Individuální logopedická terapie</i>	24
2.7.4 <i>Skupinová logopedická terapie</i>	24
3 PRÁCE S DÍTĚTEM S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	25
3.1 METODY VÝUKY U DÍTĚTE	25
3.2 ORGANIZACE VÝUKY.....	25
4 AKTIVITY SESTAVENÉ PRO DÍTĚ S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍÍ NA KONKRÉTNÍ OSLABENÉ FUNKCE	33
4.1 HRUBÁ MOTORIKA	34
4.2 ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ + PROSTOROVÁ ORIENTACE	38
4.3 SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ	43
4.4 JEMNÁ MOTORIKA.....	47
4.4.1 <i>Cíle a rizika při tvorbě aktivit a vytváření programu</i>	49
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	53
SEZNAM PŘÍLOH	56

Úvod

S vadou řeči u dětí se setkáváme stále častěji. Jednou z těchto vad je vývojová dysfázie. Téma je stále aktuálnější a děti, které jsou v předškolním věku, tato vada dosti trápí. Komunikace je velmi důležitou součástí našeho života, a proto je potřeba se této problematice věnovat. Hlavním tématem předkládané bakalářské práce je práce s dítětem s vývojovou dysfázií v mateřské škole. Problematika ve mně vzbudila zájem, jelikož jsem se s diagnózou vývojové dysfázie setkala v mém osobním životě. Motivací pro psaní byl chlapec, kterému byla ve třech letech tato porucha diagnostikována. Lidi zajímá, jak například takové dítě přemýšlí nebo jak se chová v některých situacích.

S chlapcem jsem v neustálém kontaktu a mám osobně možnost vytvářet aktivity pro lepší rozvoj jeho řečových schopností. Například pozoruji, jak takové dítě přemýšlí nebo jak se chová v některých situacích. O této problematice informuje dostupná literatura. Téma se stalo velmi zajímavé a z hlediska dětí prioritní.

V teoretické části bakalářské práce je nejprve zmíněn vývoj řeči, je zde popsána komunikace dítěte s ostatními. U vývoje dítěte je popsán opožděný vývoj řeči, se kterým se setkáváme čím dál více. Další kapitola rozebírá fylogenetický a ontogenetický vývoj řeči. Další kapitola vymezuje jazykové roviny řeči, kde máme zmíněnou morfologicko-syntaktickou rovinu, lexikálně-sémantickou rovinu, foneticko-fonologickou rovinu a pragmatickou rovinu.

Ve druhé polovině práce se zabývám vývojovou dysfázií. Autoři zde popisují vývojovou dysfázii a také samotné vymezení pojmu, zde nalezneme etiologii a symptomatologii. Kapitola obsahuje různé druhy vývojové dysfázie jako je expresivní, receptivní a smíšená. Jelikož je vývojová dysfázie vadou řeči, nesmí zde chybět logopedická intervence, kde je popsána diagnostika a terapie.

Třetí kapitola teoretické části je zaměřená na práci s dítětem s vývojovou dysfázií. Zde je popsána organizace výuky pro dítě s dysfázií, práce asistenta v mateřské škole a oslabené funkce u dítěte.

Praktická část je věnována tvorbě aktivit pro chlapce. Nejprve je zde popsána samotná kazuistika a rodinná anamnéza. Aktivity jsou sestaveny do čtyř oblastí, které jsou důležité pro rozvoj chlapce. Jedná se o oblast hrubé motoriky, zrakového vnímání, sluchového vnímání a rozvoj jemné motoriky. Každá oblast obsahuje aktivity, které jsou součástí programu vyzkoušeného po určitou dobu. Pozorování chlapce v kolektivu dětí ve školce

bylo velmi zajímavé. S dětmi se zkoušely různé aktivity, aby se mohlo porovnat chování dětí mezi sebou a pozorovaným chlapcem.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vývoj řeči

Jedna z nejvíce zajímavých vlastností lidí je komunikační schopnost. Lechta (2011, s. 13) ji definuje jako „schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách za účelem realizace komunikačního záměru“. Tato schopnost slouží lidstvu k navazování kontaktu s jinými lidmi. Z pohledu ontogeneze člověka patří tento vývoj k nejrychlejšímu průběhu. Komunikační schopnost se zdokonaluje celý život. Nejdůležitější období je do 6. roku života (Lechta, 2011).

Vývoj řeči u dětí je individuální. Musíme sledovat jeho psychomotorický vývoj, pokud chceme posuzovat stádium řečového rozvoje.

V prvé řadě je procesem osvojování mateřského jazyka. Zkoumání mateřského jazyka musí mít prioritní postavení. Při bližším zkoumání řeči je evidentní složitost problematiky, spjatost ontogeneze s ostatními faktory, které limitují celkový vývoj dítěte (Lechta, 2011).

Pro logopeda je velmi důležité znát vývoj řeči u každého dítěte. Znalosti, které získá, jsou poté nezbytné pro rozvíjení komunikačních schopností u dětí, u kterých se vyskytují potíže v komunikačních schopnostech. Vývoj řeči je ovlivněn vývojem motoriky, myšlením a vývojem sensorického vnímání (Klenková, 2006).

1.1 Druhy vývoje řeči

Řeč zdravého jedince je vyvinuta hned v počátku prenatálního období a vyvíjí se až do dospělosti. Můžeme rozpoznat dva druhy vývoje a těmi jsou „**fylogenetický**“ vývoj a „**ontogenetický**“ vývoj řeči (Kejklíčková, 2016).

1.1.1 Fylogenetický vývoj řeči

„*Dlouhodobý vývoj živočišných druhů se označuje jako fylogeneze, což je vývoj od prvopočátku až dodnes*“ (Kejklíčková, s. 90, 2016). Fylogenetický vývoj řeči není doložený, znalosti jsou pouze doloženy z nálezů paleoantropologů a archeologů. Jedná se tedy o domněnky a předpoklady (Kejklíčková, 2016).

Kutálková (2002, s. 36) popisuje fylogenetický vývoj podle teorie do několika fází. První etapou byl vznik **zvuků**, které byly vytvářené hlasem. Pomocí toho jsou vyjadřovány pocity, kterými jsou radost, bolest, strach aj. Druhou etapou byly **zvuky**, které byly **vytvářeny za účelem** působit na druhé. Zvuky nejsou specifické pouze pro člověka, ale také pro zvířata. Zvířata se dorozumívají pomocí zvuku a jsou schopna pomocí zvuku dávat například

varovné signály nebo svolávání jiných zvířat. Jenom pro člověka je charakteristická třetí etapa, kterou je „*používání zvuků za účelem sdělování myšlenek a také schopnost vnímat a pochopit to, co sdělují pomocí zvuků jiní*“ (Kutálková, 2002, s. 36). Člověk v řeči používá citoslovce, která slouží k vyjádření různých emocí.

1.1.2 Ontogenetický vývoj řeči

Zkrácená a urychlená fylogeneze se odehrává v prvních stádiích vývoje. Vývoj plodu je důležitý, odehrávají se zde opakující anatomické změny. Plod prochází několika stádii. Ve dvanáctém týdnu těhotenství se začne u dítěte vyvíjet vnitřní ucho. Ve dvacátém týdnu můžeme zaznamenat známky slyšení, dítě reaguje na zvuky. Plod slyší vše, od srdečního tepu, kýchnutí, kašle, zpěvu, zažívacího traktu a jiné. Sluch je tedy důležitým faktorem ve vývoji řeči. Jakmile je poškozen, je vývoj řeči narušen anebo neprobíhá vůbec (Kejklíčková, 2016).

Kutálková (2002, s. 37-42) popisuje ontogenetický vývoj tak, že lidstvo si nedělá hlavu s vývojem řeči. Rodič má zájem o vývoj řeči u dítěte a zde mluvíme o vývoji ontogenetickém.

U ontogenetického vývoje se můžeme podívat na jednotlivá období, která nás provázejí u vývoje řeči. Prvním obdobím je **období křiku**. Zde se setkáváme s prvním zvukovým projevem, kterým je pláč, když dítě přichází na svět. Jedná se o volání, je to reflexní činnost, která nemusí znamenat, že dítěti něco schází. Křik znamená pro okolí nespokojenost dítěte. Jakmile slyší, že dítě křičí, okamžitě se začnou zajímat a dítě houpat, utěšovat. Tento jev si dítě zapamatuje a při dalším křiku ví, že ho někdo začne houpat, a tak to poté opakuje při každém usínání. U každého dítěte se kolem šestého týdne začíná zvyšovat rozsah hlasu, a tím nám dává najevo své pocity. Rozlišují se dva typy hlasového začátku. Jedním je tvrdý hlasový začátek. Dítě nám dává najevo bolest, nelibost, nespokojenost. Druhým typem je měkký hlasový začátek, který dává signál, že dítě je spokojené (Kutálková, 2002). Kejklíčková (2016, s. 28-30) popisuje plynulý přechod z období křiku do **období broukání**, s tímto obdobím se setkáváme mezi druhým až čtvrtým měsícem po narození. Hlasový projev je lepší a dítě se začíná usmívat, tím matka pozná spokojené broukání u potomka. Další období popisují Kutálková (2002, s. 37-42) a Kejklíčková (2016, s. 28-30) jako **období žvatlání**. Setkáváme se s ním mezi čtvrtým až šestým měsícem. Dítě si hraje s mluvidly, a rozšiřuje tak repertoár zvuků. Dítěti tento zvuk přináší pocit libosti. Kutálková (2002, s. 37-42) rozšiřuje žvatlání na **pudové žvatlání**. Jedná se o reflexní děj, který trvá půl roku. Zde se bavíme o tzv. **zvučkách**, které nám připomínají hlásky nebo slova. Zvuky jsou nezvyklé, jako například cvakání, písknutí anebo také mlaskání. Druhým typem je **napodobivé**

žvatlání, kdy dítě napodobuje shluky hlásek. Nejlépe napodobuje melodii řeči. Dalším obdobím, se kterým se setkáváme, je **období opakování**. Kejkličková (2016, s. 28-30) toto období popisuje tak, že „*dítě napodobuje, respektive opakuje své vlastní zvuky a také některé zvuky z okolí*“. Zapojuje zrakové vjemy z okolí, začne tak zvukové projevy měnit podle toho, co slyší, a tak začne využívat svůj mateřský jazyk Kejkličková (2016, s. 28-30)

Z období opakování se přesouváme do období, kterým je **první slovo**. Je většinou krátké a jednoslabičné nebo dvouslabičné. První slovo je většinou takové, které dítě zaujme a provází ho. Může to tedy být *ham, pápá, auto* apod. Postupem času se ze slova stává věta, ve které se už objevuje slovo máma, ke kterému je přidáno slovo, které už zná, například *mámo, ham*. U dětí vidíme rozdíly, holčičky většinou mluví více než chlapci. Do tří let věku děti mají nárok mluvit méně, následně je třeba věc řešit (Kutálková, 2002). Posledním obdobím je **období rozumění řeči**. Jedná se o chápání slov a vět. Dítě už dokáže určit, kdo je máma, táta, děda, ale slova samo netvoří. V tomto období se začínají vytvářet citové vztahy a vazby na osoby. Ve třech letech chápe pojmy. Slovo pes už pouze není pejsek, kterého mají doma, ale tímto slovem označuje kteréhokoliv psa, jakého vidí. V období čtyř let přichází období plné otázek a sdělování. Slovní zásoba narůstá a vyjadřování se rozvíjí. Ve věku čtyř až šesti let se řeč zpřesňuje, gramatické chyby ubývají a dítě začíná mít vlastní pojmenování pro věci. Řeč se vyvíjí i v průběhu školního období (Kejkličková, 2016). Kryčová (2018, s. 9-12) popisuje podobně období čtyřletého dítěte. Dítě by už mělo zvládat **gramatickou strukturu jazyka**, slovní zásoba se zvětšuje. Dítě má zájem o říkanky, písničky a básničky.

1.2 Vlastní vývoj řeči

V dnešní době je uváděn vlastní vývoj řeči okolo jednoho roku.

Klenková (2006, s. 36) uvádí počáteční období jako „**emocionálně-volní**“. Dítě zde používá první slova. Dětská slova jsou jednoslabičná i víceslabičná, ale stále využívá gesta, mimiku apod. Malé děti do dvou let napodobují dospělé. Dítě si opakuje samo slova a povídání má jako činnost, kterou zkoumá, jedná se o egocentrické stadium vývoje řeči (Klenková, 2006).

„*Ve stadiu **asociačně-reprodukčním** podle Sováka 1972 nabývají prvotní slůvka funkce pojmenovavací. Výrazy, které dítě slyšelo ve spojitosti s určitými jevy, přenáší na jevy podobné, reprodukuje tak jednoduché asociace*“ (Klenková, 2006, s. 36). „*Mezi 2. a 3. rokem dochází k prudkému rozvoji komunikační řeči*“ (Klenková, 2006, s. 36). Lechta (1990) uvádí v literatuře dvou a půlleté dítě, u kterého můžeme pozorovat frustraci v případě, že jeho pokus o komunikaci je neúspěšný.

Ve věku 3 let Klenková (2006, s. 36) popisuje stadium vlastního vývoje řeči jako stadium **logických pojmů**. Zde dítě přestává používat abstrakci a postupně začíná používat všeobecná označení.

1.3 Jazykové roviny řeči

Jazykové roviny slouží k charakteristice řečového vývoje dítěte. „*V ontogenezi řeči se jazykové roviny prolínají, jejich vývoj probíhá v jednotlivých časových úsecích současně*“ (Klenková, 2006, s. 37). Rozlišujeme čtyři jazykové roviny: „*morfologicko-syntaktickou rovinu, lexikálně-sémantickou rovinu, foneticko-fonologickou rovinu a pragmatickou rovinu*“ (Klenková, 2006).

1.3.1 Morfologicko-syntaktická rovina

Období okolo jednoho roku života. Jedinec je schopný tvořit jednoduché věty, které obsahují podstatná jména. Dítě napodobuje zvuky například: *cák, au, ble*. (Lechta, 2011, s. 45). Poté vznikají dvojslovné věty. Mezi 2. a 3. rokem dítě používá více přídavných jmen a osobních zájmen (já, ty, ona, ono...). Ve 4. roce dítě využívá všechny slovní druhy. Mezi 3. a 4. rokem dítě tvoří souvětí. Učí se od ostatních používat nová slova. Dítě nebere v úvahu gramatické výjimky, Klenková toto období označuje jako „*fyzilogický dysgramatismus*“. Po čtvrtém roce by nemělo dítě v komunikaci vykazovat nápadné odchylky. Jestliže tomu tak není, jedná se o narušený vývoj řeči (Klenková, 2006).

Kryčová (2021, s. 12) uvádí příklady, které může využívat mateřská škola pro podporu morfologicko-syntaktické roviny. Jedná se o zařazování didaktických her a aktivit, kdy děti vyprávějí příběh anebo mohou sdělovat zážitky, které prožily.

1.3.2 Lexikálně-sémantická rovina

Okolo desátého měsíce je rozvoj „*pasivní slovní zásoby*“ v tomto období dítě začíná rozumět. Po dvanáctém měsíci je znatelné první tvoření slov, kdy se rozvíjí aktivní slovní zásoba. Dítě stále využívá i neverbální komunikaci, kterou je mimika, pohledy, pohyby... Například „*haf-haf*“ je pojem používaný pro vše co má čtyři nohy a je chlupaté. V dalším období už není táta označením pro každého muže, ale jedná se pouze o jednoho člověka a tím je jeho otec. Největší nárůst je ve věku do 3 let. Ve třech letech dokáže říct své jméno a příjmení (Kryčová 2021, s. 12).

1.3.3 Foneticko-fonologická rovina

Výzkumy probíhaly po narození dítěte, zaměřovalo se na broukání a křik. Důležité období pro ontogenezi řeči je věk od 6. do 9. měsíce. Výzkumy fonetiků se shodují nejprve ve fixaci samohlásek a poté ve fixaci souhlásek. Výslovnost se začíná vyvíjet brzy po narození. Ukončení vývoje je okolo pátého roku, někdy pokračuje do sedmi let. Mezi odborníky jsou neshody ohledně věku, ve kterém nesprávnou výslovnost můžeme považovat za fyziologický jev, a od jakého věku nesprávnou výslovnost máme považovat za vadu řeči. Určení věku je důležitým milníkem pro včasnou logopedickou intervenci (Klenková, 2006).

Kryčová (2021, s. 12) uvádí cvičení na rozvoj foneticko-fonologické roviny v mateřské škole. Jedná se o dechová cvičení, rytmické básničky, zpěv a také deklamace říkadla a rozpočítadel.

1.3.4 Pragmatická rovina

Pragmatická rovina slouží k vyjádření komunikačních záměrů jedince. Dítě se aktivně zapojuje do konverzace, snaží se udržet téma. Bytešníková (2012, s. 202) rozděluje tři oblasti. První oblast je **komunikační funkce**. Zde se sleduje vyjadřování dítěte. Nejprve používá nonverbální signály, kterými jsou úsměv nebo pohled. Poté používá gesta, a nakonec okolo osmnáctého měsíce samotnou řeč za účelem předání informací. Klenková (2006, s. 40) popisuje vývoj řeči po třetím roce. Dítě se snaží komunikovat a udržet krátký rozhovor. Ve čtyřech letech dokáže více komunikovat v dané oblasti (Bytešníková, 2012).

Dalším aspektem je **odpověď na sdělení**. Pozorujeme dítě, jak dokáže reagovat na komunikaci u ostatních jedinců. Do devátého měsíce se zaměřuje na mimické a hlasové projevy ostatních. Reaguje úsměvem či pohledem. Do osmnáctého měsíce chápe gesta a reaguje na ně. Poté už chápe výrazy jako například „*za chvíli*“. Čím je dítě starší, tím začíná více chápat dospělé a nebojí se zeptat, pokud je něco jinak. Třetím aspektem je **způsob podílení na konverzaci a interakci**. Interakce je pro dítě důležitá. Matka dokáže dítě upoutat motorickými projevy jako je tleskání, úsměv, klepání, cinkání. Interakce narůstá a dítě má zájem opakovat. Po třetím roce je komunikace oboustranná, dítě se zapojuje do konverzace a je více aktivní, jak při zahájení, tak při ukončení konverzace (Bytešníková, 2012).

Pragmatickou rovinou lze v mateřské škole rozvíjet pomocí diskuse. Děti se zde učí čekat, než domluví ostatní, naslouchat druhým, udržet rozhovor (Kryčová, 2021).

Za hranici, která alarmuje začátek mluvené řeči, považujeme období kolem 3. roku. Pokud zde dítě nemluví, je třeba vyhledat lékařskou či logopedickou pomoc. Návštěva

logopeda je potřeba tehdy, když dítě před začátkem školní docházky nedokáže vyslovit všechny hlásky (Slowík, 2007).

Opožděný vývoj řeči

Řeč vždy nemusí být na dobré řečové úrovni, setkáváme se také s **opožděným vývojem řeči**. Škodová (2003, s. 91) popisuje v literatuře opožděný vývoj řeči od pana Seemana (1995), jako „*stav, kdy dítě kolem třetího roku věku má malou slovní zásobu a těžkou patlavost i přesto, že podrobné celkové vyšetření neprokázalo žádný patologický nález ani neurologický nález ve smyslu DMO, nemá poruchu jemné motoriky ani motoriky jazyka, má normální sluch a nemá snížený intelekt*“.

Klenková (2006, s. 66-67) popisuje opožděný vývoj řeči tehdy „*když dítě dovrší tři let a mluví méně, než děti ve stejném věku anebo nemluví vůbec*“. Foniatrické a psychologické vyšetření nám poté pomůže eliminovat vady sluchové, zrakové, poruchy intelektu a vady mluveného výstupu. Faktory jsou různé, ale především se jedná o genetické vlivy prostředí, citovou deprivaci, nedonošenost a lehkou mozkovou dysfunkci (Klenková, 2006).

Pro děti s opožděným vývojem řeči je vhodné zajistit logopedické poradenství, poskytovat dobrý mluvní vzor, rozvíjet aktivní i pasivní slovní zásobu, rozumění řeči, rozvíjet sluchovou a zrakovou percepci, motorické schopnosti a rozvíjet spontánní řeč. Podpora je zde potřebná prostřednictvím spolupráce rodičů, logopeda a mateřské školy (Neubauer, 2018).

Rodiče mají často obavy o své dítě a přicházejí k psychologickému vyšetření s otázkami typu, proč jejich dítě nemluví anebo mluví málo a co by měli dělat, aby se řeč začala rozvíjet. U psychologického vyšetření jde nejprve o zjištění kognitivních a sociálních předpokladů pro rozvoj řeči (Neubauer, 2018).

2 Vývojová dysfázie

2.1 Vymezení pojmu

Vývojovou dysfázii z hlediska foniatra uvádí Zuzana Veldová (Speciální pedagogika s. 16), jako poruchu, která postihuje vývoj řeči. Dítě je charakterizováno opožděným vývojem řeči a také je opožděné z hlediska jemné motoriky.

Vývojová dysfázie patří k nejtěžším poruchám komunikačních schopností. Nemá vliv pouze na komunikaci, ale ovlivňuje i percepčně-motorické a kognitivní schopnosti, přesah má také do sociální a dalších oblastí. Vadu to chce řešit co nejdříve a podpořit tak dozrávání deficitních oblastí v rámci předškolního věku, ale touto problematikou se také zabýváme ve věku školním. Ve školním věku se nám mohou objevit další obtíže, jako nezralé funkce a jiné jazykové obtíže. Jedná se o specifické poruchy učení (Kutálková, 2006).

Vývojová dysfázie se v zahraničí nejčastěji objevuje pod termínem specific language impairment, případně specific language disorder (srov. Love, Webb, 2009; Bishop, 2014).

2.2 Vymezení pojmu z pohledu různých autorů

Vývojová dysfázie má několik definicí a každý autor jí vnímá a popisuje jinak. Vitásková a Peutelschmiedová specifikují vývojovou dysfázii jako „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené*“ (Dvořák, 1999, s. 44).

Kutálková (1996, s. 137) uvádí, že je to porucha „*kde hlavním a prvním příznakem je opoždění řeči*“ Další znaky mohou být ve špatném fungování centrální nervové soustavy. „*Předpona dys- v terminologii označuje poruchu vývoje, druhá část slova -fázie pochází z řeckého výrazu femi, který znamená vypravuji*“ (Kutálková, 1996, s. 137).

Mikulajová a Rafajdusová (1993, s. 69) také označují vývojovou dysfázii jako „*specificky narušený vývoj řeči, kdy dochází k narušení vyvíjející se centrální nervové soustavy.*“ (Mikulajová a Rafajdusová, 1993).

Škodová, Jedlička kol. (2003, s. 106) popisují existující odborný výraz, jako „*Specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené*“ Škodová, Jedlička kol. (2003, s. 106).

2.3 Projevy vývojové dysfázie

Škodová, Jedlička (2007, s. 107) uvádějí ve své knize jednotlivé projevy vývojové dysfázie. Jeden z projevů je v příznaku řeči. Jedná se o opožděný vývoj v řeči. Děti dlouho

nemluví, a když už, tak mluví málo. Mají malou úroveň slovní zásoby, která velmi pomalu narůstá. Je také narušená artikulace většího množství hlásek, dítě má tzv. vlastní slovník. Obtíže vidíme, také v tvorbě vět a gramatické stavbě řeči, má potíže s užitím předložek, spojek či zvrtných jmen. Věty jsou krátké se špatným slovosledem a kostrbaté. Převažuje vyjadřování v jednoduchých větách. Při narušení porozumění řeči dítě nerozumí významům slov, či větám a složitějším sdělením. Dítě zaměňuje, přehazuje či vynechává hlásky a slabiky ve slově. Někdy se setkáváme také s obtížemi v komunikaci s druhou osobou, dítě nechce navazovat oční kontakt, přeskakuje z jednoho tématu na druhé, či neužívá správnou intonaci (Škodová, Jedlička, 2007).

Závěrem dle autorů Škodová a Jedlička (2007, s. 110) charakterizují vývojovou poruchu řeči jako obsáhlou „*symptomatickou poruchu*“ (Škodová, Jedlička, 2007, s. 110).

2.4 Etiologie

Přesný důvod této příčiny je nejasný. Můžeme ji zařadit mezi poruchy řeči se špatným vnímáním. Vitásková a Peutelschmiedová (2005, s. 42) zmiňuje že „*etiologický podklad specifických poruch vývoje řeči a jazyka je předmětem neustálého zkoumání, existuje několik etiologických konceptů*“ (Vitásková a Peutelschmiedová, 2005, s. 43).

Klenková (2006, s. 67) popisuje vývojovou dysfázii jako „*specificky narušený vývoj řeči, je narušená komunikační schopnost, kterou řadíme k vývojovým poruchám. Je to centrální porucha řeči*“. Škodová, Jedlička a kol. (2007, s. 107) „*označují ji za následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu*“ (Škodová, jedlička, 2007, s. 107). Opoždění může být jak vrozené, tak získané v počátku předřečového období nebo časně postnatálním období.

Lechta (1990, s. 92-93) uvádí krom vrozených příčin také determinaci získanou. „*Zde se může jednat o patologii prostředí, kde na dítě působí negativní vlivy, jako je například citová frustrace, zanedbávání, nedostatečná řečová stimulace anebo také nesprávnost nebo nadbytek podnětů*“. Klenková (2006, s. 69) uvádí příklady: „*Typickým příkladem jsou matky s nesprávnou životosprávou, z nižšího sociokulturního prostředí, konzumaci alkoholu a celkově matky, které dávají dětem minimum podnětů v raném vývoji dítěte a dávají jim nesprávný mluvní vzor. V budoucnu je potřeba odborná logopedická pomoc*“ (Škodová, Jedlička, 2003, s. 107).

2.5 Symptomatologie vývojové dysfázie

Symptomatologie vychází z modelového návrhu mezinárodního konsorcia (Bishop, Snowling et al., 2017). Zahrnuje narušení fonologie, syntaxe, sémantiky, hledání slov,

pragmatiky, diskurzu a paměti. Nejsou narušeny pouze fatické funkce, ale celá osobnost dysfatického jedince. Jedná se o percepční funkce, kterými jsou sluchové vnímání, zrakové vnímání, paměť a rozlišování, které jdou přes hrubou a jemnou motoriku a také motoriku mluvních orgánů, grafomotoriku (Bishop, Snowling et al., 2017).

Jedinec má opožděné rozumové schopnosti a vyskytnou se obtíže ve zvládnání školních dovedností, jako je psaní, čtení a počítání. U dítěte s mentálním postižením jsou narušeny všechny složky osobnosti rovnoměrně, ale u osoby s vývojovou dysfázií je opoždění v jednotlivých oblastech nerovnoměrné a může se jednat o rozdíly několika let. Mikulajová a Rafajdusová (1993, s. 74-76) ve své publikaci uvádějí typické znaky pro dysfatické dítě. Dítě je aktivnější, živější, snadněji si získá pomoc, je bystřejší.

2.5.1 Příznaky v řeči

Lejska (2003, s. 90-93) uvádí, že dítě s vývojovou dysfázií řeč slyší, ale nepřesně a nedostatečně jí rozumí.

Lejska uvedl oblasti, ve kterých se symptomy objevují:

- vázne syntaktické spojování slov do větných celků
- porucha fonetické i fonologické realizace hlásek
- řeč je agramatická, často nesrozumitelná
- porucha v pořadí řazení slabik – přehazuje, opakuje, vynechává apod.
- neschopnost udržet dějovou linii, přeskoky
- vázne percepce distinktivních rysů, fonemická percepce je postižena
- nedokáže využít redundance k doplnění (tzn. Nedokáže kombinovat symboly)
- porucha krátkodobé paměti
- dyslexie, dyspraxie
- nerozeznává klíčová slova k pochopení smyslu
- malá aktivní slovní zásoba
- porucha kresby
- porušena je jemná motorika a lateralizace
- nepoměr mezi řečovými a neřečovými schopnostmi
- porucha percepce zrakových, hmatových a rytmických signálů (Lejska 2003, s. 90-93)

Smolík, Seidlová-Málková (2014, s. 146-153) uvádí, že se jedná značně o heterogenní poruchu, která zahrnuje celou škálu obtíží. Jsou opožděny všechny oblasti jazyka. Některé oblasti jsou výraznější a celkový vývoj synchronizace je narušen.

Je narušena slovní zásoba, výslovnost a gramatika. „*Jedinci s touto poruchou mají narušenou emocionální sféru, motivační i zájmovou sféru a jsou také lehce unavitelní*“ (Klenková, 2006, s. 70). Nedostatek je celkový a dítě je ovlivněno sociálními podmínkami. Z čehož vyplývá, že bude ovlivněno školní a rodinné prostředí a také volný čas s kamarády (Klenková, 2006).

2.5.2 Příznaky v dalších oblastech

Mezi typický příznak patří „*nerovnoměrný vývoj dítěte*“, kdy jedinec má nestálý vývoj jednotlivých funkcí.

Setkáváme se také s „*narušením zrakového vnímání*“, kde můžeme shledat menší i výraznější potíže.

Je narušené „*sluchové vnímání*“, kdy je porušena schopnost rozlišovat sluchem jednotlivé prvky řeči (Škodová 2003, s. 108).

Narušená je i „*oblast paměťových funkcí*“, kde se jedná o nízkou úroveň paměti.

Vady se také objevují v „*narušení orientace v čase i prostoru*“. U dítěte je špatná orientace prostoru a také je špatná pravo-levá orientace. Dělá také chyby ve vyjadřování vztahů s členy rodiny apod. (Škodová 2003, s. 108).

2.6 Druhy vývojové dysfázie

Neubauer a kol. (2018, s. 175.177) rozdělil vývojovou dysfázi na dva druhy. Prvním druhem je **expresivní** vývojová dysfázie. Dítě se v této fázi snaží mluvit a dorozumívat pomocí komunikace a gest, nedokáže vyslovit slovo nebo hlásku. Dítě začíná říkat první slova kolem druhého roku, ale slovní zásoba se rozšiřuje až kolem třetího až čtvrtého roku. Dítě je schopné pojmenovat velké množství obrázků. Přetrvávají však problémy v oblasti gramatiky a artikulace, dítě není schopné plynulého vyjádření (Neubauer a kol. 2018, s. 176)

Druhým typem je **receptivní** vývojová dysfázie, prvním příznakem je nedostatečný rozvoj aktivní řeči, ale setkáváme se i s kognitivními poruchami, kdy se jedná o zpomalení rozvoje symbolického a abstraktního myšlení. Děti si špatně osvojují vztahové pojmy či názvy barev (Neubauer a kol. 2018). Dítě dobře slyší, ale nedokáže zvuky rozlišovat, zvuk mu tedy nepřináší informaci.

Doležalová, Chotěborová (2021, s. 13-14) ve své publikaci také uvádějí druhy vývojové dysfázie. Jsou to expresivní a receptivní, jak už jsem uváděla od pana Neubauera, ale popisují třetí druh, kterým je **smíšená vývojová dysfázie** Doležalová, Chotěborová (2021, s. 14) ji popisují jako „*nejčastější formu vývojové dysfázie, kdy je přítomna porucha porozumění řeči v kombinaci s obtížemi v řečovém vyjadřování.*“

„Vývojovou dysfázií řadíme podle druhu na expresivní a receptivní. Řadí se podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) do kategorie F80“ (Doležalová, Chotěborová (2021, s. 14).

V klinické praxi se setkáváme s dysfatií, ale vždy se nejedná o stejnou řečovou úroveň. Proto musíme počítat s tím, že terapie není pro každé dítě stejná a jsou zde odchylky. Vypracované diagnostické testy tedy nemohou být určeny pro všechny a také nám neodpovídají na otázky typu, jaké postupy dítě využívá při zpracování slovní informace nebo za jak dlouho můžeme u dítěte vidět pokroky ve vývoji řeči. Každé dítě je jiné a volíme takové terapeutické postupy, které jsou vhodné pro děti vzhledem k jejich individuálním schopnostem a dovednostem.

Lechta (1990, s. 191-200) rozděluje vývojovou dysfázií na **úplnou** a **částečnou**. U úplné vývojové dysfázií mluvíme tehdy, kdy dítě nezačalo mluvit vůbec. U částečné vývojové dysfázií hovoříme o pomalejším vývoji řeči či ustrnutí na nižším stádiu.

2.7 Logopedická intervence

2.7.1 Diagnostika vývojové dysfázií

Diagnostika je proces stanovení diagnózy. V tomto oboru se angažují odborníci na tuto tematiku: – neurolog, psycholog, foniatr, logoped a speciální pedagog (Klenková 2006).

Lechta (2011, s. 20) ve své publikaci popisuje tři úrovně logopedické diagnostiky:

- „orientační vyšetření“
- „základní vyšetření“
- „speciální vyšetření“

Z hlediska orientačního vyšetření se používá metoda „*screeningu a depistáže*“. Prvotní otázka se zabývá tím, zda má jedinec narušenou komunikační schopnost či ne (Lechta, 1995).

Lechta 1995 uvádí dále „*Základní jde o zjištění konkrétního druhu NKS, určení základní diagnózy. Speciální co nejpřesnější identifikace zjištěné NKS, odpovídá na otázku jaký je typ, forma, stupeň NKS.*“

Diagnostika je o týmové spolupráci, jde nám o správné a včasné určení a závěrečný úspěch.

Významnou roli zde má diferenciální diagnostika, lékaři na základě dostupných informací stanoví diagnózu.

Zde jsou uvedeny jednotlivé obory, které diagnostiku popisují.

Foniatrická diagnostika „*je vyšetření všech složek řeči, vyšetření sluchu a ve spolupráci s dalšími nelékařskými obory vyšetření ostatních složek vývoje osobnosti*“ (Škodová,

Jedlička, 2003, s. 109). Foniatr, jedná se o lékaře, který má příslušnou kvalifikaci provádí diagnostiku (Škodová, 2003).

Neurologická diagnostika je prováděna neurologem, který se zabývá touto problematikou.

Ke zjišťování opožděného vývoje a jeho míry nám slouží **logopedická a speciálně pedagogická diagnostika**. Můžeme tedy říct že „*pomáhá v lékařské diagnostice dotvářet celkový obraz schopností dítěte a zjišťovat míru opoždění jeho vývoje*“ (Škodová, Jedlička, 2003, s. 109). Logoped provádí diagnostiku (Škodová, 2003, s. 109-114).

Psychologická diagnostika u psychologického nálezu dítěte s vývojovou dysfázií vykazuje postižení centrální nervové soustavy. Dětský vývoj je nerovnoměrný. Součástí psychologického vyšetření je kresba lidské postavy, ze které se toho spoustu dozvíme. K úrovni motoriky a zrakové percepce nám slouží obkreslování, kdy dochází k souhře zrakového vnímání a jemné motoriky (Škodová, 2003).

U **diferenciální diagnostiky** je potřeba diagnostikovat vývojovou dysfázií jako celek.

2.7.2 Terapie vývojové dysfázie

Úspěšná terapie je závislá na spolupráci všech odborníků – logopeda, foniatra, psychologa, neurologa, a v druhé řadě patří do týmu i pedagogové jako jsou pracovníci mateřských, základních, zvláštních, i speciálních škol. Zde se pedagog nemá zaměřovat pouze na rozvoj řeči, je to považováno za chybu, kterou si málokdo uvědomuje. Mluvená řeč by byla poté obsahově velmi chudá. Velký problém byl také u nedostatečné diferencionální diagnostiky, která je potřebná ke správnému určení diagnózy (Škodová, 2003).

Škodová, Jedlička (2003, s. 117) uvádějí že „*v dnešní době je podstatou rozvoje komunikačních dovedností a schopností u vývojové dysfázie oproti jiným poruchám řeči zaměření na celkovou osobnost dítěte, aniž by byla zdůrazňována složka řeči.*“ Dítě s vývojovou dysfázií má nerovnoměrný vývoj (Škodová, 2003).

Prvním a nejdůležitějším prvkem terapie je **rozvíjení zrakového vnímání**. Nejprve se rozlišuje detail, který jde směrem nahoru – dolů. Poté zvládne rozlišit polohu vpravo – vlevo. Jakmile má dítě zralou zrakovou percepci, je to předpoklad pro samotné čtení a psaní. „*Porucha není závislá na zrakovém analyzátoru, ale na centrálním zpracování příslušného vjemu.*“ (Vágnerová, 1997, s. 290) K tomu nám poslouží test zrakového vnímání od paní M. Frostigové, který je zaměřen na tvary, barvy a také na koordinaci zpracování vjemů v souvislosti s motorikou ruky (Škodová, 2003, s. 117).

Rozvíjení sluchového vnímání jedinec s dysfázií má problém s odlišováním jednotlivých hlásek od sebe. Děti dále mívají poruchy v rytmu a tempa řeči, v jejich silách není napodobení a udržení jednoduché melodie. Pro zlepšení sluchové percepce se využívá několik typů sluchových cvičení. Cvičení převážně používají děti s vadami sluchu. V klinické praxi je ukázáno, že v pěti letech je zakončen vývoj fonemického sluchu. Je-li tímto dítě indisponováno, je třeba zaměřit svou pozornost na sluch (Škodová, 2003).

Rozvíjení myšlení: jedinci mají nestejněměrné jednotlivé schopnosti. Jde o rozpor mezi neverbálními a verbálními schopnostmi a převažují schopnosti neverbální. Na rozdíl od jiných složek intelektu je opožděný verbální projev.

Rozvíjení paměti a pozornosti zařazujeme do všech postupů, které slouží k rozvíjení ostatních složek. Výběr pak záleží na praktických zkušenostech, schopnostech, osobních zkušenostech terapeuta. (Pospíšilová, 2003).

U dětí si všímáme celkového motorického projevu, koordinace pohybu horních i dolních končetin a také mimických projevů. Pro předškolní věk můžeme pozorovat dítě v těchto činnostech: stoj na jedné noze, přeskok snožmo, výskok, skoky po jedné noze apod. Odchylek si mohou všimnout i rodiče, a to například u chůze do schodů, kdy dítěti dlouho trvá pravidelné střídání nohou (Pospíšilová, 2003). Do rozvoje motoriky nepatří pouze jemná a hrubá motorika. Nesmíme také zapomenout na rozvíjení **motoriky mluvidel**. U dětí je nepřesný pohyb rtů, jazyka, tváří apod. Dětem dělá problém koordinace pohybu mluvidel, kdy jednotlivé pohyby jsou izolované, nenavazují na sebe a nejsou plynulé. Vážně také zdvihání jazyka, kdy dítě nedokáže realizovat hlásky. V běžném životě nedokáže vyjádřit mimikou obličej příslušnou emoci a při jídle je pro něho těžké se olíznout anebo například lízat zmrzlinu. Velkou terapeutickou chybou je právě nácvik, který slouží přípravě motorických cvičení (Pospíšilová, 2003).

Rozvíjení schopnosti orientace. Dysfatické děti se špatně orientují v čase, prostoru, i v osobních údajích. Dítě nezná svůj věk, datum narození a v některých případech neznají jména svých rodičů a nevyznají se v rodinných vazbách. Na zjištění těchto znalostí nám poslouží Heidelberský test vývoje řeči. Test děti nedokážou v mnoha případech splnit. Problémy shledáváme také v pravo-levé orientaci (Pospíšilová, 2003). Největším problémem je chápání časových vztahů, kdy dítě nechápe jednotlivé časové úseky. Nedokáže je vyjádřit slovem, ale činnostmi. Tento deficit souvisí spíše s poruchou verbálního označení času než se samotnou poruchou vnímání času (Pospíšilová, 2003).

Rozvíjení **grafomotoriky** je pro dítě důležité. K rehabilitaci nám pomůže kresba, která je pro dítě nenásilná, dítě se cítí přirozeně a pro nás je to dobrý způsob, jak navázat komunikaci. V kresbě se také dozvíme informace o vývojové úrovni dítěte a jeho naladění.

Ze začátku je třeba postupovat pomalu, dítě kreslí čmáranice a nedokáže na daný pokyn nakreslit, co po něm vyžadujeme. Nácvik grafomotoriky nejlépe provádíme ve skupince okolo třech až čtyřech dětí. Lépe se kreslí na větší ploše, pomoci nám může i tabule. (Pospíšilová, 2003).

2.7.3 Individuální logopedická terapie

Zde se řídíme podle věku a samotného vývoje řeči konkrétního dítěte. Využívá se zásada individuálního přístupu. K němu je potřeba kvalitní osobnost klinického logopeda, ke kterému si rodiče musí získat důvěru. Logoped se u individuální logopedické péče zaměřuje na rozvoj řeči a psychomotorických dovedností. Škodová (2003, s. 29-132) ve své publikaci popisuje, jak postupovat při nácviku rozumění řeči.

2.7.4 Skupinová logopedická terapie

Provádí se o počtu maximálně šesti dětí (Škodová, 2003). Má za cíl rozvíjet u dětí jemnou a hrubou motoriku, upevňování dovedností a pohybových stereotypů a samozřejmě také zlepšení koordinace a harmonie pohybu (Škodová, 2003).

Úvodní část obsahují rušné činnosti. Vždy musí následovat relaxace, kdy si děti odpočinou a uvolní. Relaxace je významnou součástí, a proto ji lze zařadit jak na začátek, tak i během cvičení. V hlavní části se můžeme setkat s fyzickými aktivitami a činnostmi, které směřují k nácviku jemné a hrubé motoriky. Neodmyslitelnou součástí je „*rozvoj zrakového, sluchového a hmatového vnímání*“. Další důležitou částí je také kresba a zobrazení v prostoru, která je v závěrečné části terapie, kde se o dítěti dozvíme informace, které jsou užitečné pro další šetření (Škodová 2003).

Škodová (2003, s. 133) uvádí výhody skupinové terapie, kterými jsou: „*rozšiřování slovní zásoby a zlepšení gramatické struktury řeči, výrazné zlepšení mluvní výřечnosti, zlepšení hrubé a jemné motoriky, zlepšení orientace v prostoru, zlepšení sluchové a zrakové percepce a celkové zlepšení srozumitelnosti mluvního projevu*“ díky uvedeným činnostem (Škodová, 2003).

3 Práce s dítětem s vývojovou dysfázií v mateřské škole

3.1 Metody výuky u dítěte

Je vhodné kombinovat **slovní metody**, kterými jsou návod, vysvětlování, popis, vyprávění, rozhovor, s **metodami názornými**, což je pozorování a experiment. V neposlední řadě také kombinovat s **praktickými metodami**, jako jsou tvořivé a manipulační činnosti. U slovních metod používat volnější a pomalejší tempo řeči, opakování hlavních informací v krátkých jednoduchých větách, užívat věku přiměřené výrazové prostředky ne pouze chronologickému věku, ale také k vývojové úrovni, na které se dítě nachází. To znamená přizpůsobit slovník věku a úrovni dítěte. Je potřeba u dítěte ověřovat porozumění našemu sdělení, a pokud to bude potřeba, tak dovysvětlit či názorně předvést. Komunikovat s dítětem na jeho úrovni, tak aby dítě vidělo do tváře dospělému. Důležité je dopřát dítěti dostatek času na vyjádření, nová slova často opakovat, opakovat komunikační situace. Podpořit srozumitelnost řeči používáním gest a výraznou mimikou. Důležité je podporovat dítě v napodobování – pohybů těla, zvuků, výrazu tváře, rukou. Zaměřit se na popisování předmětů – dějových situací, hraček, událostí. Komentovat, co dítě dělá a co děláme my. Pomáhat dítěti, aby se vyjádřilo dostupnými prostředky i neverbálně a tím podpořit prožití komunikačního úspěchu a posílit jeho sebevědomí. Vést dítě k překonávání komunikačních bariér. Poskytovat dítěti pozitivní zpětnou vazbu. Výraz, který řekne nesprávně, nekomentovat, ale zopakovat ho správně.

Důležitý je klidný, pevný a laskavý přístup, podněcovat dítě k myšlenkové aktivitě, povzbuzovat ho, podporovat v začlenění mezi ostatní děti.

Při práci respektovat pracovní tempo a poskytovat dostatečné množství času k plnění zadaných úkolů. Při osvojování všech nových dovedností, vědomostí a především pojmů, vycházet z úrovně, na které se dítě momentálně nachází. Vpřed postupovat zvolna, pracovat s malým množstvím nových informací. Pojem vždy zafixovat, než se postoupí dále. Získané dovednosti a vědomosti průběžně opakovat (Speciálně pedagogické centrum, Mgr. Iva Langová).

3.2 Organizace výuky

Dítě zapojovat do veškerých her i řízených činností v mateřské škole. Je vhodné kombinovat skupinové formy učení, například hry, prožitkové, sociální a kooperativní učení s individuální prací podpory asistenta pedagoga, modelové situace,

Střídat cílené a odpočinkové činnosti, využívat kratší intervaly činností.

Využívat podporu asistenta pedagoga k rozvoji jednotlivých vzdělávacích oblastí. Ve vhodných chvílích také začleňovat bloky individuální práce (Klinická psychologie, Mgr. Jana Cozlová).

Asistent pedagoga realizuje vzdělávací a výchovné činnosti podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele zaměřené na speciální specifické nebo vzdělávací výchovné potřeby. Spolupráce s pedagogem při řízené činnosti, individuální podpora dítěte v případě potřeby – znovu jednoduše vysvětlí, popřípadě předvede, co má dělat, dopomáhá dítěti při samotné činnosti tam, kde je to potřeba. Asistent pedagoga také napomáhá při přípravě pracovních pomůcek. Pomáhá prohlubovat dobré kamarádké vztahy mezi spolužáky. Pomáhá se soustředěním dítěte, průběžně ověřuje, zda dítě pracuje tak jak má (Školní poradenské zařízení).

Asistent pedagoga napomáhá k rozvoji:

Jemné motoriky – drobná manipulace s předměty: přebírání drobných předmětů, rozebírání, skládání, modelování, navlékání, šroubování, přesypání a přelévání.

Grafomotoriky – uvolňovat ruku od ramene, pracovat ve stoje a postupně zmenšovat formát a pracovat v sedě, upravovat držení tužky.

Hrubé motoriky, audiomotorické koordinace – pohyb po nerovném terénu, písničky a říkanky s pohybovým doprovodem, cvičení, vytleskávání slov na slabiky.

Předpočetních dovedností – určení základních geometrických tvarů, třídění a hledání podle počtu, velikosti i barvy, upevňovat pojmy první, poslední, uprostřed, odpočítávání kusů, určování množství: rozsah dle aktuální možnosti dítěte a postupně přidávat. Zapamatování pojmů, jako je málo-hodně, větší-menší, kratší-delší.

Prostorové orientace a pravo – levé orientace – fixovat pojmy (nahore, dole, uprostřed, pod, nad, vedle, před, za...)

Časová orientace – popisovat, co se dělá ráno, večer s pomocí obrázků. Učení pojmů včera, dnes, zítra, jmenování dnů v týdnu, orientace v ročních obdobích (jaké aktivity děláme v létě a jaké v zimě).

Zrakového vnímání – skládání rozstříhaných obrázků, poznat, co se změnilo, hledání dvojice stejných obrázků, hledat konkrétní věc mezi jinými obrázky, hledání rozdílů.

Sluchového vnímání – reakce na zvuky (pomalu, rychle, kolikrát, nahlas, potichu...), nápodoba zvuků zvířat, rytmická cvičení, znázornění dlouhého a krátkého tónu pomocí pohybu, poznávání písně podle melodie, rozpoznávání první a poslední hlásky ve slově, vymýšlení slov na danou hlásku, hledání předmětu začínající na určitou hlásku, básničky, písničky.

Komunikačních dovedností – reakce na pokyny podej, najdi, ukaž, práce s obrázky a následné odpovídání na otázky kdo je to, co dělá, jaký je, popisování příběhu podle série obrázků, vyprávění pohádek, vymýšlení příběhů, hádanky.

Motoriky mluvidel – napodobování pohybů rtů, jazyka, tváří, později reagovat na pokyny, jako je čertík, kapřík... nácvik dýchání (do brčka, do kuličky...) (Bednářová, Šmardová, 2015).

Práce s dítětem s vývojovou dysfázií doma

U dítěte s vývojovou dysfázií je potřeba najít si pravidelnou dobu cvičení. Činnosti kombinovat a dát dítěte na výběr, jakou činnost by chtěl dnes dělat on. Je potřeba důslednost a vést dítě nenásilně. Je potřeba rozvíjet řeč a jazykové roviny formou hry.

Rytmizace – vytleskávání slov na slabiky. Postupně se mohou přidat i rodiče a ukazují na prstech slabiky a dítě počítá.

Sluchová paměť – trénink sluchu a sluchového rozlišování: určování první hlásky a první slabiky ve slově, hledat slova, která se rýmují, poslech řady slov a určování, jaké slovo do řady nehodí. Trénink délky slabik.

Zrakové vnímání a zraková diferenciac – Kimovi hry, pracovní list hledání rozdílů v řadě obrázků.

Krátkodobá paměť – zapamatování několika pokynů za sebou a následně si je vybavit v daném pořadí. Začíná se nejprve na dvou pokynech a postupně se přidávají další až do šesti pokynů.

Jazykový cit – množné číslo, trénink zdobnělin: rodič vybere obrázek (vhodné pexeso) pojmenuje ho a dítě přiřadí stejný obrázek a oproti dospělému použije zdobnělinu (bota x botička). Tímto způsobem se trénují i předložky: rodič položí obrázek auta a řekne „s autem“ dítě položí také obrázek auta a řekne „bez auta“. Nejvhodnější k této aktivitě je pexeso a domino.

Vyprávění – čtení části příběhu například pohádka O ježkovi a následně si prohlížet obrázky a ptát se „Co dělá ježek na obrázku?“ apod. Tímto způsobem se u dítěte s dysfázií rozvíjí fantazie. Následně dítě může předvídat, co se v příběhu stalo. Poté se příběh dočte a diskutuje se o tom, zda dítě mělo pravdu, nebo ne.

Počítání – procvičování početní řady, počítání, kolik je modrých aut na parkovišti, kolik housek maminka koupila apod.

Prostorová orientace – hra s plyšovou hračkou, dítě pokládá hračku podle pokynů dospělého: dej hračku nad hlavu, vedle sebe, pod sebe, do levé ruky... Později se přidávají konkrétní pokyny jako dej hračku vedla auta, dej hračku pod knížku, napravo od míče... (Psycholog, Mgr. Ingrid Dvořáková).

Podle diagnostiky v oblasti motoriky a řeči by dítě mělo zvládat určité dovednosti. V **oblasti řeči** by pěti až šesti leté dítě mělo zvládat:

- rozlišovat pojem „trochu, mnoho, několik“
- říct svou adresu
- říct své telefonní číslo
- dokázat ukázat „nejvíce, nejméně, trochu“
- vyprávět jednoduché vtipy
- vypravovat o svých denních zážitcích
- popisovat polohu nebo směr skrz, ven, z, k
- na otázku „proč“ odpovídat vysvětlením
- vypravovat pohádku o 3-5 částech
- definovat slova
- jmenovat protiklady

- odpovídat na otázku „co se stane, když...“
- užívat správně slova „včera“ a „zítra“

V **oblasti motoriky** by pěti až šesti leté dítě mělo zvládat:

- napsat velká písmena kamkoliv na papír
- přejít po lavičce dopředu, dozadu, po straně
- přeskakovat
- samo se rozhoupat na houpačce
- dotknout se palcem každého prstu na ruce
- umět napsat tiskací písmena
- vylézt po schůdkách nebo po žebříku na vyšší skluzavku
- uhodit kladívkem do hřebíku
- pinkat s míčem o zem podle daných instrukcí
- vybarvovat v 90 % bez přetahování
- dokázat vystříhnout obrázek z časopisu – nejvíce 5 mm od okraje
- používat ořezávatko
- obkreslovat obrázky
- vystříhávat jednotlivé tvary z papíru
- předklonit se a zvednout něco ze země a nespadnout (Bednářová, Šmardová, 2015).

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se věnuje tvorbě aktivit pro dítě s vývojovou dysfázií. Zvolila jsem čtyři oblasti, kterými jsou hrubá motorika, zrakové vnímání, sluhové vnímání a jemná motorika. Zmíněné oblasti se mi jeví nejdůležitější pro rozvoj jedince. Nejedná se pouze o vadu řeči, ale jsou k tomu přidružené i další problémy. Když jedinec nebude mít dobrou jemnou motoriku nemůžeme se posunout na další oblasti.

Materiály, které jsem do aktivit použila, jsem vytvářela převážně sama nebo jsem se inspirovala v literatuře a poté je upravila.

Aktivít je v každé oblasti osm, jsou to takové aktivity, které jsou důležité pro danou oblast a některé se mohou obměnit. Aktivity jsem zkoušela na chlapci a také na ostatních dětech předškolního věku, abych mohla porovnat rozdíly a viděla i práci jiných dětí. Z každé oblasti jsem vždy vzala jednu aktivitu a ty poté zkoušela na dětech.

Anamnéza

Osobní anamnéza:

Těhotenství: První polovinu těhotenství matka prožívala klidné období. Tvrdnutí břicha od prvopočátku gravidity. Odborníci deklarují tento fakt jako napínání svalů dělohy způsobené růstem dítěte. V sedmém měsíci následovala hospitalizace s každodenní péčí lékařů.

Porod: ve 35+ gt., spont, záhl., PH 1970 g, IUGR, adaptace dobrá, přechod sledován na neurologii v Náchodě do 2 let věku.

Narození: Z důvodu nízké porodní váhy a předčasného porodu byl převezen do specializované nemocnice, která je připravena na předčasně narozené děti. Na týden byl umístěn do inkubátoru pro svou nízkou porodní hmotnost na oddělení nedonošených dětí.

Šestinedělí: Z důvodu oddělení matky od dítěte bylo pro matku toto období citově velmi náročné.

Motorický vývoj: Od půl roku do 14 měsíců cvičil Vojtovu metodu, u které hystericky brečel. Vývoj byl pomalejší, sezení začalo na konci třináctého měsíce, lezení následovalo až na konci čtrnáctého měsíce. Samotná chůze ve 21 měsíci.

Řeč: Snaha o komunikaci byla velmi opožděná, nastala ve 2,5 až 3 letech.

Hrubá motorika: Projevila se velmi opožděně. Na odrážedle začal jezdit ve čtyřech letech a na kole v 5,5 letech. Chlapec nechtěl chodit bos, vadil mu studený podklad a tento problém přetrvává dodnes. Je hypersenzitivní.

Problém řeči řeší od dvou let, kdy začal chodit na logopedii. Po návštěvě několika logopedů se jeho návštěvy ustálily u zdánlivě nejlepšího a nejpřívětivějšího odborníka. Po

prohlídce u dětského lékaře ve spolupráci s logopedem byly zjištěny zvětšené nosní mandle, které mu bránily v nedokrvování mozku a také způsobovaly velké chrápání. Podstoupil tedy ve 4,5 letech operaci nosních mandlí, které mu byly odstraněny. V pěti letech podstoupil neurovývojovou metodu, která má za účel odstranit primární reflexi. V současné době zkouší ergoterapii.

Rodinná anamnéza:

Otec měl vývoj v pořádku, letos v dubnu mu bude čtyřicet jedna let. Preventivně chodil na logopedii v mladším věku. Má vystudovanou střední školu s maturitou.

Matka měla vývoj též v pořádku až na pohybový rozvoj, kdy nelozila a rovnou začala následným chozením v patnáctém měsíci. Letos v srpnu jí bude třicet osm. Má vystudovanou vysokou školu.

Otec zůstal s chlapcem doma na mateřské dovolené. Oba rodiče se do výchovy zapojují. Navštěvují akce pro děti a jezdí na dovolené.

Sourozenci

Chlapec má mladší sestru, které budou v dubnu čtyři roky. Oproti bratrovi má vývoj v naprostém pořádku. U sestry začínají problémy v řečové komunikaci, jelikož přebírá bratrovo mluvené vyjadřování.

Školní anamnéza:

Občasná návštěva chlapce od tří let, pravidelná návštěva od pěti let. Adaptace byla špatná, ze začátku brečel a nechtěl školku navštěvovat. Vada řeči ho v některých činnostech omezila. Ze začátku mu děti nerozuměly, ale po chvíli si na jeho řeč zvykly a když něčemu nerozumí, tak se chlapce znovu ptají, nebo pomůže paní učitelka. Teď se do školky už těší, rád ji navštěvuje.

Závěry z odborných vyšetření

Hodnocení řeči z hlediska jazykových rovin klinického logopeda:

Lexikálně-sémantická jazyková rovina (narušena) = aktivní slovní zásoba chudá, řeči rozumí, význam vyhoví, vícenásobné pokyny je nutné opakovat, reprodukuje jednoduchou říkanku, pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku (Klinická logopedie, Mgr. Radka Stratílková, 2022)

Morfologicko-syntaktická rovina (rozvíjí se) = slova komolí, víceslabičná slova nezvládá, hovoří v krátkých obsahově chudých větách (Klinická logopedie, Mgr. Radka Stratílková, 2022)

Foneticko-fonologická jazyková rovina (ve vývoji) = sluchově diferencuje zvuky a slova, sluchově začíná diferencovat zvuky sykavek a měkčení, výrazná artikulační neobratnost, jednotlivé hlásky má vyvozené, selhává jejich realizace v mluvním projevu, RŘ nezapočato (Klinická logopedie, Mgr. Radka Stratílková, 2022)

Pragmatická jazyková rovina (v čase se velmi zlepšuje) = komunikuje, doptává se, konverzaci udržuje, upřednostňuje verbální formu komunikace, spontánně informuje o zážitcích, pocitech, přání, mluví nenuceně, dodržuje pravidla konverzace (Klinická logopedie, Mgr. Radka Stratílková, 2022)

Vyšetření ze speciálně pedagogického centra Náchod: chlapec se dobře adaptoval na prostředí, byl komunikativní, vnímavý. Výslovnost je nesrozumitelná, u většiny slov vynechávání první souhlásky, komolí. Při obrázkovém čtení dobře doplní slova, ale není mu rozumět. Lateralita je P.

Závěr: Pokračovat v pravidelné návštěvě klinického logopeda. V MŠ střídat frontální aktivity s individualizovanými činnostmi. Při vzdělávání zachovat téma, ale použít jiné didaktické prostředky (Speciálně pedagogické centrum Náchod, Mgr. Kateřina Rajsová speciální pedagog, 2021).

Vyšetření z neurologické kliniky Hradec Králové: chlapec spolupracoval, pokynům rozuměl a vyhověl, některá slovíčka vyslovil správně. Lezení po 4 na podložce méně plynulá, při chůzi vtáčení špiček dovnitř. Poskok na noze toporněji, vedoucí oko levé.

Závěr: opožděný vývoj řeči se známkami koordinační poruchy, rozkolísanou pozorností, expresivní vývojová dysfázie (Neurologická klinika Hradec králové, MUDr. Šárka Štefáčková, 2021).

4 Aktivity sestavené pro dítě s vývojovou dysfázií na konkrétní oslabené funkce

Aktivity jsou sestaveny pro šestiletého chlapce, který má expresivní vývojovou dysfázií. Trávila jsem s ním potřebný čas, chodila s ním na logopedická vyšetření, kde bylo patrné jeho zlepšení, a rovněž na terapeutické sezení. Také jsem ho navštěvovala jak v mateřské škole, tak v rodinném prostředí, abych ho mohla pozorovat i v prostředí, které je pro něho přirozené. Byla jsem seznámena s rodinnou anamnézou a s výchovou dítěte od narození až po tento věk. S rodiči dítěte jsem v neustálém kontaktu, informují mě o pokrocích a domlouváme se na návštěvách. Chlapec navštěvuje malou mateřskou školu, kde jsou seznámeni s jeho diagnózou. Má k sobě paní asistentku, která s ním pracuje, a jsou patrné jeho posuny ve výuce.

Chlapec je velmi milý, veselý, adaptuje se bez obtíží a je velmi oblíben v kolektivu, ochotně spolupracuje. Pozornost velmi kolísá. Lépe se soustředí u aktivit, které ho baví, jako úkoly praktického charakteru. Rychleji se unavuje a je třeba nastavit přiměřené tempo a aktivity. Řeč u chlapce je mírně nesrozumitelná přiměřená jeho věku a postižení, komolí slova, snaží se o vyjadřování ve větách. Verbální porozumění je na dobré úrovni. Početní představy jsou opožděné, chlapec dobře napodobuje tvary, figura je jednoduchá. Vývoj rozumových schopností je nerovnoměrný.

Aktivity byly uskutečňovány v malé vesnické mateřské škole o počtu patnácti dětí (9 chlapců, 6 dívek) v předškolním věku. Ve třídě se nacházelo sedm odkladových dětí. Pozorování bylo prováděno i u dětí s rovnoměrným vývojem, kde bylo možno vidět různá vývojová stádia. Do této třídy docházel výše uvedený chlapec s vývojovou dysfázií. Program byl realizován na jeden celý měsíc. I když se aktivity prováděly dvakrát týdně, bylo zřejmé, že je potřeba více času. S tímto typem dětí je zapotřebí strávit daleko více času dle mého názoru až jeden kalendářní rok. Kdyby program trval déle, bodové hodnocení by bylo možné zpětně pozorovat a porovnávat.

Při tvorbě aktivit jsem vycházela z odborných zpráv, které mi byly poskytnuty z různých pracovišť, jedná se o: speciálně pedagogické centrum Náchod, soukromé speciálně pedagogické a logopedické poradenství, klinická logopedie Dobruška, Neurologická klinika Hradec Králové. Nevíme nic o intelektu dítěte z lékařských zpráv. Intelekt není narušen. Jedná se o expresivní vývojovou dysfázií.

Je zajímavé pozorovat aktivity a plnění úkolů u dětí bez vývojové vady a porovnání s ostatními.

Aktivity jsou rozděleny do čtyř oblastí, na které odborníci doporučují se zaměřit komplexně a jsou důležité pro samotný rozvoj: jedná se o hrubou a jemnou motoriku, zrakové vnímání a sluchové vnímání. Nevolila jsem aktivity z oblasti logopedie, jelikož chlapec dochází pravidelně na logopedii k odborníkům, kde je mu věnována dostatečná péče.

Ke každé aktivitě bylo vloženo bodové hodnocení, které udává průběžné výsledky jak si dítě vedlo. Číselná osa 1 až 10, vypovídá o seřazení od nejlépe hodnoceného výkonu (10) k nižším výkonům (1).

4.1 Hrubá motorika

Hrubá motorika se zaměřuje na pohyby rukou, nohou a trupu. Jedná se o celkovou obratnost dítěte. Jakmile má dítě dobře rozvinutou hrubou motoriku je hbité a nedělají mu problém chůze, běh, skákání, velké překážky a jízda na kole. Ke správnému rozvoji hrubé motoriky přispějeme tak, že necháme dítě, aby experimentovalo a samo objevovalo (Bednářová, Šmardová, 2015).

Oblast hrubé motoriky byla zvolena z důvodu velmi opožděného vývoje chlapce v oblasti hrubé motoriky. Chlapec začal déle chodit, „odrážedlo“ mu dělalo problém, nechodil na prolézačky a skluzavky, jelikož se bál a nezvládl to. Střídavá chůze do schodů není dostatečně vyvinutá.

1. LODIČKY (vlastní tvorba autorky BP)

- **Cíl:** zklidnění těla a mysli, nácvik dýchání, rozvoj hrubé motoriky, nácvik správného dýchání na pozdější řečové schopnosti
- **Pomůcky:** papírová lodička
- **Popis aktivity:** nácvik dýchání = dítě leží na zádech, bedra tiskne k zemi, nohy má pokrčené, ruce podél těla. Na břicho si položí lodičku z papíru, kterou si dítě samo vyrobí. Dýchá pravidelně – nádech nosem – břicho se nafoukne – výdech ústy – břicho se vyfoukne. Tento cvik se musí provádět v klidu a pomalu. Dítě musí cítit své dýchání a nespěchat, může si položit ruce na břicho, aby dýchání lépe cítilo. Cvik provádíme alespoň 10x pro větší efekt.
- Klidný, pomalý a hluboký dech uklidňuje tělo i mysl. Břišním dechem dítě naplňuje největší část kapacity plic.

- **Pozorování a reflexe u chlapce:** dýchání bylo zrychlené, nesoustředil se na správné dýchání. Trvalo dlouho, než se zklidnil a začal správně dýchat. Chlapec měl kolem sebe spoustu rušivých elementů (dýchání ostatních dětí)
 - **Bodové hodnocení na škále: 4**
 - **Pozorování a reflexe ostatních dětí:** klidné a správné dýchání dělá každému dítěti problém, nádech do břicha je pro děti v předškolním věku obtížné, hodně spěchají
2. CVIČENÍ NA ZÁDECH – střídavé zvedání končetin (převzato Mgr. Iva Doudová)
- **Cíl:** nácvik správného střídání končetin, rozvoj hrubé motoriky při střídání zvedání končetin
 - **Pomůcky:** žádné
 - **Popis aktivity:** dítě leží na zádech -> ruce vzpažené nad hlavou a nohy jsou mírně pokrčené na podložce, na pokyn zvedají nejprve pravou ruku společně s pravou nohou a dotknou se kolene. **Výdech** – ruka ke kolenu. **Nádech** – ruka do vzpažení. Jakmile cvik udělají, pokračují s levou rukou a levou nohou. Vždy je potřeba se dotknout podložky a poté dělat druhou stranu. Takto cvik opakujeme. Vše děláme pomalu, aby nedocházelo k nesprávnému dýchání.
 - **Pozorování a reflexe u chlapce:** v prvním stádiu cvičení mu dělalo problém uvědomit si pravou a levou stranu. Ze začátku u cvičení správně nedýchal, protože se soustředil na správné zvedání končetin. Dále cvičení chlapci šlo bez problému, soustředil se na správnou techniku.
 - **Bodové hodnocení na škále: 5**
 - **Pozorování a reflexe ostatních dětí:** zvedání končetin děti zvládají, avšak některé vykazují větší problémy
3. CVIČENÍ NA ZÁDECH – zvedání pravé ruky společně s levou nohou a naopak (převzato Mgr. Iva Doudová)
- **Cíl:** nácvik správného dýchání a střídání končetin, rozvoj hrubé motoriky při zvedání končetin
 - **Pomůcky:** žádné
 - **Popis aktivity:** dítě leží na zádech -> ruce vzpažené nad hlavou a nohy jsou mírně pokrčené na podložce, na pokyn zvedají pravou ruku a levou nohu. **Výdech** – ruka ke kolenu. **Nádech** – ruka do vzpažení. Jakmile je cvik dokončen, vymění strany a opakují to samé. Cvik pravidelně opakovat, dělat ho pomalu, nespěchat.

- **Pozorování a reflexe u chlapce:** chlapec ze začátku přemýšlel, jak správně zvedat a střídat nohy, ze začátku měl problém dýchat a raději dech zadržoval, jelikož se soustředil na správné provedení této techniky, po chvíli úkol zvládl bez problému
 - **Bodové hodnocení na škále: 5**
 - **Pozorování a reflexe u dětí:** cvik provádějí bez problému
4. KŘÍŽOVÉ POHYBY (čerpání přímo MAXÍK stimulační program pro děti)
- **Cíl:** koordinace obou polovin mozku, oči, uši a obě strany těla, zvyšuje se schopnost myšlení a paměti, rozvoj a nácvik hrubé motoriky při zvedání nohou
 - **Pomůcky:** pracovní list, 2x A4 na jedné dvě svislé čáry, na druhé dvě čáry do kříže
 - **Popis aktivity:** pracovní listy příloha č. 1 pověsíme na dveře cca 30 cm od sebe, tak aby na to dítě dobře vidělo a vzdálenost mu vyhovovala. Nohy jsou rozkročené do šíře pánve, ruce vzpažené, oči zaměřené na obrázky.
 - **První list:** pravá ruka se dotkne pravého kolene – výdech, ruce do vzpažení s nádechem, levá ruka se dotkne levého kolene s výdechem. Pohyb opakuje 6x. Jakmile tento pohyb dítě zvládá přesune se na **druhý list:** pravá ruka se dotkne levého kolene – výdech, ruce do vzpažení s nádechem, levá ruka se dotkne pravého kolene s výdechem.
 - Pokud dítě tyto pohyby zvládá, můžeme přidat jednoduché otázky, na které nám bude odpovídat (kolik ti je let, jakou barvu má jablíčko...).
 - **Pozorování a reflexe u chlapce:** ze začátku nedokázal v klidu stát před papírem a stále se hýbal, u cvičení spěchal a nesoustředil se, ale po chvíli zpomalil a soustředil se na cviky a cvičení chlapci šlo
 - **Bodové hodnocení na škále: 6**
 - **Pozorování a reflexe u dětí:** při pozorování bylo vidět, že děti jsou velmi soustředěné, některým dětem dělalo problém soustředit se na křížení rukou a pozorovat obrázek
5. RYBNÍČKY – lemniskáta (vlastní tvorba autorky BP)
- **Cíl:** stimulace chodidel, poznávání povrchu pomocí bosé nohy, rozvoj hrubé motoriky při správném předkládání a samotné chůzi po laně
 - **Pomůcky:** lano
 - **Popis aktivity:** na zem položíme lano do tvaru 8, děti si sundají boty a ponožky. Postupně přechází po laně, předkládají jednu nohu za druhou. Cvik je potřeba provádět v klidu a na nic nespěchat.

- **Pozorování a reflexe u chlapce:** chlapec nerad chodí bos, ze začátku si musel lano osahat, aby zjistil, jaký má povrch a na čem bude chodit, po seznámení chůzi zvládal, soustředil se na správné předkládání nohou
 - **Bodové hodnocení na škále:** 7
 - **Pozorování a reflexe u dětí:** tento cvik zvládají, problém nastal u křížení lana, kdy musely přemýšlet, kam dále pokračovat
6. SLON – jóga cvičení (čerpání přímo Pavel Klimeš Cvičíme s dětmi, jógová cvičení a hry)
- **Cíl:** procvičení páteře, aktivizace celého těla, rozvoj hrubé motoriky při cvičení jednotlivých cviků, relaxace
 - **Pomůcky:** žádné
 - **Popis aktivity:** dítě se vzpřímeně postaví. Řekneme hádanku příloha č. 2
 - **Provedení:** stoj rozkročný, spojíme ruce před tělem dlaněmi vzhůru a předkloníme se, záklon, vzpažit a propleteme prsty u rukou a dáme ruce v týl, provádíme úklony vpravo a vlevo 3x, lokty dopředu k sobě, předklon hlavy, lokty dozadu, hlavu zdvihnout 3x, lokty zůstávají vzadu a otáčíme trupem střídavě vlevo a vpravo 2x, střídavě krčíme přednožmo pravou a levou, koleno zdviháme co nejvýše 3x, zkřížíme paže, jednou rukou uchopíme nos a napodobíme zatroubení. Celý cvik provedeme 2x.
 - Cvik má účinek na procvičení páteře všemi směry včetně rotace. Aktivuje celé tělo.
 - **Pozorování a reflexe u chlapce:** na hádanku nepřišel, uhádl ji, až u druhého bodu, cvičení ho bavilo, problém měl u úklonu do stran, má velmi zkrácené svaly, než cvičení začalo měl problém se postavit rovně a být chvíli v pozoru
 - **Bodové hodnocení na škále:** 4
 - **Pozorování a reflexe u dětí:** toto cvičení bylo bez problémové a vše prováděly správně
7. PŘESKAKOVÁNÍ PŘEKÁŽEK (vlastní tvorba autorky BP)
- **Cíl:** nácvik hrubé motoriky: přeskakování, podlézání, skákání po jedné noze
 - **Pomůcky:** branky na přeskakování a podlézání, kužely
 - **Popis aktivity:** na zem postavíme překážkovou dráhu příloha č. 3 úkolem je správně přeskakat dráhu a dostat se do cíle.
 - **Pozorování a reflexe u chlapce:** překážková dráha je u chlapce oblíbenou činností, podlézání a přeskakování překážek zvládá bez problému, skok po jedné noze je u

chlapce horší, nedokáže se udržet, rovnováha se přenášela spíše na pravou stranu, po skončení je velmi udýchaný, během cvičení se spíše soustředí na provádění cviků a zapomíná správně dýchat (neschopnost provádět více úkonů najednou)

- **Bodové hodnocení na škále: 8**
- **Pozorování a reflexe u dětí:** při skákání po jedné noze mají děti problém s rovnováhou, dominantní noha je lepší

8. HÁZECÍ HRA „KROUŽKY“ (vlastní tvorba autorky BP)

- **Cíl:** nácvik koordinace pohybu, zručnost, nácvik hrubé motoriky při házením na kroužky
- **Pomůcky:** míč
- **Popis aktivity:** Dítě se postaví na čáru a úkolem je hodit míč do určeného místa. Tato hra procvičuje zručnost, učí se soustředěnosti koordinaci pohybu.
- **Pozorování a reflexe u chlapce:** chlapec je velmi šikovný, dokázal se soustředit na míč a cíl, na který má házet, před každým hodem se zklidnil a zaměřil se na cíl
- **Bodové hodnocení na škále: 8**
- **Pozorování a reflexe u dětí:** házení na kroužky zvládají bez problému, aktivita všem šla, při každém hodu se soustředily. Sledovala jsem dominantní nohu a ruku u dětí

Hrubá motorika je u chlapce od narození pomalejší. Chůze začala déle a od té doby bylo evidentní, že hrubá motorika bude opožděná. Jednotlivé střídání nohou po schodech nezvládá, stále chodí dominantnější nohou vpřed. Odrážedlo a kolo dělalo chlapci problém, dnes už na kole umí.

Mezi dětmi a chlapcem byly patrné rozdíly. Snaží se přizpůsobit skupině dětí a jsou mu příkladem.

4.2 Zrakové vnímání + prostorová orientace

Zrakem dítě přijímá nejvíce informací z okolí. Zrak je prostředkem poznávání hmotného světa a prostředkem komunikace. Již od útlého věku dítě zaměřuje pohled na matku a později na předměty, které ho obklopují. Poté ho zajímá vlastní tělo, především ruce a nohy. Dítě poté začíná pozorovat předměty a svou pozornost zaměří na sledovaný objekt a odliší ho od ostatních. V předškolním věku si dítě začíná uvědomovat polohu předmětu v prostoru. Dokáže umístit věc nahoru/dolu a později i vpravo/vlevo. Je dobré ukázat na některých předmětech, kde je jaká část umístěna, například strom má kmen dole a korunu nahoře.

Zrakem přijímáme nejvíce informací, ovlivňuje rozvoj řeči, také vizuomotorické koordinace, prostorové orientace a základní matematické představy. Pro dítě ve školním věku je zrak důležitý na rozpoznávání číslic, písmen a pro čtení, psaní, počítání. Nejprve se u dětí rozvíjí zrakové rozlišování, které rozvíjíme hledáním určitých předmětů mezi jinými předměty. Také ho rozvíjíme pexesem, mozaikou, dominem apod. Zrak rozvíjíme také při běžných činnostech, jako je listování v knize, prohlížení obrázků a řazení obrázků (Bednářová, Šmardová, 2015).

Oblast zrakového vnímání byla zvolena z důvodu procvičení samotného zraku a správného zaměření na určitou věc. Nácvik zraku přispívá k budoucímu nástupu do ZŠ, kde bude potřeba, aby vše správně přečetl a zaměřil se na vyhledávání informací v textu. Tato oblast je u chlapce nejméně zasažena, v jeho věku je pouze mírně opožděná. Nezasahuje tolik do samotného opožděného vývoje.

Aktivity:

1. TEČKOVANÁ (volně upraveno MAXÍK stimulační program pro děti)
 - **Cíl:** rozvoj zrakového vnímání a prostorového vnímání, správné soustředění zraku na určitý bod
 - **Pomůcky:** pracovní list s kamínky
 - **Popis aktivity:** dítě sedí u stolečku, pozornost je zaměřená na správné sezení, pohyb jde z ramene přes loket a zápěstí. Úkolem je dotknout se prstíkem do každého kamínku zvlášť, pohyb je zleva doprava příloha č. 4. Druhým úkolem je udělat do každého kamínku tečku zleva doprava příloha č. 5. Celý cvik opakujeme 2x.
 - **Pozorování a reflexe u chlapce:** úchop psací potřeby je správný, pohyby byly pomalé, byl pozorný, vždy se na začátku rozmýšlel, kde pokračovat s pohybem ruky
 - při doplňování teček do kamínků se snažil udělat tečku přímo doprostřed
 - někde se stalo, že mu ujela ruka a místo jedné tečky udělal dvě
 - když jsme zkoušeli dělat tečky barevné, při každé barvě se snažil přesně trefit tečku, která byla jinou barvou
 - **Bodové hodnocení na škále:** 9
 - **Pozorování a reflexe u dětí:** děti se soustředí na každý kamínek zvlášť, úchop psací potřeby je u předškoláků dobrý, někde však bylo třeba děti opravovat
2. DOPLŇOVÁNÍ ČAR (vlastní tvorba autorky BP)
 - **Cíl:** nácvik zrakového vnímání, správné vnímání u zadaného obrázku a následně správné doplnění čar ze zadání

- **Pomůcky:** pracovní list na doplňování čar
- **Popis aktivity:** dítě sedí u stolečku, před sebe dostane pracovní list příloha č. 6
- Úkolem je doplnit čáry do zbylých obrázků podle zadání, které je v šedivém rámečku. Jakmile bude čára chybná, dostane nový pracovní list a úkol udělá znovu.
- **Pozorování a reflexe u chlapce:** na zadání úkolu přišel sám, trvalo mu to déle, ale dala jsem mu dostatek času, než začal byl nervózní, aby vše udělal dobře
 - úchop psací potřeby je správný
 - čáry byly někde kostrbaté, dělal mu problém rozeznat čáry v zadání
 - největší problém mu dělal kruh, naopak nejlehčí byl pro něho čtverec, kde doplňoval kříž
- **Bodové hodnocení na škále: 5**
- **Pozorování a reflexe u dětí:** oproti chlapci byly děti chápavější a bystřejší, čáry byly přesnější
- stejně jako u chlapce byl pro děti nejlehčí čtverec

3. SKLÁDÁNÍ ZAJÍCŮ (vlastní návrh autorky BP)

- **Cíl:** nácvik zrakového vnímání, hledání stejných obrázkových dvojic na pozadí
- **Pomůcky:** obrázky zajíců + rozstříhané kartičky se zajíci
- **Popis aktivity:** dítě dostane na papíře předtištěné obrázky zajíců příloha č. 7 a zároveň stejný vystřižený obrázek, který je třeba přiřadit ke stejnému obrázku. Po dokončení si dítě udělá samo kontrolu, kde na rubu kartičky je kontrolní číslo. Jakmile je chyba, kartičky vrátí a úkol dělá znovu.
- **Pozorování a reflexe u chlapce:** na začátku stále říkal, že stejný zajíc na obrázku není
 - ze začátku hledal stejné zajíce pomocí počítání čar pod zajíci
 - kontrolu si zvládl udělat sám pomocí čísel
 - při skládání kartiček se mu mírně klepaly ruce a potil se
 - celý úkol, měl na první pokus správně
- **Bodové hodnocení na škále: 8**
- **Pozorování a reflexe u dětí:** některé děti dokázaly pojmenovat, jak který zajíc co předvádí a jak vypadá, například tenhle se směje, spí, je naštvaný
 - kontrolu zvládly udělat samy
 - při zjištění chyby dokázaly chybu samy napravit

4. PAMĚŤ NA OBRÁZKY (vlastní návrh autorky BP)

- **Cíl:** zapamatování si daných obrázků v určitém pořadí, nácvik zrakového vnímání
 - **Pomůcky:** kartičky s obrázky (kolečko, kytička, hvězda, trojúhelník, jablko)
 - **Popis aktivity:** před dítě položíme tři obrázky příloha č. 8. Koukne se na obrázky, zapamatuje si jejich pořadí, zakryjeme obrázky. Do ruky mu dáme ty stejné obrázky a úkolem je obrázky vyskládat ve stejném pořadí, jak byly předloženy. Úkol opakujeme tak dlouho, dokud obrázky nejsou správně seřazeny.
 - Poté co si zvládne zapamatovat tři obrázky, přidáme další dva a bude hádat pět obrázků, stejným způsobem.
 - **Pozorování a reflexe u chlapce:** ze začátku byl rychlý a nepozorný, nedokázal se soustředit a zklidnit
 - první pokusy byly špatné, po třech kolech mu šel úkol lépe, po čtvrté jsme přidali pět obrázků
 - čas jsem nechávala dostatečný, po více pokusech si sám určoval, kdy mohu obrázky zakrýt
 - pět obrázků už na něho bylo moc, tři obrázky ho více bavily
 - **Bodové hodnocení na škále: 4**
 - **Pozorování a reflexe u dětí:** předškoláci byli na podobné úrovni jako chlapec, ze začátku byly děti nepozorné a tvary moc nevnímaly
 - při dalších aktivitách úkol zvládaly lépe a měly ho bez chyby
5. VYHLEDÁVÁNÍ TVARU NA POZADÍ (čerpání BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.,)
- **Cíl:** rozvoj zrakového vnímání, správné nalezení a obtáhnutí určitého tvaru na pozadí
 - **Pomůcky:** pracovní list s tvary
 - **Popis aktivity:** pracovní list příloha č. 9 dostane dítě před sebe. Úkolem je kouknout dolů na tvary a ty stejné tvary vyhledat mezi jinými obrázky.
 - **Pozorování a reflexe u chlapce:** aktivita ho velmi zajímala, pozorně naslouchal
 - tvary které byly dole zobrazené na vyhledávání jsou menší než ty, které se mají hledat, zmátlo ho to, a tak si myslel, že tam daný tvar není
 - dokázal určit jaké tvary dále na obrázku jsou a spočítat je
 - **Bodové hodnocení na škále: 7**
 - **Pozorování a reflexe u dětí:** tvary našly rychle, většina dětí místo trojúhelníku chtěla hledat hvězdu, pletly se jim rohové obrazce

6. SEŘAZOVÁNÍ OBRÁZKŮ OD NEJVĚTŠÍ PO NEJMENŠÍ (vlastní tvorba autorky BP)
- **Cíl:** rozvoj zrakového vnímání a předmatematických představ, správné seřazení obrázků podle velikosti
 - **Pomůcky:** obrázky pastelek, hub, deštníků jiných velikostí
 - **Popis aktivity:** dítě dostane obrázky příloha č. 10 úkolem je každou skupinu obrázků seřadit od největší po nejmenší.
 - **Pozorování a reflexe u chlapce:** na začátku se nesoustředil, byl nepozorný a neklidný
 - seřazování deštníků bylo pro chlapce nejtěžší, obrázky mu splývaly dohromady, musel si je dát co nejvíce od sebe, aby je lépe rozpoznal
 - pomáhalo mu, když si u seřazování povídal a sám si to srovnal v hlavě
 - **Bodové hodnocení na škále: 5**
 - **Pozorování a reflexe u dětí:** úkol pro některé děti byl nesnadný, zvládaly ho s menší dopomocí
 - pomáhalo, když jsme si řekli, jaký obrázek je největší a jaký naopak nejmenší, poté dokázaly najít obrázky, které jsou střední velikosti
7. SKLÁDÁNÍ OBRÁZKŮ DO DOMEČKU DLE POKYŇŮ (vpravo, vlevo, nahore...) (vlastní tvorba autorky BP)
- **Cíl:** orientace na ploše, správné vkládání obrázků dle pokynů
 - **Pomůcky:** domeček s kolonky, obrázky nábytku
 - **Popis aktivity:** do domečku příloha č. 11 dítě skládá nábytek a domácí vybavení dle pokynů. Pokyny mohou být: umísti skříň vlevo dolů, nad skříň dej lampu, vedle lampy dej židli.
 - **Pozorování a reflexe u chlapce:** na začátku jsme si pojmenovali, jaké obrázky se do domečku budou dávat, měl tendenci na obrázky sahat a brát si je k sobě, byl nepozorný
 - strany pravá a levá zvládá, problém byl s přiřazováním do stejné řady
 - pojem pod, nad, vedle apod. umí a všechny obrázky vložil správně na domeček
 - po dokončení pojmenoval, kde, co je – například umyvadlo je pod záchodem apod.
 - **Bodové hodnocení na škále: 6**
 - **Pozorování a reflexe u dětí:** obrázky děti zvládly pojmenovat bez problému, strany pravá a levá zvládají, pojmenování pod, za, před, vedle, byly v pořádku
 - na konci dokázaly stejně jako chlapec pojmenovat, kde se jaký předmět nachází

8. ODLIŠENÍ OBRAZKU JINÉ VELIKOSTI (volně upraveno od BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.,)

- **Cíl:** rozvoj zrakového rozlišování, vyhledávání odlišných obrázků
- **Pomůcky:** pracovní list se zvířaty
- **Popis aktivity:** nejprve si dítě prohlédne celou řadu obrázků příloha č. 12.
- Následně tužkou zakroužkuje obrázek, který se v řadě liší velikostí (větší nebo menší).
- **Pozorování a reflexe u chlapce:** obrázky zvládl pojmenovat, byl to první úkol, který udělal, aniž bych mu řekla, co má dělat
 - o zrakové rozlišování je velmi dobré, úkol ho bavil a dokázal říct, jaký je mezi nimi rozdíl
- **Bodové hodnocení na škále: 9**
- **Pozorování a reflexe u dětí:** úkol byl pro děti lehký, následně je třeba zvolit jiné obrázky

Zrak je u chlapce procvičován od útlého věku. Hodně se zaměřuje na papír a snaží se vše dělat správně. U zrakového vnímání má problém s udržením pozornosti a zaměřením se pouze na jeden bod.

I děti byly na podobné úrovni jako pozorované dítě, avšak většina chce mít vše rychle hotové a přehlédne maličkosti.

4.3 Sluchové vnímání

Sluchové vnímání má v předškolním věku zásadní funkci pro vývoj řeči. Sluchové podněty vnímá dítě již v prenatálním období. Zvuky vyvolávají pohybovou reakci. Po narození dítě reaguje na zvuk matky, který je pro něho evokuje pocit bezpečí. Poté dítě lokalizuje zvuk a dále vnímá i tišší zdroj zvuku. Dále rozumí jednoduchým pokynům, jako je ukaž, jak jsi veliký, udělej pápá apod.

Oslabené sluchové vnímání má špatný vliv pro zahájení školní docházky. Problémy mohou nastat ve čtení, psaní a zapamatování si určitých věcí. Sluchové vnímání u dítěte podpoříme čtením pohádek, vyprávěním příběhů, hry na lokalizaci zvuku, na naslouchání a následné rozeznávání zvuků v prostředí. Sluchová paměť se může přirozeně rozvíjet učením básniček, rozpočítadel, písniček, předávání vzkazů a také říkanek s pohybovým doprovodem (Bednářová, Šmardová, 2015).

Oblast sluchového vnímání byla zvolena, jelikož je to neodmyslitelná součást správného používání řeči. Jakmile dítě neslyší nelze očekávat správný mluvený projev. Při podezření že chlapec neslyší (později zjištěné velké nosní mandle které znemožnili úspěšný rozvoj a celkový řečový výstup) a pouze odezírá ze rtů, je potřeba zařadit sluchové vnímání do rozvoje.

Aktivity:

1. LOKALIZOVÁNÍ ZVUKU – naslouchání (vlastní tvorba autorky BP)
 - **Cíl:** rozvoj sluchové percepce, určení odkud zvuk přichází
 - **Pomůcky:** žádné
 - **Popis aktivity:** dítě se postaví doprostřed místnosti, do ruky si například vezmeme igelitový sáček. Uděláme zvuk, aby dítě vědělo, o jaký jde zvuk a rozpoznalo to. Poté mu zavážeme oči a sáčkem budeme šustit. Úkolem dítěte je rozpoznat odkud zvuk přichází. Postupně budeme místa měnit a pohybovat se. Můžeme také měnit zvuky.
 - **Pozorování a reflexe u chlapce:** velmi dobrý postřeh, úkol ho bavil, vždy dokázal správně určit lokalizaci zvuku
 - správně rozlišil zvuk dospělé osoby a zvuk svých vrstevníků
 - **Bodové hodnocení na škále: 9**
 - **Pozorování a reflexe u dětí:** postřeh velmi dobrý, zvuk dokázaly lokalizovat, aktivita byla pro děti pestrá

2. TAJEMNÝ PYTLÍK – naslouchání (převzato Mgr. Iva Doudová)
 - **Cíl:** rozvoj pozorného naslouchání a sluchového vnímání, odlišování více zvuků od sebe
 - **Pomůcky:** pytlík, zvoneček, igelitový sáček, klíče, papír
 - **Popis aktivity:** do pytlíku dáme zvoneček, igelitový sáček, klíče, papír. Dítě zavře oči a my si vezmeme vždy jeden předmět a uděláme zvuk. Pokud víme, že se dítě se zvuky běžně neseťkává, můžeme je na začátku vyzkoušet a pojmenovat.
 - **Pozorování a reflexe u chlapce:** ze začátku velmi nepozorný a hlučný, skákal do řeči a poté nemohl správně určit předmět, který je v pytlíku
 - sluch má dobrý, dokázal se na zvuky soustředit
 - nejvíce mu dělalo problém rozeznat klíče a igelitový sáček, klíče jsem mu dala ohmatat, aby je poznal po hmatu, a poté to dokázal říct
 - **Bodové hodnocení na škále: 5**

- **Pozorování a reflexe u dětí:** předměty, které se nacházely v pytlíku, jsem neukázala, děti poznaly, o jaké předměty se jedná, byly na tom o něco lépe než chlapec
3. HRA NA ROBOTA – sluchové rozlišování (vlastní návrh autorky BP)
- **Cíl:** rozvoj sluchového rozlišování, určování rozloženého slova, skládání slov
 - **Pomůcky:** pracovní list s obrázky
 - **Popis aktivity:** před dítě položíme tři obrázky příloha č. 13 jedno slovo vždy rozdělíme na slabiky (např. p-e-s). Čteme nahlas a dítě hádá, jaké slovo jsme rozložili a ukáže ho. Obrázky vyměníme a ukážeme jiné.
 - **Pozorování a reflexe u chlapce:** dlouho přemýšlel, čekala jsem rychlejší postřeh
 - o zaměňoval pozici písmen
 - o problém s porozuměním rozloženého slova, sluch je špatný
 - o aktivita byla složitá, po chvíli byl úkol lepší
 - **Bodové hodnocení na škále: 3**
 - **Pozorování a reflexe u dětí:** u aktivity jsem pozorovala velké rozdíly, některé děti úkol zvládly, pro jiné byl složitý
4. DOPLŇOVÁNÍ SLOV DO ŘÍKADLA – sluchové vnímání (čerpáno SLEZÁKOVÁ, K.,)
- **Cíl:** nácvik sluchového vnímání, zvolení správného slova do říkanky
 - **Pomůcky:** pracovní list s říkadly
 - **Popis aktivity:** pracovní list příloha č. 14 položíme před dítě. Úkolem v pracovním listu je vybrat mezi dvěma obrázky, takový obrázek, který se hodí do říkadla.
 - **Pozorování a reflexe u chlapce:** říkadla ho velmi baví, pozorně poslouchal
 - vše měl správně
 - **Bodové hodnocení na škále: 10**
 - **Pozorování a reflexe u dětí:** po přečtení textu, doplňovaly slova, úkol byl pro ně složitější
 - některé děti přemýšlely delší dobu, co za slovo bude patřit do textu
5. URČOVÁNÍ POČTU SLABIK (vlastní tvorba autorky BP)
- **Cíl:** nácvik sluchového rozlišování, určení počtu slabik ve slově
 - **Pomůcky:** žádné

- **Popis aktivity:** dítěti budeme říkat jednoslabičná až čtyřslabičná slova a úkolem je říct, na kolik slabik je slovo rozdělené. Slova: kočka, nos, had, žížala, klobouk, peněženka, kukačka, pejsek.
 - **Pozorování a reflexe u chlapce:** počet slov si ukazoval hned na prstech
 - o problém měl s delšími slovy
 - o více ho bavilo tleskání, které odvádělo jeho pozornost od určení správného počtu slabik
 - **Bodové hodnocení na škále: 5**
 - **Pozorování a reflexe u dětí:** určit počet a vytleskat slabiky nedělá dětem problém, oproti chlapci zvládly i delší slova
6. ROZPOZNÁVÁNÍ SLOV STEJNÝCH A ODLIŠNÝCH – sluchové rozlišování (převzato MAXÍK stimulační program pro děti)
- **Cíl:** nácvik sluchového rozlišování, určení délky slov
 - **Pomůcky:** pracovní list se slovy
 - **Popis aktivity:** budeme říkat slova příloha č. 15. Úkolem je rozpoznat, zda se jedná o slova stejně znějící nebo odlišná.
 - **Pozorování a reflexe u chlapce:** když slovům nerozuměl, více ho zajímal jejich význam než samotné určení
 - o dlouhá a krátká slova mu nedělají problém, změna písmene také ne, problém byl s rozpoznáváním krátkých a dlouhých slov
 - **Bodové hodnocení na škále: 4**
 - **Pozorování a reflexe u dětí:** úkol byl pro děti složitý, nešlo jim určování
 - problém nastal u určování dlouhých a krátkých slabik
7. ROZPOZNÁNÍ TLESKNUTÍ (vlastní tvorba autorky BP)
- **Cíl:** nácvik sluchového vnímání, určení počtu tlesknutí
 - **Pomůcky:** žádné
 - **Popis aktivity:** budeme tleskat a úkolem dítěte je říct nebo ukázat na prstech kolikrát jsme tleskli.
 - **Pozorování a reflexe u chlapce:** tři tlesknutí zvládl, čtyři tlesknutí až na druhý pokus, pět tlesknutí neuhádl
 - o velmi malá soustředěnost
 - o počet tlesknutí si počítal na prstech
 - o zkoušela jsem zrychlovat, ale bylo to na něho těžké

- **Bodové hodnocení na škále: 5**
 - **Pozorování a reflexe u dětí:** počet tlesknutí zvládly, některé děti zkoušely hádat kolik by to asi mohlo být, a nedávaly pozor
8. HRA BABIČKA JEDE NA VÝLET – sluchová paměť (volně upraveno Mgr. Iva Doudová)
- **Cíl:** rozvoj sluchové paměti, zapamatování si několika slov jdoucích po sobě
 - **Pomůcky:** žádné
 - **Popis aktivity:** aktivitu je lepší hrát s více dětmi, ale jde i ve dvou. Začíná dospělý, řekne, jaký okruh věcí si bere, například ovoce. Začne jako první větou „babička jede na výlet a s sebou si bere hroznové víno“. Dítě větu zopakuje a přidá další ovoce, například „babička jede na výlet a s sebou si bere hroznové víno a maliny“. Hra se hraje, dokud si dítě pamatuje věci a úkol zvládá.
 - **Pozorování a reflexe u chlapce:** dala jsem okruh věcí, které budeme jmenovat, okruh byl ovoce
 - chlapec mě velmi překvapil, zadání pochopil hned na začátku, dokázal si zapamatovat sedm věcí a sám mě opravil, když jsem měla chybu
 - velmi dobrá sluchová paměť
 - **Bodové hodnocení na škále: 9**
 - **Pozorování a reflexe u dětí:** aktivita se mi velmi osvědčila, děti hru neznaly, a proto byla zábavnější
 - procvičily si okruh ovoce, někdy se stalo, že děti místo ovoce dávaly zeleninu
 - lepší je tvořit aktivitu s méně dětmi

Chlapec v mládí dobře slyšel. Nejvíce mu dělá problém rozpoznáváním slov od sebe. Při lokalizaci zvuku se soustředí a snaží se určit, odkud jde. Určování slabik je dobré, pokud jde o krátká slova. Delší slova jsou obtížnější.

Děti v mateřské škole se sluchem problém nemají. Jediné úskalí je v rozlišení slov.

4.4 Jemná motorika

S jemnou motorikou se u dětí setkáváme v běžných činnostech, které jemnou motoriku rozvíjí. Nedostatečný rozvoj jemné motoriky se poté odrazí na sebeobsluze. Jedná se o problém se zapínáním knoflíků nebo zipu, vázáním tkaniček. Jemná motorika souvisí s grafomotorikou, kterou je psaní a kreslení a také vizuomotorikou, kde se jedná o koordinaci

ruky a oka. U předškolních dětí je jemná motorika ve velkém rozvoji. Děti dokážou používat nástroje a dochází k rozlišování levé a pravé ruky.

Stavebnice patří u předškoláků mezi nejoblíbenější hračky, které rozvíjejí jemnou motoriku. Jsou multifunkční, což znamená, že rozvíjejí mnoho schopností a dovedností najednou. Stavebnicí se zdokonaluje úchop a drobné pohyby rukou a prstů. Dochází také k navazování vztahů mezi vrstevníky. Nejprve pracují sami, později začnou spolupracovat s kamarády (Bednářová, Šmardová, 2015).

Oblast jemné motoriky je důležitá pro rozvoj celé osobnosti dítěte. U chlapce bylo zpomalené myšlení v určitých oblastech. Při provádění jemné motoriky se zdokonaluje celkové myšlení dítěte. Bylo zjištěno špatné propojení obou hemisfér (jemná motorika přispívá ke zlepšení laterality).

Zvolené aktivity byly vyzkoušeny v mateřské škole. Jedná se o aktivity, které děti běžně vykonávají a dají se volně pozorovat. Jemnou motoriku využívají při každodenním používání. Aktivit na jemnou motoriku je nespočet.

Můžeme s nimi provádět tyto aktivity: (aktivity čerpané ze získaných znalostí ze studia)

1. STAVĚNÍ STAVEBNIC – například: stavění komínů do výše, dokud nepadne
2. NAVLÉKÁNÍ KORÁLKŮ – například: pravidelné střídání barev
3. STŘÍHÁNÍ PAPÍRŮ – například: vystřihování určitých obrazců
4. DOTÝKÁNÍ SE BŘÍŠKEM KAŽDÉHO PRSTU NA RUCE BŘÍŠKA PALCE, OTEVÍRÁNÍ DLANĚ POSTUPNĚ PO JEDNOM PRSTU

U chlapce je jemná motorika od raného věku procvičována, problém byl při zapínání knoflíků a zipů. Věkem se tyto aktivity zlepšují. Stavění kostek a stavebnic chlapci jde dobře, ze začátku je trpělivý, postupně je trpělivost menší. Navlékání korálek mu dělá větší problém, potřebuje dopomoc. Stříhat papír mu dělalo v mladším věku problém, nůžky neuměl držet, při stříhání si teď dává pozor a vždy se snaží stříhat podle čáry. Dotýkání se každého prstu mu ze začátku šlo těžko, maminka chlapce tento cvik provádí jako běžné cvičení a zkouší ho každý den.

U jemné motoriky byly značné rozdíly mezi dětmi, jsou skupiny, kde děti zvládají držet psací potřebu a stříhat papír, Druhá skupina dětí psací potřebu neumí držet, u stolečku nevydrží a nůžky některým dětem dělají problém. Prstovou hru některé děti znaly z logopedie, jiné ji dělaly poprvé.

4.4.1 Cíle a rizika při tvorbě aktivit a vytváření programu

Rizika:

- nekomplexní pohled
- netrpělivost
- nevycházíme z vývojové psychologie
- nerespektování optimálního stavu dítěte
- nedostatečná diagnostika
- nesprávné vyhodnocení podmínek v rodině

Rizika, která jsem uvedla, jsou obecná. Snažila jsem si nastavit takový cíl, aby k těmto rizikům nedošlo. Chlapce jsem na začátku diagnostikovala, a zjistila tak, na jaké úrovni je. Zjišťovala jsem jeho anamnézu, pro vývoj a samotné kroky ve vývoji je velmi důležitá. Přihlížela jsem k jeho schopnostem a omezení v řeči. Rodina chlapce byla pro mě velmi důležitou částí. Svěřili se mi s jejich rodinou anamnézou a chodem v domácnosti.

Cíle:

Hlavním cílem praktické části bylo vytvoření aktivit pro dítě s vývojovou dysfázií a následné porovnání a pozorování s dětmi v mateřské škole. Aktivity byly vytvořené tak, aby rozvíjely jednotlivé části, které jsou oslabené.

Program pro chlapce byl prospěšný, pozorovala jsem ho jak v přirozeném prostředí, tak v prostředí mateřské školy. V domácím prostředí byl více otevřený a uvolněný, v mateřské škole jsem pozorovala značné rozdíly. Báł se, aby udělal věci dobře. Bylo dobré, že mě neviděl poprvé a už jsme se dříve scházeli. Byla to výhoda pro mě, tak také pro chlapce, já jsem věděla, jak se v některých situacích chová a on se přede mnou nestyděl. Děti ho mezi sebe vzaly dobře a do kolektivu zapadl. Aktivity jsem tvořila s chlapcem v mateřské škole. Byly aktivity, které bylo třeba dělat samostatně a v klidu. Vždy jsem ho tedy vzala stranou. Jelikož má malou pozornost, bylo to pro něho ze začátku těžké, když viděl, jak si děti hrají, a on musí dělat aktivity. Aktivity byly na krátkou chvíli, vždy se tedy vrátil mezi děti a pokračoval dál v aktivitách. Aktivity, které byly možné provádět i s ostatními dětmi, jako například překážková dráha, jóga cvičení, rybníčky apod. jsme dělaly všichni společně. Osvědčilo se mi brát vždy jednu aktivitu z dané oblasti, mohla jsem tedy pozorovat v kterých oblastech je to u chlapce horší. Některé aktivity jsem zkoušela zařazovat mimo program, abych pozorovala, zda si z předešlé zkušenosti z aktivity něco odnesl. Má krátkodobou paměť, ale někdy mě mile překvapil a ukázal mi, že aktivity byly přínosné.

Děti v mateřské škole mě neznaly tak dobře jako chlapec, zde byl velký rozdíl. Když jsem aktivity zkoušela ze začátku, děti se mnou nechtěly moc spolupracovat. Postupem času

mě začaly poznávat a já tak získala větší důvěru a pracovalo se lépe. Vyzkoušela jsem několik možností, kdy aktivity zařazovat. Někde jsem brala méně dětí, jelikož bylo potřeba, aby se na ně dohlédlo. Jindy jsem brala celou skupinu. Nejlépe se mi s dětmi pracovalo v ranních hodinách po volné hře dětí. Děti si pohrály a poté se mohly lépe soustředit na mé aktivity. Bylo to také omezené programem školky, děti jsou zvyklé na určitý harmonogram a já je nechtěla ovlivňovat. Snažila jsem se přizpůsobit dané školce, aby to nebyl velký skok. Tvorba aktivit po odpoledním spaní nebyla možná. Děti, které usnuly, poté nechtěly spolupracovat a těšily se domů na rodiče. Nevýhodou také byl malý počet dětí na spaní.

Při společných aktivitách jsem pozorovala značné rozdíly. Oblast sluchu byla pro chlapce obtížná, děti ji zvládaly lépe. Bylo zde vidět, že na této oblasti se musí zapracovat a cvičit ji. Naopak u některých činností jsem byla mile překvapena, jak se chlapec zapojuje a že rozdíly nejsou tak velké. Program byl převážně tvořen pro předškolního chlapce, který má vývojovou dysfázi. Při realizaci jsem ale zjišťovala, že program také pomohl některým dětem v mateřské škole. Odhalili jsme případné nedostatky, které nebyly značné při běžných aktivitách, které se provádí v mateřské škole.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá vývojovou dysfázií u předškolních dětí. Teoretická část je zaměřená na popis vývojové dysfázie a obecně poruchu řeči z logopedického hlediska, jak se o ni dozvídáme v odborné literatuře. Je zde zahrnut i fylogenetický a ontogenetický vývoj řeči a samotné jazykové roviny řeči. Věnuji se zde i opožděnému vývoji řeči. Druhá část je věnována zmíněné vývojové dysfázii a pohledu na ni od různých autorů. Její etiologie a symptomatologie, která s ní úzce souvisí, je zde také popsána. Vývojová dysfázie je vada řeči, a tudíž je provázána s logopedií, její diagnostikou a terapií. Třetí část se zaměřuje na práci dětí s vývojovou dysfázií v předškolním věku. Jsou zde zahrnuta opatření, která se používají i u dětí v mateřské škole.

Praktická část je zaměřená na tvorbu aktivit pro sledovaného chlapce v mateřské škole a vytvořením takového programu, aby mu prospíval. Program byl zvolen i pro děti v mateřské škole. Vytvořila jsem kazuistiku chlapce, který má vývojovou dysfázii, a k němu jsem vzala skupinku dětí z mateřské školy k pozorování a porovnání. Důležitá zde byla spolupráce s rodinou a mateřskou školou. Postupem času jsem zjišťovala informace o chlapci, které mi mohly pomoci k lepší realizaci. Paní učitelky v mateřské škole byly pozorovatelky, a tak viděly, jak se chlapec chová při aktivitách se mnou a jak se choval s nimi. Byla pro mě také důležitá návštěva zařízení, která chlapec navštěvuje. Jedná se o logopeda, kde jsem viděla práci paní logopedky s chlapcem, čerpala jsem nové poznatky, a sama se přiučila od zkušenějších. Dále jsem navštívila ergoterapii, na kterou dojíždí do jiného města. Metodu jsem neznala. Byla jsem ráda, že jsem mohla vidět, jaké možné metody lze provádět. Na obě vyšetření jezdil s rodinou, která mě k mé radosti brala s sebou a nevadilo, že jsem jim zasahovala do režimu, který už mají zajištěný a funguje.

Při psaní práce jsem obohatila sama sebe o nové informace díky odborné literatuře a návštěvám zařízení, do kterých chlapec dochází. Velkým zdrojem dat pro mě byla možnost porovnávání chlapce s ostatními dětmi v mateřské škole. Obohacení nebylo pouze na mé straně, ale také na straně učitelek v mateřské škole, které zjistily, jak na tom děti jsou. Paní učitelky vědí, že děti docházejí na logopedii, ale rodiče je neinformují, a tak nemají možnost vidět děti při práci.

Psaní bakalářské práce mě bavilo, jelikož mi téma bylo blízké. Bylo mnoho dostupných zdrojů, které jsem využila k čerpání dat pro tuto práci, jako například zdroje elektronické či knižní.

Cílem práce bylo vytvořit program pro dítě v předškolním věku v mateřské škole. Do programu jsem zahrnula aktivity, které jsem vždy zkoušela s chlapcem a dětmi v mateřské škole. Program jsem rozdělila tak, aby na děti nebyl příliš náročný. Nevýhodou byla častá

nemocnost dětí, a tak bylo nutno často improvizovat. V tomto případě je potřeba s tímto problémem počítat. Práce má přispět k získání informací o této problematice a nahlédnout na aktivity, které lze tvořit na lepší rozvoj a vývoj dítěte.

Seznam použitých zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2015. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vyd. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. R., Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BISHOP, D. V. M., SNOWLING, M. J., THOMPSON, P. A., GREENHALGH, T. and the CATALISE-2 consortium. Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2017, 1068-1080

BISHOP, D. V. M. Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49 (3), 2014, 381-415.

BUBENÍČKOVÁ, P., JAHNUBOVÁ, Z., 2015. *Stimulační program Maxík*. Praha, Grafické studio Siraël.

BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-300-80.

DOLEŽALOVÁ, M., CHOTĚBOROVÁ M., 2021. *Vývojová dysfázie: průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88429-11-1.

KEJKLÍČKOVÁ, I., 2016. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3941-0.

KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti; logopedická prevence; logopedická intervence v ČR; příklady z praxe*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1110-9.

KLIMEŠ, P., 2002. *Cvičíme s dětmi, jógová cvičení a hry pro radost*. Praha. ISBN 80-238-9618-0.

KRYČOVÁ, M., 2018. *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496376-6.

KUTÁLKOVÁ, D., 2002. *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie: metodika reedukace*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-177-6.

KUTÁLKOVÁ, D., 1996. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-115-0.

KUTÁLKOVÁ, D., 2002. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. 3. vyd. Praha: Portál. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-667-5.

LEJSKA, M., 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7.

LECHTA, V., 1990. *Logopedické repetitório: teoretická východiska súčasnej logopedie, moderné prístupy*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, V., 1995. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta. ISBN 80-88824-18-4.

LECHTA, V., 2011. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-977-4.

LECHTA, V., 2011. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-901-9.

MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I., 1992. *Vývinová dysfázia. Špecificky narušený vývin reči*. Bratislava. ISBN 80-900445-0-6.

NEUBAUER, K., 2018. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1390-1.

SLEZÁKOVÁ, K., 2017. *Není hláska jako hláska: pracovní listy pro rozvoj fonemického sluchu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1200-3.

SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ-MÁLKOVÁ, G., 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4240-3.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA I., 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA I., 2007. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6.

VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A., 2005. *Logopedie*. V Olomouci: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1088-5.

Zprávy z PPP – pomoc při úkonech

Ingrid Dvořáková, Mgr., Psycholog

Ivana Langová, Mgr., Speciálně pedagogické centrum

Školní poradenské zařízení, speciálně pedagogické centrum Náchod, Mgr., Kateřina Rajsová

Neurologická klinika Hradec Králové MUDr., Šárka Štefáčková

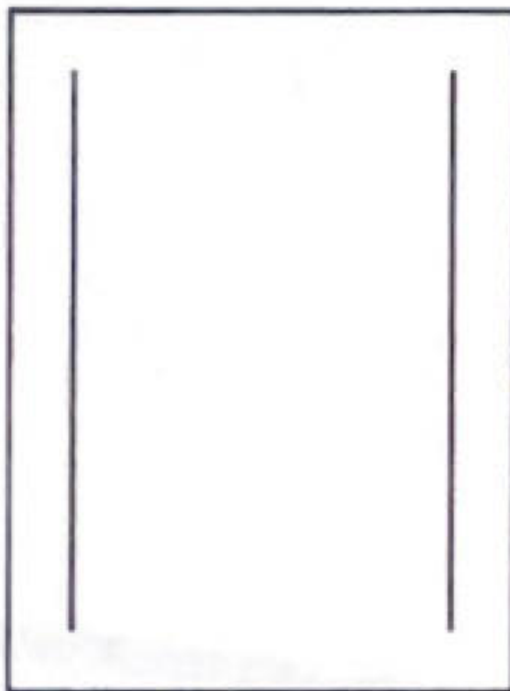
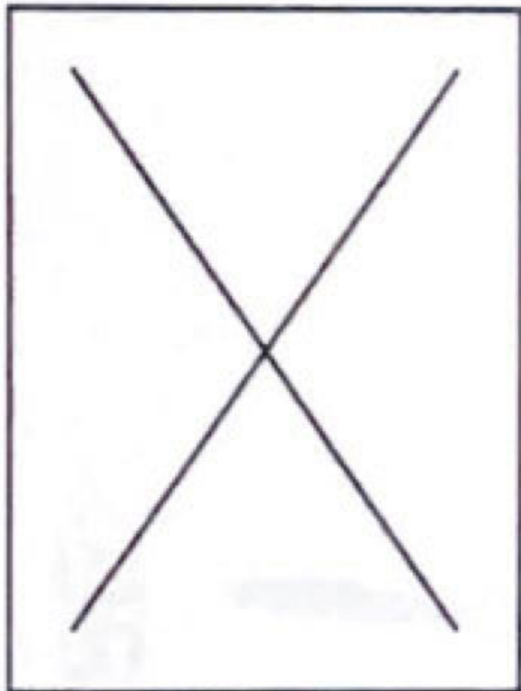
Klinická logopedie Náchod, Mgr., Radka Stratílková

Seznam příloh

- Příloha č. 1 - Pracovní list křížové pohyby. Zdroj: čerpání přímo MAXÍK stimulační program pro děti
- Příloha č. 2 - Jóga cvičení: Slon. Zdroj: Pavel Klimeš Cvičíme s dětmi, jógová cvičení a hry pro radost
- Příloha č. 3 - Překážková dráha. Zdroj: vlastní návrh
- Příloha č. 4 - Pracovní list kamínek 1. Zdroj: volně upraveno MAXÍK stimulační program pro děti
- Příloha č. 5 - Pracovní list kamínek 2. Zdroj: volně upraveno MAXÍK stimulační program pro děti
- Příloha č. 6 - Pracovní list doplňování čar. Zdroj: vlastní návrh
- Příloha č. 7 - Pracovní list zajíci. Zdroj: vlastní návrh
- Příloha č. 8 - Obrázky na paměť. Zdroj: vlastní návrh
- Příloha č. 9 - Pracovní list vyhledávání tvarů na pozadí. Zdroj: BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval ŠMARD, R., Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
- Příloha č. 10 - Obrázky: seřazování od nejmenšího po největší. Zdroj: vlastní návrh
- Příloha č. 11 - Domeček. Zdroj: vlastní návrh
- Příloha č. 12 - Pracovní list odlišování obrázků. Zdroj: volně upraveno od BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval ŠMARD, R., Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
- Příloha č. 13 - Obrázky hra na Robota. Zdroj: vlastní návrh
- Příloha č. 14 - Pracovní list doplňování slov do říkadla. Zdroj: SLEZÁKOVÁ, K., 2017. *Není hláska jako hláska: pracovní listy pro rozvoj fonemického sluchu*. Ilustroval KOUBSKÁ, P., Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1200-3.
- Příloha č. 15 - Pracovní list rozpoznávání slov stejných a odlišných. Zdroj: MAXÍK stimulační program pro děti

Přílohy

Příloha č. 1 - Pracovní list křížové pohyby

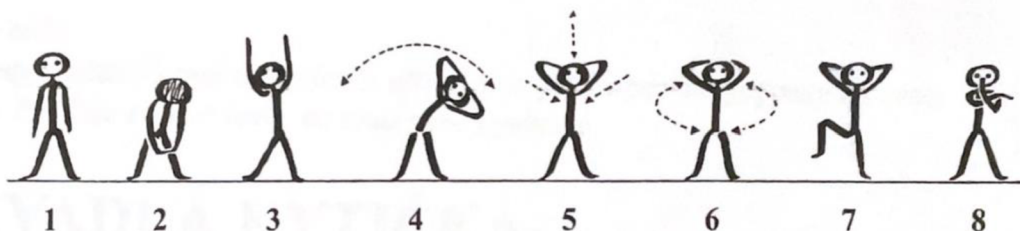


SLON

3/4

Motivace: *HÁDANKA*

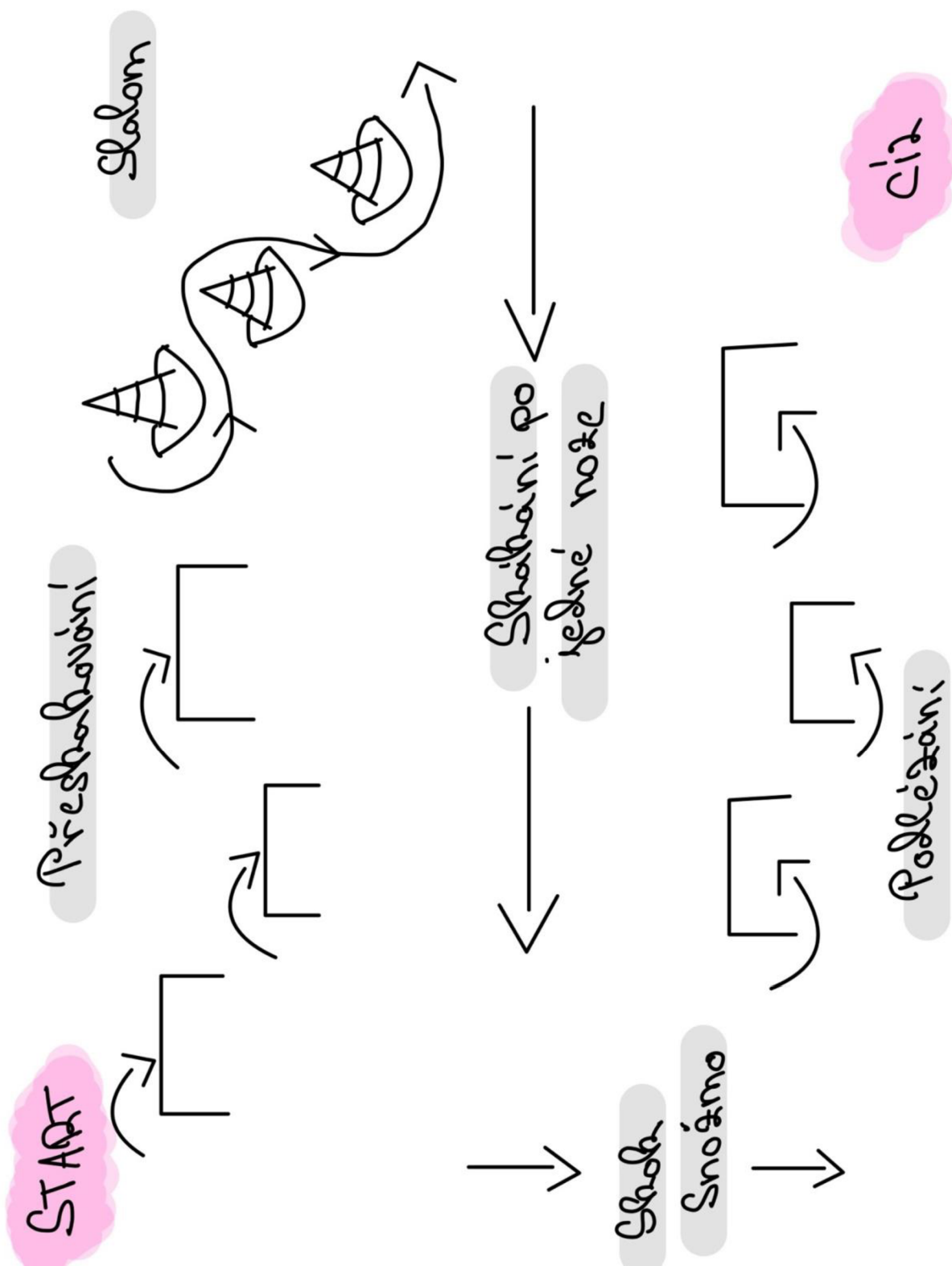
- 1 Dlouhým nosem mává, moc mu chutná tráva.
Je to silák veliký z Indie či z Afriky.
Kdo to je?
- 2 Nabral vodu do chobotu,
- 3 na záda si pustil sprchu.
- 4 Do strany se uklání, vodu z uší vyhání.
- 5 Ušima pak zamává, odežene komára.
- 6 Otočí se doleva, otočí se doprava,
- 7 přešlapuje nohama
- 8 a zatroubí tramtarááá.

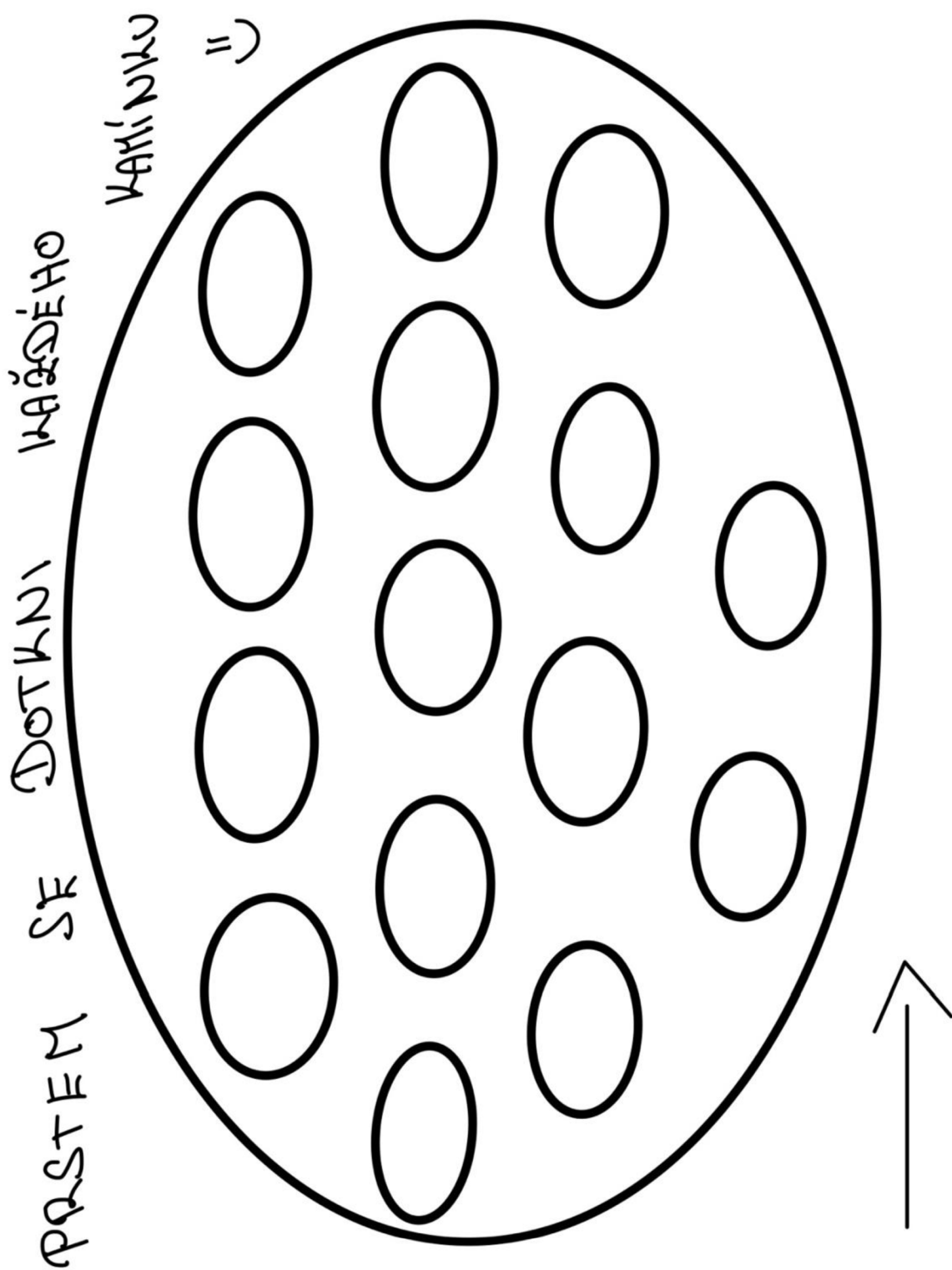


Provedení:

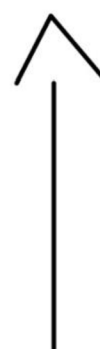
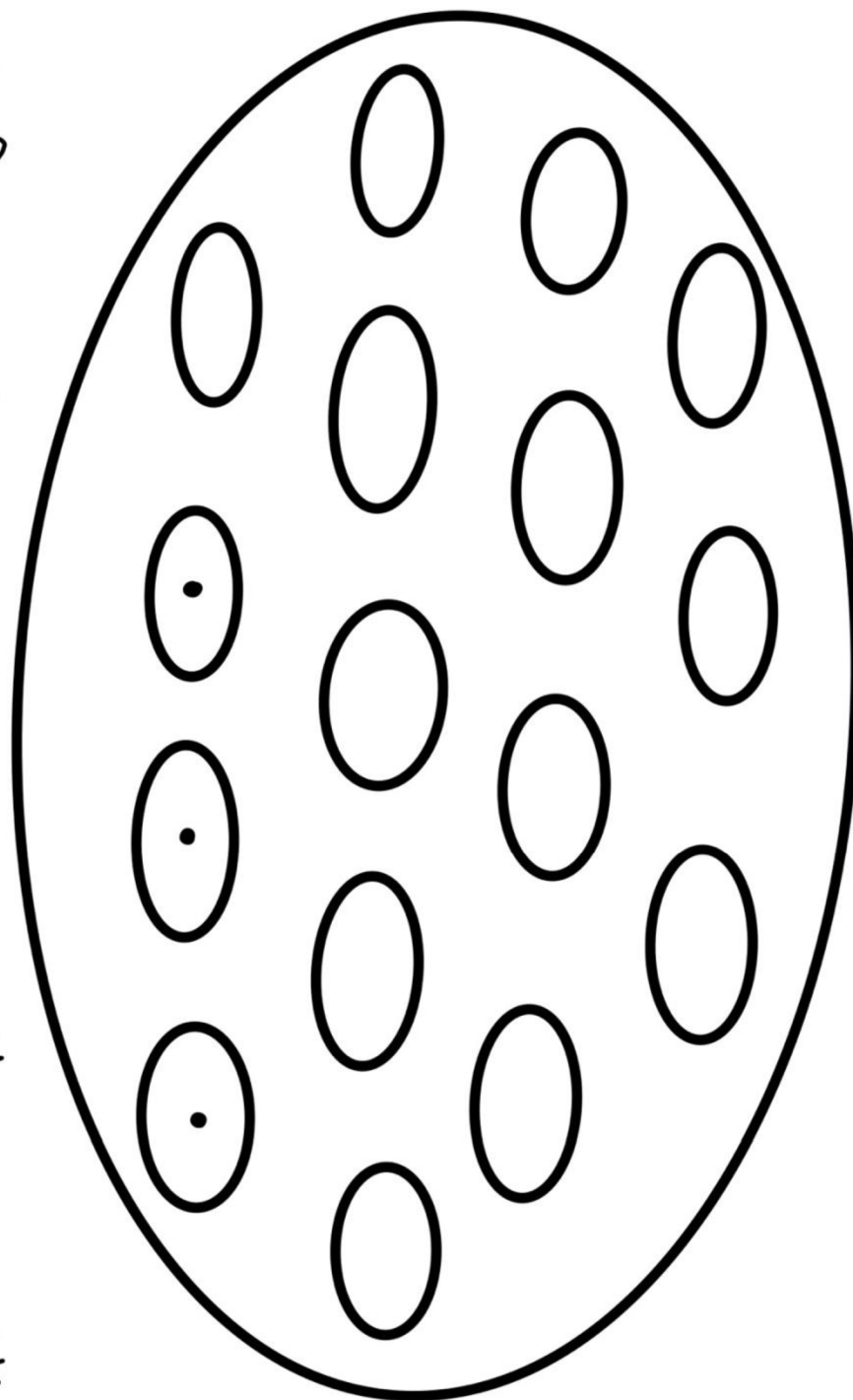
- 1 – Stoj rozkročný.
 - 2 – Spojíme ruce před tělem dlaněmi vzhůru a předkloníme se.
 - 3 – Záklon, vzpažit.
 - 4 – Propleteme prsty u rukou a dáme ruce v týl, provádíme úklony vpravo a vlevo, 3×.
 - 5 – Lokty dopředu k sobě, předklon hlavy, lokty dozadu, hlavu zdvihnout, 3×.
 - 6 – Lokty zůstávají vzadu a otáčíme trupem střídavě vlevo a vpravo, 2×.
 - 7 – Střídavě krčíme přednožmo pravou a levou, kolena zdviháme co nejvýše, 3×.
 - 8 – Zkřížíme paže, jednou rukou uchopíme nos a napodobíme zatroubení.
- Celé provedeme 2×.

Účinek: Procvičuje páteř všemi směry včetně rotace. Aktivizuje celé tělo.

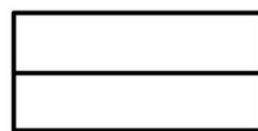
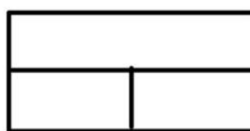
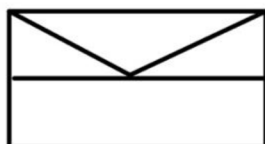
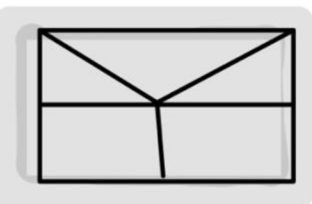
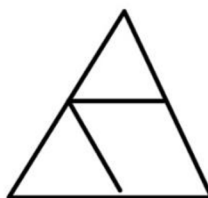
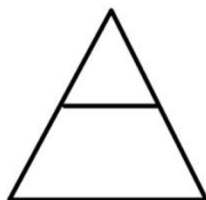
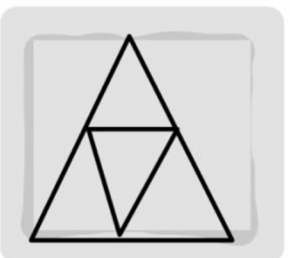
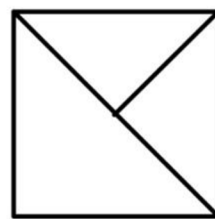
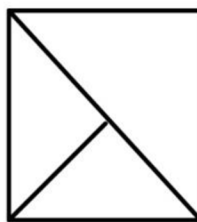
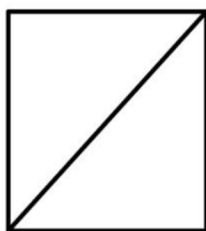
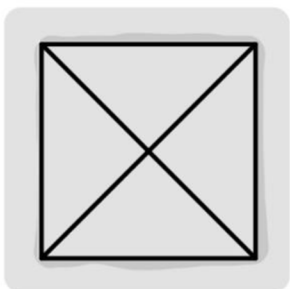
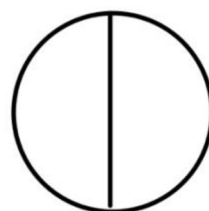
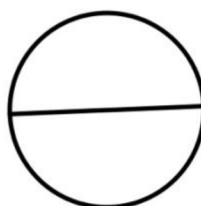
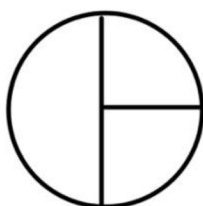
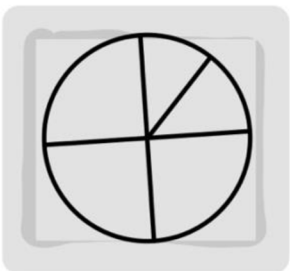
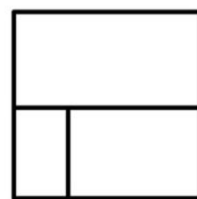
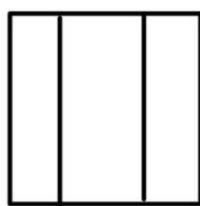
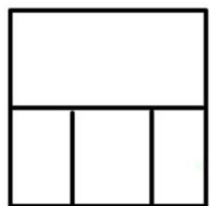
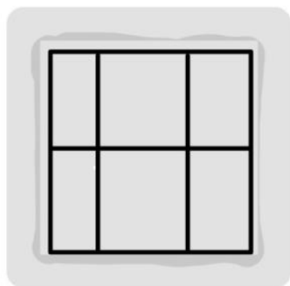


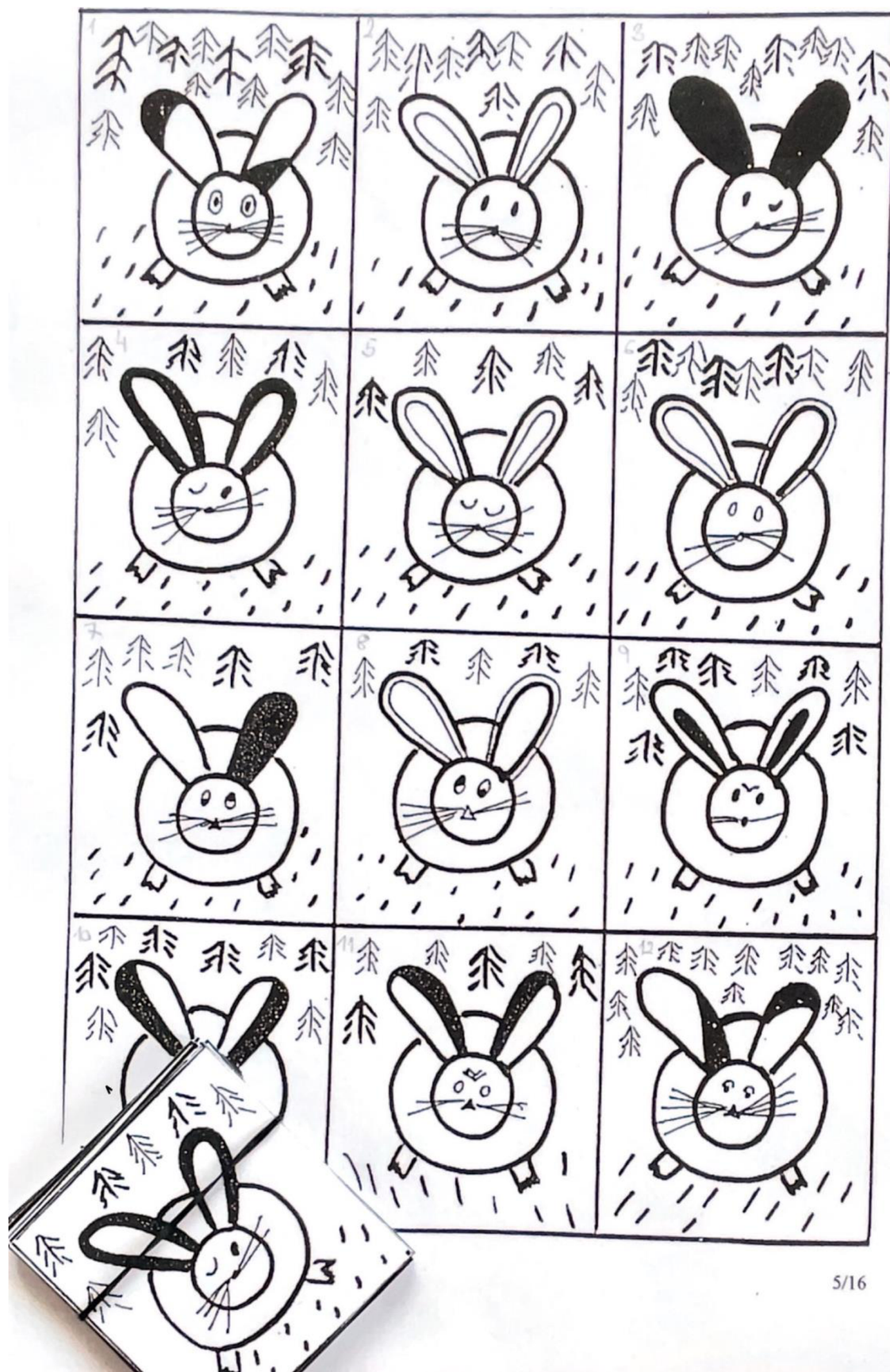


KAŽDÝ KAMÍNEK OZNAČ TRČKOU •

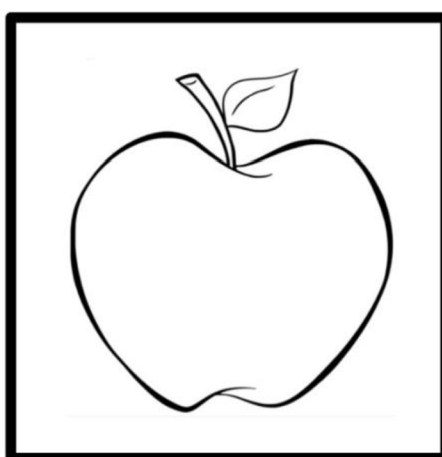
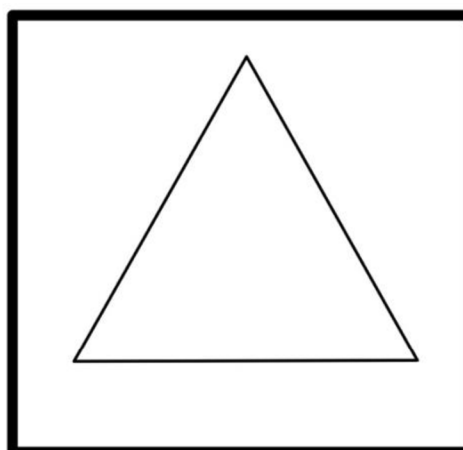
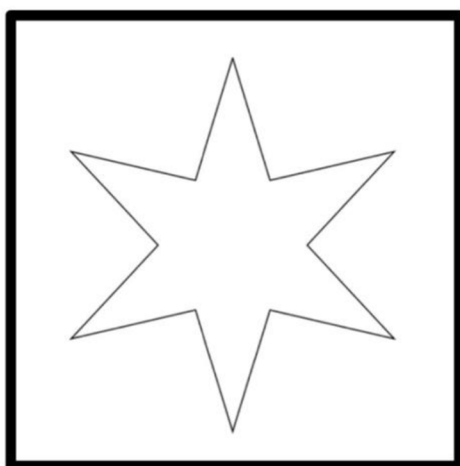
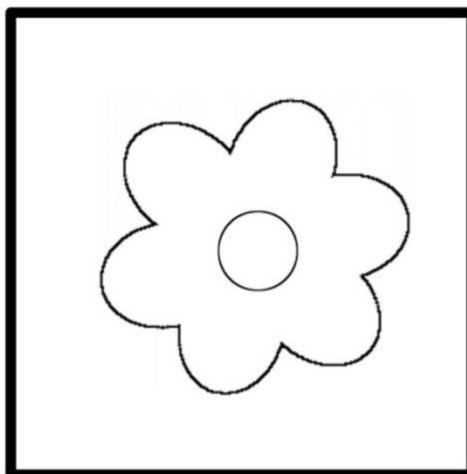
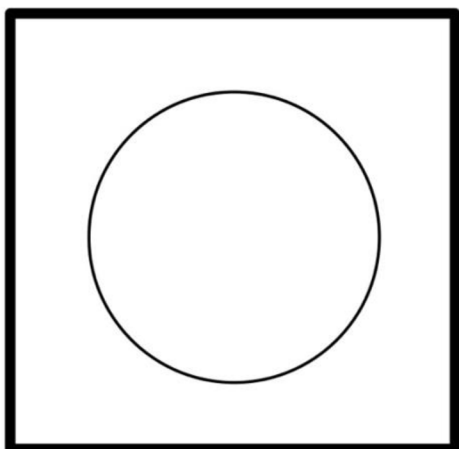


Příloha č. 6 - Pracovní list doplňování čar

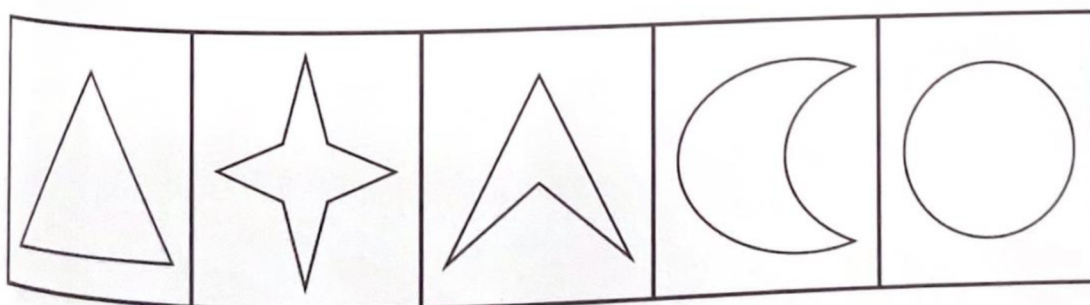
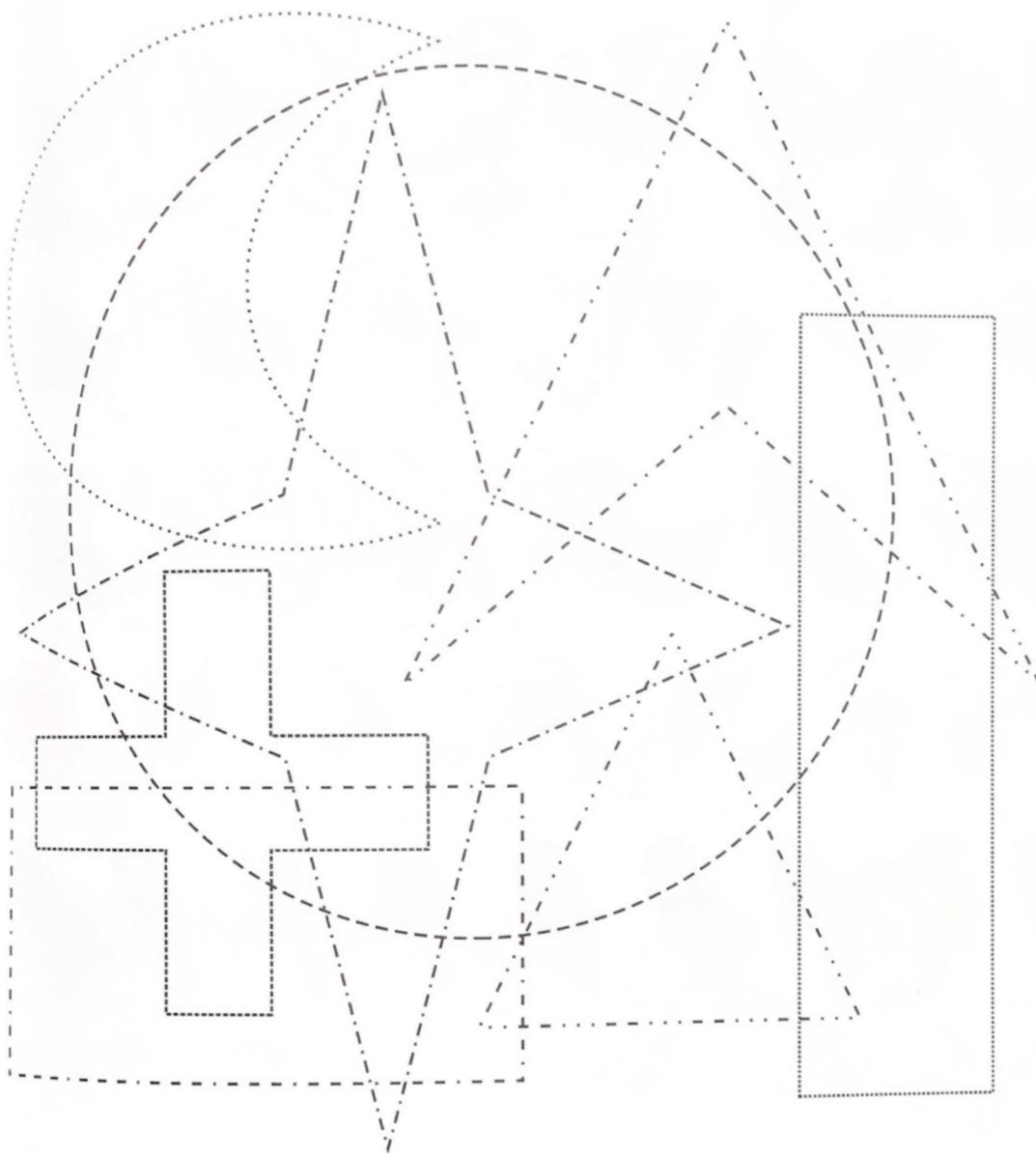




Příloha č. 8 - Obrázky na paměť



Příloha č. 9 - Pracovní list vyhledávání tvarů na pozadí



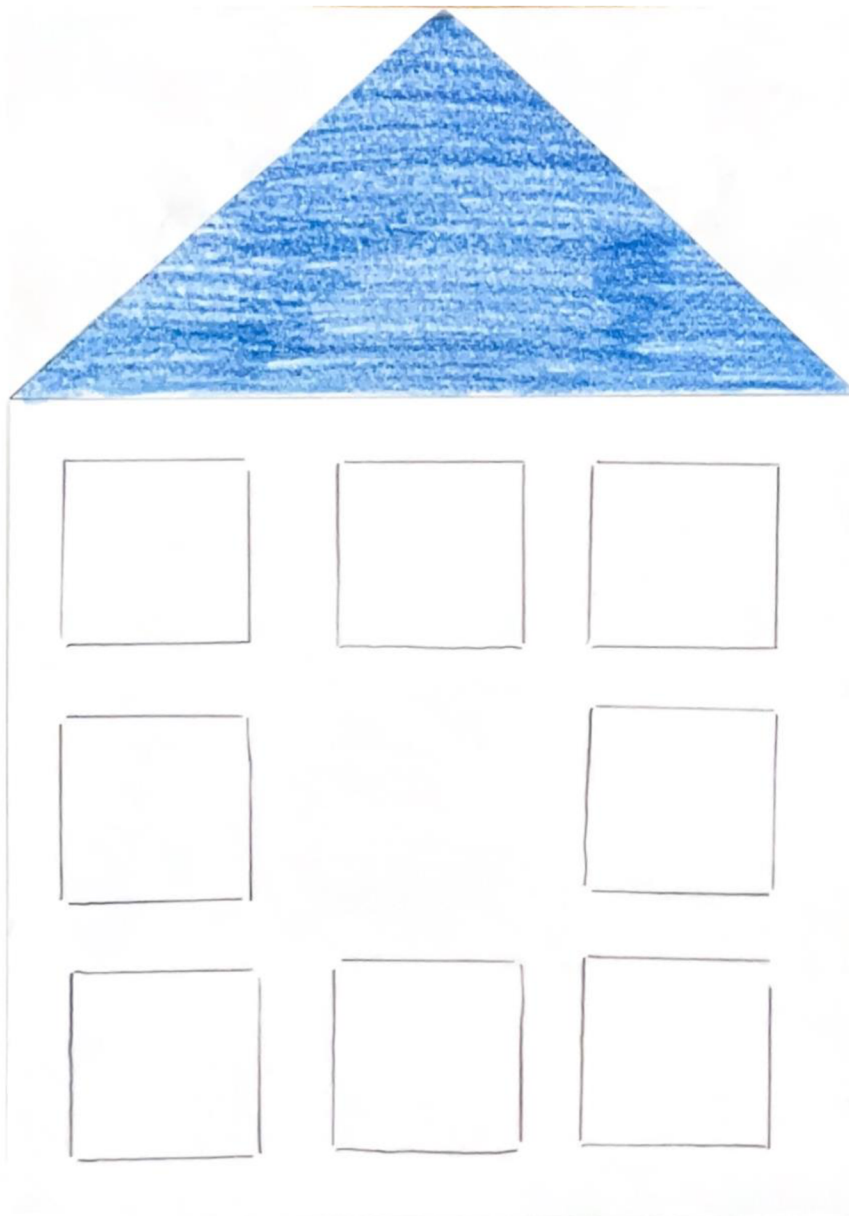
Příloha č. 10 - Obrázky: seřazování od nejmenšího po největší



Příloha č. 10 - Obrázky: seřazování od nejmenšího po největší



Příloha č. 11 - Domeček



Příloha č. 12 - Pracovní list odlišování obrázků



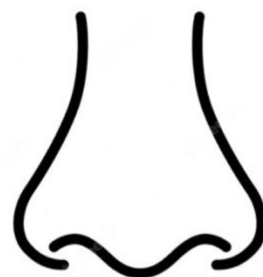
Příloha č. 13 - Obrázky hra na Robota



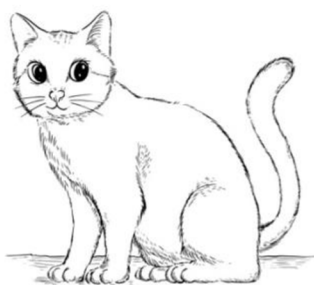
Pes



Deštník



nos



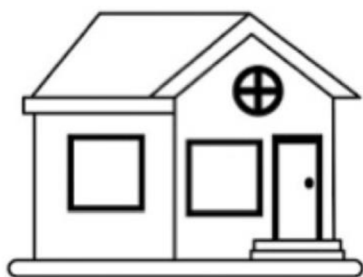
kočka



mič



les



dům



myš



koš

KTERÉ SLOVO BYS DOPLNIL DO ŘÍKADLA,
ABY SE RÝMOVALO?

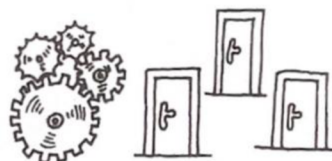
VEZMU MALÉ NŮŽKY,
VYSTŘIHNU TŘI ...



OČI, OČI, OČKA,
NEJLÍP VIDÍ ...



JE MALÝ DOMEČEK,
MĀ MNOHO ...



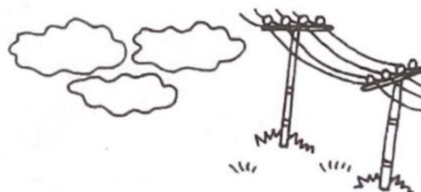
ŠEPTY ŠEPTY, PEPÍKU,
TIŠE PŮJDEM K ...



MAREK LEZL ZE VRÁTEK,
ROZTRHAL SI ...



MŮJ VESELÝ DRAK
LETÍ DO ...



Příloha č. 15 - Pracovní list rozpoznávání slov stejných a odlišných

SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ

ský- cký, rší - rží, fral - flar, spje - zpje, čtí - ští, čet - šet, žep - šep, třich - třich taz - taž,
dyon - dion, rní- rný, psel - psel , itý - ití, jní - jný, entní - entný, ných - ních, pem - pem
fruš - fruš, maž - maš, klj - klj, rat - lat ,ojm - ojn, avěk - avek, škaf - škal, nič - nýč,
dýš - díš, dlek- dlech, ery - ery, ajpem - apjem, ery - eři, ejsal - ejzal, dit - dyt,
štēm - štem, lář - láš, těž -těž, tēva - teva, štēp - štep, stý - stí, arní - arný, tik - tyk,
šir - žir, tín -týn, ejtín - ejtýn, áti - átý, tijo - tyjo, ača - aša, nyk - nik, štir - štyr,
plujm - plijm, freto - freto, drev - drev, mní - mný, fejm - rejn, átým - átím, žeš - šež,
rčem - rčen, telp - delp, niv - nyv, femžer - fežmer, ečtní - ečtní, žlí - lži, děl - del, jar -
raj, urs - uls, tiv - tyv , resa - ersa, škan - škan, inšpe - inpeš, jez - zje, tēl -tel, luj - lul,
likr -likr, jem - jen, ojme - ojne, vný - vni, vlip - vlim, jav - jov, ploj - plov, šalp - šavpl,
mipjo - mibjo, jip - jap, lalk - palk, štum - štem, šimt - simt, vtěl - vtel, kvēm - kvem,
tlepl - tlepl, peklaš - eklaš, kaku - klaku, famt - famt, zní - zmi, ploj - plov, čtí - ští,
fabt - fabt, freš - frež, žlan - žlam, dyn - dym, smet - zmet, jans - jans, laj - lal, poj - pol,
hejv - hejp, spon - spom, latal - lataj, kož - koč, klam - klan, poli - ploli, ert - erd,
zes - zez, zje - jez, zyz - zus, kajn -kajm, mohl - molh, ftuzí - ftuzí, loj - lol, mív - mív,
žampl - žapl, mují - nují, tres - trež, šakl - šakl, trví - drví, šolm - šolm, drf - dref,
klem - klim, kvep - kvep, zujo - zulo, folhy - folhý, čtēm - štēm, poší - poři, aso - azo,
huš - huš, dýš - díš, kozl - kocl, prní - prný, týk - tík, sece - sece, hutý - hutí, ržej - ržel,
utí - utý, obí - opí, rží - rží, vopl - vobl, lář - láš, huný - humý, des - dez, žba - žla,
pokl - polk, tred - tret, gury - guři, seží - seři, fert - ferd, kol - lok, ujím - ulím, lel - lel,
truz - trul, ečt - erčt, žerm - žern, jiví - jilí, dýž - díš, druc - drus, votí - votí, tejme - teme,
arvo - avro, hjon - hojn, drve - drave, cibl - sibl, aší - ačí, ref - red, kybí - tybí, sed- red,
žiša - žiša, čoví - šoví, klatý - klatí, bert - burt, dyrt - dirt,guří - guší, ziu - ciu, klip -klep,
vaní - vaný, sred - sret, hodn - hodn, idí - idý, žiža - žiša, šarpí - šarp, derž - derš,