

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

**Bc. MARTINA ŠVECOVÁ**

V. ročník – kombinované studium

Obor: Učitelství 1. stupně ZŠ a speciální pedagogika

VYUŽITÍ HERNÍ TERAPIE V KONTEXTU ROZVOJE  
KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO/  
MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

**Diplomová práce**

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Petra BENDOVIÁ, Ph.D.

OLOMOUC 2022

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením PhDr. Mgr. Petry Bendové, Ph.D. a použila jen prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne 18. června 2022

Bc. Martina Švecová - \_\_\_\_\_

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji všem, kteří mi poskytli pro účel této práce svůj drahocenný čas. Zejména vedoucí mé diplomové práce PhDr. Mgr. Petře Bendové, Ph.D. za odborné vedení a připomínky při její realizaci, rodině za podporu, a také kolegům i žákům, díky nimž jsem mohla tuto práci realizovat a všem, které jsem na své cestě potkala.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	8
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	9
<b>1 Vývoj dítěte předškolního a mladšího školního věku</b> .....	9
1.1 Vývoj dítěte předškolního věku .....	9
1.1.1 Vývoj motoriky .....	9
1.1.2 Myšlení a řeč .....	10
1.1.3 Emoční a sociální vývoj .....	12
1.1.4 Dětská kresba .....	14
1.1.5 Vývoj řeči a jazyka u dítěte předškolního věku .....	16
1.1.6 Hra v období předškolního věku .....	18
1.1.7 Školní zralost a školní připravenost .....	19
1.1.8 Kompetence komunikativní – RVP PV .....	21
<b>1.2 Vývoj dítěte mladšího školního věku</b> .....	22
1.2.1 Tělesný vývoj a vývoj motoriky .....	22
1.2.2 Vývoj poznávacích procesů .....	22
1.2.3 Emocionální vývoj a socializace .....	24
1.2.4 Hra a herní činnosti .....	25
1.2.5 Řeč a komunikace .....	26
1.2.6 Komunikativní kompetence – RVP ZV .....	28
<b>2 Narušení komunikačních schopností</b> .....	29
2.1 Řeč, jazyk, jazykové roviny, komunikace .....	29
2.1.1 Řeč .....	29
2.1.2 Jazykové roviny .....	30
2.1.3 Jazyk .....	32
2.1.4 Komunikace .....	32
<b>2.2 Narušení komunikačních schopností</b> .....	34
2.2.1 Příčiny narušení komunikačních schopností .....	35
2.2.2 Klasifikace narušené komunikační schopnosti .....	36
2.2.3 Logopedická intervence .....	36
2.2.4 Zásady postupů v logopedické terapii a edukaci dětí s narušením komunikačních schopností .....	39
<b>3 Herní terapie a její využití v oblasti logopedie</b> .....	47
3.1 Hra .....	47
3.1.1 Hra z vývojového hlediska .....	49

3.1.2 Hra a rozvoj dítěte.....	50
3.1.3 Diagnostická a terapeutická funkce hry.....	52
3.2 Hračka.....	54
3.3 Herní terapie.....	57
3.3.2 Léčebná pedagogika.....	59
3.3.3 Historie herní terapie.....	60
3.4 Hra a terapie v logopedii.....	61
3.4.1 Preverbální dovednosti.....	63
3.4.2 Jazyk a hra.....	64
3.4.3 Sluchové vnímání a hry.....	66
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>69</b>
<b>4 Herní logopedické aktivity.....</b>	<b>71</b>
4.1 Herní loutky.....	71
4.2 Herní kufřík.....	74
4.3 Herní ústa.....	76
4.4 Logovize.....	78
4.5 Logopedické bingo.....	80
4.6 Logopedické tričko.....	82
4.7 Logopedický story book.....	83
4.8 Logopedická káča.....	85
4.9 Logopedické tvůrčí činnosti s dětmi.....	86
4.10 Logopedický pětilístek.....	88
4.11 Logopedické trixeso.....	91
<b>5 Reflexe herních činností.....</b>	<b>92</b>
5.1 Reflexe herních činností s loutkami.....	92
5.2 Reflexe herních činností s kufříkem.....	93
5.3 Reflexe herních činností s ústy.....	94
5.4 Reflexe herních činností s Logovizí.....	95
5.5 Reflexe herních činností s hrou Bingo.....	96
5.6 Reflexe tvůrčí činnosti logopedického trička.....	96
5.7 Reflexe herní aktivity story book.....	97
5.8 Reflexe herní činnosti s logopedickou káčou.....	97
5.9 Reflexe logopedické tvůrčí činnosti s dětmi.....	98
5.10 Reflexe činnosti s logopedickým pětilístkem.....	99
5.11 Reflexe herní činnosti s logopedickým trixesem.....	99
<b>6 Zhodnocení naplnění cílů praktické části diplomové práce a doporučení pro praxi.....</b>	<b>101</b>

<b>7 Limity realizace praktické části diplomové práce .....</b>	<b>102</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>104</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>105</b>
<b>SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ .....</b>	<b>124</b>
<b>ANOTACE .....</b>	<b>127</b>

## SEZNAM ZKRATEK

aj. – a jiné

AAK – alternativní a augmentativní komunikace

apod. – a podobně

AS – Aspergerův syndrom

DMO – dětská mozková obrna

HT - herní terapie

ibid - tamtéž

ILP - individuální logopedická péče

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MR – mentální retardace

MZČR – Ministerstvo zdravotnictví České republiky

např. – například

NKS – narušení komunikačních schopností

PAS – porucha autistického spektra

popř. – popřípadě

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPC – Speciálně-pedagogické centrum

tzv. – takzvaný

ZŠ – základní škola

# ÚVOD

Hra, jedna z nejpřirozenějších činností dítěte. Již od počátku existence člověka se jeho potomci (děti) hrají. Je tomu tak na všech kontinentech a za všech okolností. Bylo tomu tak v minulosti, je tomu tak v přítomnosti a bude tomu také i v budoucnosti. Hra je pro dítě jeho aktivní prací i zábavou zároveň. Rozvíjí jeho dovednosti, tříbí smysly, myšlení, fantazii, motorické dovednosti i řeč a interpersonální komunikaci. Herní terapie se stala pojmem, jež je znám hlavně z oblasti hospitalizace dítěte ve zdravotnickém zařízení. Úkolem herního specialisty je práce nejen s dítětem samotným, ale také s jeho rodiči i okolím, které se v dané situaci nachází.

V zásadě má dítě připravit na případné lékařské vyšetření nebo zákrok. Slouží k uvolnění stresu a napětí při hospitalizaci dětí. Podporuje emoční i sociální pohodu, která se velkou měrou podílí na procesu léčby.

Pokud je možné podpořit psychosociální pohodu a rozvoj dítěte při pobytu v nemocnici, zcela jistě existuje možnost přenést herní terapii s jejími činnostmi také do dalších oblastí, ve kterých pracujeme s dětmi na jejich rozvoji a edukaci.

Tématem této diplomové práce je Využití herní terapie v kontextu rozvoje komunikačních dovedností u dětí předškolního / mladšího školního věku.

Dovolíme-li si uchopit činnosti herní terapie a přenést je do školního prostředí v rámci logopedických činností objevuje se prostor pro jednu z nejznámějších zásad Jana Ámose Komenského „*Škola hrou – Schola ludus*“ (KOMENSKÝ, 1654–1656). Nemámě však na mysli jen učení vědomostem, ale dovednostem hrou formou, která je dětem nejpřirozenější. Tím se přirozeně rozvíjí i komunikační dovednosti.

Teoretická část diplomové práce definuje dětský vývoj tělesný, psychický a řečový v období předškolním i období mladšího školního věku. Dále vymezuje základní informace o herní terapii, jejich počátcích i současných možnostech implementace herní terapie do logopedických činností ve školství.

Cílem praktické části diplomové práce je realizaci herních loutek a herního instrumentária pro terapeutickou činnost v rámci logopedických aktivit, realizaci logopedických herních pomůcek a vytvoření her, které mohou sloužit k obohacení zásobníku pro logopedy, speciální pedagogy i logopedické asistenty ve školství.



# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Vývoj dítěte předškolního a mladšího školního věku

Vývoj lidského jedince probíhá po tisíciletí rytmicky se opakujícím způsobem. Z našeho pohledu charakterizujeme vývoj dítěte v období předškolního a mladšího školního věku. Mít základní povědomí o tom, jaká specifika provází tento proces je nezbytnou součástí práce pedagogů i logopedů.

### 1.1 Vývoj dítěte předškolního věku

Předškolní období bývá v užším slova smyslu nazýváno „*věkem mateřské školy*“ (Langmaier, Krejčířová, 2013, s. 87) Řada dětí do mateřské školy dochází, jiné pak zůstávají v rodinách a předškolní věk prožívají svým rodinným způsobem, či docházkou do jiných předškolních alternativních institucí. Výchova v rodině je základem, na kterém mateřská škola účelně staví. *ibid*

#### 1.1.1 Vývoj motoriky

Tělesná konstituce se ve věku od tří do šesti let značně mění. Tělo se zeštíhluje a v poměru končetin a trupu vznikají jisté nesouměrnosti mezi končetinami, trupem i hlavou. Na konci předškolního období dochází k tzv. „růstovému spúru“ – periodě růstu, kdy se děti obvykle vytáhnou do výšky. (Čížková a kol., 1999)

Celý psychický vývoj je podmíněn intenzivním rozvojem mozkové kůry, což podmiňuje celý psychický vývoj i motorický vývoj dítěte.

Z hlediska významu jemné motoriky vstupuje do popředí osifikace zápěstních kůstek, celkově se osifikují také další kosti v těle, které doposud byly stále ještě spíše na chrupavčitém základě.

Rozvíjí se jemná motorika, neboť děti se dostávají v manipulaci do kontaktu s nůžkami, příborem, míčem, plastelínou, korálky, stavebnicemi i dalšími předměty a osvojují si správnou manipulaci s nimi. Postupně se zlepšuje koordinace horních a dolních končetin a automatizuje se chůze. (Čížková a kol., 1999) Dítě se zdokonaluje v přemísťovacích pohybech jako je běhání, skákání, pohyb v nerovném terénu apod. Postupně si osvojí schopnost jezdit na koloběžce, kole, plavání, lyžování, bruslení. Zde se již jedná o poměrně složité pohybově koordinační činnosti.

Postupně se vyhrazuje dominance jedné ruky, která je podmíněna převahou jedné z hemisfér nad druhou. Může však dojít i ke stavu, kdy je činnost obou hemisfér stejná a v tomto případě hovoříme o ambidextrii (nevyhraněné lateralitě, obourukosti). *ibid*

Dítě se seznamuje s kreslením a pokouší se o prvotní kresbu lidské postavy v podobě hlavonožce, postupně však součinnost zdokonaluje stejně jako úchop kreslicího náčiní. Kreslit začíná s určitým záměrem, ale v procesu kresby může jeho konečný výtvar pojmenovat zcela jinak než na začátku své činnosti. Postupně přibývají na kresbě důležité detaily (uši, oči, prsty, obočí, vlasy, knoflíky) a stává se dvoudimenzionální. (Skorunková, 2007)

### **1.1.2 Myšlení a řeč**

*„Kolem čtyř let se vývoj myšlení dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na úroveň názorného, intuitivního myšlení.“*, uvádí (Skorunková, 2007, s. 39)

Dítě předškolního věku je již schopno přemýšlet v pojmech, které jsou utvářeny na základě podobnosti ve znacích věcí. Předškolní dítě zatím stále ještě není schopno plně logického myšlení, ale jeho úsudek se opírá o konkrétní vnímanou skutečnost. Dokáže vyhodnotit čeho je více a čeho je méně, vnímá správný tvar, je schopno porovnat velikost.

Dítě předškolního věku má tendenci zkreslovat úsudky na základě subjektivního vnímání a hodnocení. Jedná se o tzv. dětský egocentrismus. *ibid*

K dětskému myšlení patří neoddelitelně fantazie, která je do něj vrostlá natolik, že dochází k procesu, který nazýváme magičnost myšlení. Ta se projevuje v tím, že dítě nedělá rozdíl mezi skutečností a svou fantazií. Což dětem umožňuje jistou

magičnost v prožívání, neboť vidí svět s možnou existencí nadpřirozených bytostí, kouzel, ale i strašidel. To může způsobovat nejen jistou formu denního snění dětí, ale i strach (např. bojí se čertů, strašidel). Děti také často přisuzují neživým věcem různé vlastnosti, např. vlastnosti zvířat. V tom případě hovoříme o animismu. Jindy naopak neživé věci polidšťuje a v takovém případě hovoříme o antropomorfismu. Artificialismus je pak pohled na svět, který dítě vnímá tak, že svět někdo udělal (např. někdo napustil vodu do moře, či pověsil slunce na oblohu). (Skorunková, 2007)

Čížková a kol. (1999, s. 69) popisuje, že: *„Představy jsou tak živé a opravdové, že je dítě často neodlišuje od vjemů, považuje je za realitu.“*

Postupně se dítě seznamuje s prostorem, ve kterém existuje a rozvíjí své chápání prostorových vztahů – pojmů jako jsou blízko, daleko, vpravo, vlevo, nahoře, dole...

Vnímání času a chápání pojmu čas si osvojuje pomaleji. Není schopno měřit čas podle hodin, ale vnímá ho na základě sledu událostí a pravidelně se opakujících jevů. Nejvýznamnější je pro dítě přítomnost. Časové pojmy jako minulost a budoucnost jsou pro něj obtížněji uchopitelné. Pokud dítě čeká nějaká událost v blízké budoucnosti (za chvíli), je třeba mu ji často několikrát předem připomenout („uklid' si hračky, za chvíli půjdeme k babičce“).

Rozvoj dětského myšlení jde ruku v ruce se zdokonalováním komunikačních schopností. Dítě v přirozeném procesu učení využívá nápodobu. Hovoří postupně v delších větách, která intuitivně začíná spojovat do krátkých souvětí. Stále se objevují přirozené agramatismy, které dítě postupně přirozeně odbourává a intuitivně si osvojuje gramatická pravidla mateřského jazyka. *ibid*

V případě dvojjazyčného prostředí můžeme hovořit o tom, že se jedná o přirozené osvojování si gramatiky dvou komunikačních jazyka a dítě se učí přirozeně přepínat z jednoho jazyka do jiného a naopak.

V řeči je možno slyšet ještě nesprávnou výslovnost hlásek, kterou označujeme v daných obdobích jako tzv. dětskou patlavost (dyslalii). Artikulační obratnost se s rozvojem motorických dovedností i myšlení zdokonaluje. Můžeme konstatovat, že proces rozvoje verbálních schopností je velmi individuální. Co je však pro většinu dětí společné jsou otázky „Jak to dělá?“ a „Proč?“. Dítě jimi přirozeně chce zjistit příčinu věcí, a také to, jak vak věci fungují. Tyto otázky mají nesmírný význam pro

obohacování znalostí a rozšiřování slovní zásoby. Rozvíjí se myšlení i paměť a dítě si začíná propojovat souvislosti. *ibid*

Dítě komunikuje se svým okolím a zároveň samo se sebou v podobě „egocentrické řeči“. Jedná se o prostředek myšlení. Dítě popisuje, co vidí, povídá si při hře, plánuje, opravuje se. Postupně se egocentrická řeč proměňuje v řeč vnitřní, kterou již nezaznamenáváme sluchem, ale naopak jí dítě hovoří v myšlenkách. (Skorunková, 2007)

Z pragmatického pohledu Trofi a Reese (2009) in Vágnerová, Lisá (2021, s. 226) uvádí, že děti: *„ve třech letech už dovedou komunikovat o něčem a poskytnout komunikačnímu partnerovi informaci. Už vědí, jak mají svá sdělení formulovat, aby jim lidé rozuměli.“*

Gardner (1999, s. 108) konstatuje, že: *„Do svých čtyř nebo pěti let dítě opraví drobné neobratnosti v řeči, bude mluvit s úctyhodnou plynulostí a stavba vět už bude velmi podobná vyjadřování dospělých.“*

Dítě si v období předškolního věku postupně osvojí 2000 až 2500 nových slov a jeho slovník obsahuje v období šesti let něco kolem 3000 až 4000 slov. A to je velký pokrok, hlavně s ohledem na to, že řeč se stává hlavním dorozumívacím prostředkem. (Čížková a kol., 1999)

Dochází i k situacím, kdy jazyk zaostává za myšlením, což je typické pro začátek předškolního věku, ale také k situacím, kdy řeč předbíhá myšlení. K tomu dochází často v období nárůstu řečové aktivity mezi pátým až šestým rokem. Dítě pak samo vymýšlí slova, kterými označuje nové, neznámé věci a situace. Celková vospělost v myšlení i úroveň řečových schopností se promítá do dětského prožívání a odráží se v emocích i sociální stránce chování. *ibid*

### **1.1.3 Emoční a sociální vývoj**

Pro dítě je zdrojem citových zážitků přítomnost a konkrétní činnost, kterou je nejčastěji hra. Má radost z toho, co prožívá a obavy či strach jsou méně častější, čím je prostředí, situace nebo lidé pro dítě známější. Až starší předškolák může mít strach z nereálných

věcí (fantastických bytostí, strašidel). Zde začíná uvědomování si strachu z neuchopitelných věcí např. ze smrti, nemoci, války.

Oblasti popisu citů se věnuje Čížková a kol. (1999, s. 71), která uvádí, že: „Z vyšších citů se začínají rozvíjet city sociální, intelektuální, estetické a etické.“

Vyšší city	Charakteristika
<b>City sociální</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ vytváří se ve vztahu k vrstevníkům a ve vztahu k dospělým,</li> <li>➤ vztahy k vrstevníkům se mění a narůstá potřeba kontaktu a partnera ve hře,</li> <li>➤ vytváří si citový vztah k sobě samému (sebecit).</li> </ul>
<b>City intelektuální</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ city intelektuální jsou city poznávací,</li> <li>➤ vyvolávají kladné emoce, radost z poznání, nové činnosti, nových zkušeností.</li> </ul>
<b>City estetické</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ estetické city umožňují vnímat krásno,</li> <li>➤ rozvíjí se při vnímání hudby, poslechu pohádek, výtvarných činnostech,</li> <li>➤ vnímá příjemné pocity u něčeho, co považuje za hezké.</li> </ul>

Tabulka 1 - Popis vyšších citů (Čížková a kol., 1999, s. 71)

Porozumění emocím a jejich významu se v předškolním věku postupně zlepšuje. Své zkušenosti uplatňují při odhadu budoucích prožitků. Bez problému se orientují v základních pocitech a postupně se dopracovávají k poznání složitějších emocí. Porozumění jim se odvíjí od vysvětlení situace. Ambivalence pocitů je pro ně obtížně uchopitelná, můžeme je přirovnat pocitovým dilematům („Jsem rád, že jedeme na dovolenou, ale nejsem rád, že s námi nejede táta.“). (Vágnerová, Lisá, 2021)

Vágnerová, Lisá (2021, s. 231) dále uvádí, že: „Mladší předškoláci posuzují emoční projevy jiných lidí velmi subjektivně a v závislosti na situaci. Při hodnocení prožitků jiných lidí se uplatňuje mechanismus projekce, předškolní děti vycházejí hlavně z toho, jak by se za takových okolností cítily ony sami.“





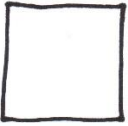

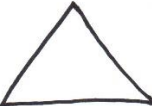


Postupně začíná dítě chápat, co je dobré a co je špatné, co se smí a co ne, co je správné a naopak. Zde se začíná utvářet první morální základ. Děti jsou stále ještě závislé hlavně na hodnocení dospělého. V současné době je již dítě v předškolním období vedeno k tomu, aby bylo schopno ze svého pohledu učinit dle svých schopností první jednoduchá sebehodnocení. (Čížková a kol., 1999)

## 1.1.4 Dětská kresba

Dětská kresba je originální výpovědí o psychickém světě dítěte prostřednictvím výtvarného projevu. Je výpovědí o tom, jak dítě vnímá svět, jaká je úroveň jeho myšlení, fantazie, prožívání i grafomotorických dovedností. To vše je při kreslení vzájemně propojeno a neoddělitelně spjata. Kresba je do jisté míry také formou komunikace i prostředkem k navázání kontaktu s dítětem. (Čížková a kol., 1999)

Prvotní čmáranice a experimentální činnosti s kresebním náčiním, které zpočátku zanechávají na papíře jen spleť čar a klikyháků postupně nabývá na tvaru a významu.

Děti na celém světě kreslí v témže věku přibližně stejným způsobem, což vedlo k vytvoření stadiálního vývoje dětské kresby, které bylo podrobněji rozčleněno.

Kreslení geometrických tvarů podle předlohy		Kresba postavy (pána)	
	tříleté dítě kreslí kruh		Tříleté dítě nereálná kresba
	čtyřleté dítě kreslí křížek		čtyřleté dítě hlavonožec
	pětileté dítě kreslí čtverec		pětileté dítě hlavní části těla a trupu
	šestileté dítě kreslí trojúhelník		šestileté dítě všechny důležité detaily
	sedmileté dítě kreslí kosočtverec		

Obrázek 1 - Orientační posouzení vývoje dětské kresby-reprodukce (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 357, obr. 67)

Příhoda 1967 in Čížková a kol., 1999, s. 73 rozlišuje následující stadia vývoje dětské kresby:

<b>Kresebné vývojové stádium:</b>	<b>Charakteristika:</b>
<b>Stadium črtací experimentace</b>	Stadium před druhým rokem dítěte, kdy se jedná o nekoordinovanou, neplánovanou a bezobsažnou aktivitu (kyvadlové čáry šikmého směru, později kruhovitě až spirálovité tahy).
<b>Stadium prvotního obrazu</b>	Stadium po třetím roce dítěte – prvotní obrys, který dítě spojuje s určitým významem a je schopno ho opět napodobit. Kresbu tříletého dítěte lze charakterizovat tím, že dítě něco načmárá a posléze kresbu pojmenuje. Obsah kresby zpravidla velmi neodpovídá reálné podobě. Výtvozem bývá zpravidla hlavonožec, kterého lze považovat za první stádium vývoje kresby lidské postavy. Dominantní je hlava s rukama i nohama do stran.
<b>Stadium lineárního náčrtu</b>	Nastává kolem čtvrtého roku dítěte – lze jej charakterizovat jako kresbu dítěte, kterou si plně uvědomuje a tematicky se vztahuje k člověku. Dětská fantazie zde splývá s realitou, kdy dítě často kreslí svou představu. Často kreslí i to, co není vidět (transparence) a obtíže mu činí proporce i prostor. Ve čtyřech letech má již postava člověka trup. Postupně přibývají detaily.
<b>Stadium realistické kresby</b>	Nastává mezi pátým a šestým rokem – stadium realistické kresby je projevem toho, že dítě dokáže již rozlišovat mezi realitou a vlastním zážitkem. Kresba začíná splňovat předem stanovenou představu, nabírá dvojdimenzionálního rozměru, více typických detailů.
<b>Stadium naturalistické kresby</b>	Nastupuje zpravidla po desátém roce věku – dítě kreslí kresbu podle toho, co je mu o předmětu známo, co o něm ví a jak se mu ve skutečnosti jeví, jak jej vnímá. Kresba dítěte se zlepšuje v proporcích, perspektivě, dítě využívá stínování .

Tabulka 2 - Stadia vývoje dětské kresby dle Příhoda in Čížková a kol. (1999, s. 73-74)

### 1.1.5 Vývoj řeči a jazyka u dítěte předškolního věku

Kutálková (2010, s. 8) publikuje, že: „Řeč je schopnost, která je dána pouze člověku. Její rozvoj je těsně svázán s rozvojem myšlení.“

V předškolním období vstupuje většinou dítě dříve či později do mateřské školy. Zde získává řadu zkušeností a rozvíjí se také socializace dítěte o kontakty s vrstevníky i pedagogy. V řečovém projevu je na konci tohoto období již gramatika v normě a z hlediska z hlediska obtíží bývají tolerovány problémy s hláskami R popř. Ř. Při jakýchkoliv potížích ve výslovnosti, komunikaci, bývá logopedická péče podstatně dříve. (Saicová Římalová, 2016)

Jazyk a řeč	Motorické dovednosti
<b>3–4 roky</b>	
<p>Poslouchá příkazy skládající se ze dvou nebo tří částí.</p> <p>Chápe a používá jednoduché otázky, jako kdo, co, kde a proč.</p> <p>Chápe pojem dva.</p> <p>Rozumí předložkám v, nad apod.</p> <p>Rozumí vyjádření minulosti a budoucnosti.</p> <p>Pro ostatní je srozumitelných 80 %.</p> <p>Používá aktivní slovník 800–1500 slov a více.</p> <p>Používá věty ze čtyř slov.</p> <p>Může používat věty o více než šesti slovech.</p> <p>Povídá o aktivitách ve školce nebo u kamarádů.</p> <p>Používá jména, věk a rozlišuje pohlaví.</p> <p>Používá správné tvary slovesa být ve větách. Používá zájmena (já, ty, mě, my, oni).</p> <p>Používá některé zkratky a tvary budoucího času, spojky, tvary minulého času.</p>	<p>Dobře leze.</p> <p>Kope do míče.</p> <p>Běhá celkem lehce.</p> <p>Jezdí na tříkolce.</p> <p>Převrací se bez padání.</p> <p>Obrací stránky v knize jednu po druhé.</p> <p>Staví věže s více než šesti kostkami.</p> <p>Psací potřeby drží v psací poloze.</p> <p>Dělá vertikální, horizontální a kulaté tahy, když kreslí.</p> <p>Otáčí klikami a točivými předměty.</p> <p>Odšroubovává a zašroubovává víčka a uzávěry.</p> <p>Rozepíná, ale neumí zapnout.</p> <p>Dobře používá lžičku.</p>

Tabulka 3 – Vývoj řeči a jazyka u dítěte předškolního věku (Kejklíčková, 2016, s. 33)



Jazyk a řeč	Motorické dovednosti
<b>5-6 let</b>	
<p>Poslouchá příkazy skládající se ze dvou nebo tří částí.</p> <p>Chápe a používá jednoduché otázky, jako kdo, co, kde a proč.</p> <p>Chápe pojem dva.</p> <p>Rozumí předložkám v, nad apod.</p> <p>Rozumí vyjádření minulosti a budoucnosti.</p> <p>Pro ostatní je srozumitelných 80 %.</p> <p>Používá aktivní slovník 2000–2500 slov, kolem 6. roku 3000–4000 slov.</p> <p>Používá věty z pěti i šesti slov.</p> <p>Jednoduché věty spojuje pomocí spojek do krátkých souvětí.</p> <p>Klade otázky a dokáže odpovědět na otázku.</p> <p>Povídá o aktivitách ve školce nebo u kamarádů, sdílí své zážitky.</p> <p>Vyřídí jednoduchý vzkaz.</p> <p>Zná své jméno i příjmení, místo, kde bydlí, svůj věk.</p> <p>Správně používá předložky.</p> <p>Používá správně jednotné i množné číslo.</p> <p>Dysgramatismy se vyskytují jen ojediněle.</p> <p>Používá správné tvary slovesa být ve větách. Používá zájmena (já, ty, mě, my, oni).</p> <p>Používá některé zkratky a tvary budoucího času, spojky, tvary minulého času.</p> <p>Slovně popíše jednoduchý obrázek.</p> <p>Tvoří rýmy.</p> <p>Pamatuje si a přednese krátkou básničku, zazpívá písničku.</p> <p>Utvoří nadřazený a podřazený pojem.</p> <p>Seřadí dějové obrázky chronologicky.</p> <p>Dokáže vyprávět podle obrázkové osnovy.</p> <p>Vytleská rytmus.</p> <p>Dokáže určit první hlásku ve slově.</p> <p>Vymyslí slovo na danou hlásku.</p> <p>Je schopno pojmenovat správný počet prvků ve skupině a porovnat počet více nebo méně.</p>	<p>Chodí se střídáním nohou i paží.</p> <p>Zvládá chůzi do schodů se střídáním nohou.</p> <p>Běhá.</p> <p>Skáče snožmo i na jedné noze.</p> <p>Jezdí na koloběžce.</p> <p>Jezdí na kole (s podpurnými kolečky, ale i bez).</p> <p>Dobře leze. Pokouší se o šplh.</p> <p>Umí se houpat na houpačce.</p> <p>Ovládá míč při kopání.</p> <p>Chytá i hází míč (dolním obloukem).</p> <p>Hraje pohybové hry s jednoduchými pravidly.</p> <p>Se zájmem prohlíží obrázky, knihu.</p> <p>Staví věže, most, hrad i pyramidu.</p> <p>Psací náčiní drží správným úchopem.</p> <p>Kresba postavy je dvojdimenzionální, ucelenější a má řadu detailů.</p> <p>Kreslí obrázky dle své fantazie a schopností.</p> <p>Zapne knoflíky i zip.</p> <p>Šroubuje, zatluče hřebík, stříhá, lepí, modeluje.</p> <p>Zaváže tkaničku.</p> <p>Navléká korálky.</p> <p>Používá příbor a dodržuje zásady stolování.</p> <p>Přinese a odnese ták s jídlem.</p> <p>Uklízí si své věci (poskládá pyžamo, ustele postýlku, uklízí skříňku, dá věci na své místo).</p> <p>Válí sudy, zvládne kotoul vpřed.</p>

Tabulka 4 – Vývoj řeči a jazyka u dítěte předškolního věku – k jejímu sestavení využito informací z Kejkličkové, 2016, s. 33; Čížková a kol, 1999, str. 70; Bednářová, Šmardová, 2015.

Nelze než souhlasit s tvrzením, že vývoj každého člověka jedinečným procesem, který je neopakovatelný. Je také vývoj řeči procesem, který je pro každé dítě zcela individuální, i když jej provázejí charakteristické vývojové etapy. Zde však vývoj dítěte ovlivňují nejen vnitřní (genetické) a tělesné dispozice, ale také jej pomáhají formovat vnější vlivy, nejlépe v podobě podnětného a emočně stabilního prostředí. Pravidelným poskytováním správného řečového vzoru a podněcováním komunikačního apetitu citlivou a motivační formou je velmi prospěšné pro rozvoj řeči u dětí.

Saicová Římalová (2016, s. 65) uvádí, že: *„V oblasti jazykových a komunikačních dovedností se za riziko při vstupu do školy považuje např. vážná porucha výslovnosti (např. vážná dyslálie), malá slovní zásoba či potíže v užívání jazyka v sociálním kontaktu.“*

### **1.1.6 Hra v období předškolního věku**

Hra je procesem, skrze který probíhá proces socializace. Je jistou formou učení i pracovní činnosti. Patří mezi základní psychickou potřebu dítěte. Hrou děti uvolňuje napětí, řeší konfliktní situace a je jistou formou odreagování. Hra může být léčebný i komunikační prostředek. (Čížková a kol., 1999)

Jak uvádí Skorunková (2007, s. 41): *„Hra předškolního dítěte je rozvinutější, má předem stanovený cíl či úmysl.“*

Pro období předškolního věku jsou charakteristické hry volné, které si dítě vymýšlí samo (pohybové, konstrukční, námětové), ale postupně se učí hrát s pravidly. Hra nemusí být přesným odrazem skutečnosti, ale fantazie a představ dítěte. Pro dítě mladšího období předškolního věku je charakteristická závislost na hračce, která postupně ustupuje.

Na konci předškolního období je dítě schopno odlišit cílevědomou práci (činnost) od hry. Postupně se děti učí respektovat pravidla, která často vznikají při námětových hrách. Hra má velký význam pro rozvoj sociálních dovedností, kdy si děti postupně začínají hrát společně. Rozvíjí se tím schopnost komunikace, spolupráce i zdravého sebeprosazení dítěte. Předškoláci jsou již schopni hru organizovat, kde každé dítě hraje svou roli. *ibid*

### 1.1.7 Školní zralost a školní připravenost

V odborné literatuře i mezi odborníky se setkáváme s pojmy školní zralost a školní připravenost.

Čížková a kol. (1999, s. 84) uvádí, že: *„Otázka školní zralosti neušla pozornosti J. A. Komenského, který stanovil 6. rok jako nejvhodnější pro zahájení školní docházky, ale zároveň upozornil na možnou „nezralost“ některých dětí.“*

Školní zralost se od školní připravenosti odlišuje tím, že u ní máme na mysli spíše biologickou stránku dítěte, kompetence podmíněné zráním. Na rozdíl od ní školní připravenost zahrnuje rozvoj, na kterém se ve větší míře podílí učení i sociální zkušenosti dítěte. (Saicová Římalová 2016; Skorunková, 2007)

Dítě potřebuje dosáhnout takového stupně tělesných i duševních vlastností, které jsou nutným předpokladem pro zvládnutí požadavku, které jsou na dítě při výuce kladeny. (Čížková a kol., 1999)

Tělesnou zralost odborně posuzuje pediatr. Pedagog se setkává v 1. ročníku s dětmi ve věku od 6 let do 7 let, ale může se stát, že na žádost rodičů je zaškolen i dítě mladší, nebo naopak z opodstatněných důvodů je udělen odklad školní docházky, popřípadě výjimečně i druhý. Odklady školní docházky i předčasné zaškolení vyžadují žádost rodičů podloženou lékařským a specializovaným vyšetřením z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra.

Rozvoj kognitivní (duševní, rozumové) zralosti příznivě podporuje docházka do mateřské školy a její režimové, programové i činnostní uspořádání. Z pohledu na posuzovací kritéria děti zralé zvládají, jak je uváděno Čížkovou a kol. (1999, s. 88):

- *„přechod od celostního k pročleněnému vnímání,*
- *analyticko-syntetickou činnost,*
- *konkrétní myšlenkové operace při zacházení s názorným materiálem,*
- *trvalejší a záměrná paměť, její logické prvky,*
- *odlišní reality od světa fantazie, sklon k realismu,*
- *překonávání egocentrismu,*
- *vůlí ovládaná pozornost (krátkodobá),*

- *tvůrčivý, aktivní přístup ke světu, přiměřený rozvoj řeči,*
- *rozlišení hry a povinnosti (vytrvalost při úkolu).“*

U dítěte se posuzuje jak věk, pohlaví, řečové dovednosti, schopnost se učit, intelektové předpoklady, pracovní zralost, soustředění aj. Na straně rodiny pak podnětnost prostředí i rodinné klima. (Saicová Římalová, 2016)

Průcha (2009) in Saicová Římalová (2016, s. 65) uvádí, že: *„Obecně lze říci, že jazykové komunikační dovednosti jsou pro úspěšnost dětí ve škole (a nejen pro ni) velmi důležité a tato skutečnost nebývá zpochybňována, zároveň však o jazyce a komunikaci česky hovořících dětí daného věku víme stále velmi málo.“*

Emoční a sociální zralost v dostatečné míře je nezbytná s ohledem na zátěž, kterou školní docházka přináší. Dítě musí být schopné kontroly svých citů i impulzů. Být schopno splnit započatý úkol a také odložit splnění svých přání až za ně. V sociální oblasti musí být schopno se na čas odloučit od rodiny, podřídit se cizí autoritě, respektovat společenské normy chování i plni různé sociální role. (Skorunková, 2007)

Můžeme konstatovat, že celkovou zralost pro školu ovlivňuje celá řada faktorů. Vždy je třeba odborně, citlivě a individuálně posoudit tento stav u každého dítěte individuálně. Nezbytnou součástí přípravy na školu je i pozitivní motivace ke školní docházce, která pro něj bude krokem do další etapy jeho života.

Podrobnější popis hry viz kap. 3.

### 1.1.8 Kompetence komunikativní – RVP PV

Dokument RVP PV (2021 s. 12) charakterizuje komunikativní kompetence dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání takto:

- *„ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog,*
- *se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.),*
- *se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci • komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou,*
- *ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní,*
- *průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím,*
- *dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.),*
- *ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyk.“*

MŠMT ČR [online, cit. 12.06.2022]

## 1.2 Vývoj dítěte mladšího školního věku

Z hlediska odborného je období mladšího školního věku mnohdy rozdělováno do dvou etap. Matějček (1986) in Čížková a kol. (1999, s. 93): „rozlišuje mladší školní věk v užším pojetí (6-8 let) a střední školní věk (9-12 let).“

Jiné členění užívá později Čížková a kol. (1999, s. 93–100), která používá členění na jednotlivé oblasti vývoje viz níže kap. 1.2.1-1.2.5.

### 1.2.1 Tělesný vývoj a vývoj motoriky

Pro všechny společné je, že uvádějí období mladšího školního věku jako období latence, kdy je somatický vývoj přiměřený a relativně v klidu. Jsou však patrné významné rozdíly mezi jednotlivými dětmi již na začátku období. Děvčátka mají vývoj o něco málo akcelerovanější než chlapci. Odolnost organismu se posiluje stejně jako srdce, zvyšuje se hmotnost mozku i rychlost vedení vzruchů nervovou soustavou. Zvyšuje se pohyblivost kloubů i činnost svalů se zdokonaluje stejně jako jemná i hrubá motorika a vizuomotorická koordinace, Je důležité podotknout, že pohybová aktivita je ideálním prostředkem k uvolnění napětí (tenze).

Období mladšího školního věku je nejvhodnějším časem pro zájem o různé druhy sportu v rámci zájmové i mimoškolní činnosti. Do jisté míry pak obratnost a síla hrají významnou úlohu v postavení mezi vrstevníky. (Čížková a kol., 1999)

### 1.2.2 Vývoj poznávacích procesů

Období mezi 8.-9. rokem je nazýváno obdobím střízlivého realismu. (Skorunková, 2007)

Čížková a kol., (1999, s. 94) publikuje, že: „*Vnímání se stává cílevědomým aktem, přestává mít ráz náhodnosti, stává se pochodem záměrným na poznávání podstaty vlastností předmětů a jevů, svět se školákovi rozšiřuje v prostoru i čase, objevuje nové vztahy a souvislosti.*“

Dítě postupně opouští svůj egocentrický pohled na svět a začíná posuzovat skutečnost z více hledisek. Tento proces je nazýván decentrací. Z časového hlediska může trvat i několik let, je to tedy proces dlouhodobý. (Skorunková 2007)

Školní výuka je proces, díky kterému se rozvíjí kognitivní schopnosti jako jsou pozornost, paměť i myšlení. Zdokonalují se také verbální dovednosti, a to také díky osvojování čtení a psaní. Vše je však stále spojeno s potřebou názornosti (pomůcky, modely, obrázky apod.). (Čížková, 1999)

Dětská představivost v tomto období dosahuje svého vrcholu a dítě postupně dokáže rozlišit fantazii a realitu. Paměť je propojena s tím, co dítě aktuálně vnímá, postupně se zdokonaluje. Dítě postupně propojuje více paměťových strategií. Nesmírný význam má motivace, která samotný proces učení a mnohdy velmi významně ovlivňuje. *ibid*

Kvalita pozornosti významně ovlivňuje další poznávací procesy, které se podílejí na příjmu i zpracování informací. Vágnerová, Lisá (2021, s. 273) uvádějí, že: *„Délka soustředění je na konci předškolního věku stále dost omezená, šestileté děti se vydrží soustředit nanejvýš 7-8 minut.“* Zpočátku je pozornost velmi krátkodobá a obtížně odolává rušivým elementům, ale postupně se tvoří autoregulační mechanismy a s podporou dostatečné motivace i střídání aktivit s relaxačními činnostmi dochází ke kvalitnímu udržení pozornosti ve výuce.

Myšlení je ovlivňováno školní činností, osobností učitele i dispozicemi dítěte. Postupně se rozvíjí schopnost logických operací (Čížková a kol., 1999), zdokonaluje verbální dovednosti, dovede řadit, klasifikovat, kombinovat i užívat správných gramatických tvarů. (Skorunková, 2007).

Školní dítě se staví ke světu aktivním způsobem. Chce věci prozkoumat, přijít jim na kloub, osahat si je. Všechny získané informace, dovednosti i zkušenosti zpracovává a učí se z nich učit. I pro toto období je nesmírně důležitý všestranný rozvoj dítěte – žáka.

### 1.2.3 Emocionální vývoj a socializace

Kolem osmého roku se ustaluje i úroveň sebehodnocení. Zpočátku je dítě závislé na hodnocení dospělého, kdy očekává pochvalu nebo ocenění. Postupně však dochází k vytváření vztahů mezi vrstevníky a své výkony i dovednosti začíná srovnávat s ostatními.

S nástupem do školy zaujímalo dítě, jak uvádí Skorunková, (2007, s. 45): „*souřadnou roli*“, avšak postupem času se orientuje na názor vrstevnické skupiny a dochází k jisté skupinové hierarchii.

Skorunková, (2007, s.47) dále publikuje, že: „*Identifikace s vrstevnickou skupinou je jedním z mezníků socializace.*“

Mladší školní období je časoprostorem, kde může dítě utvářet svou emoční vyrovnanost a sociální obratnost. (Čížková a kol., 1999). Emoce se stávají stabilnější a dochází k umírněnosti také impulzivity.

Významný je z tohoto pohledu i proces decentrace, tedy přechod k tomu, že dítě je schopno posuzovat skutečnost z více hledisek (získává náhled). (Skorunková, 2007).

Z hlediska sebepojetí je nesmírně důležitá schopnost kladného sebehodnocení. Do jisté míry lze konstatovat, jak uvádí Čížková a kol., (1999, s. 97), „*Dítě je socializováno nejen zvnějšku (rodiči, učitelé, vrstevníky), ale do značné míry se socializuje samo. Dítě si samo vytváří určitou teorii o sobě, která je základem pro pojetí vlastní identity.*“

To, zda se dítě vnímá jako úspěšný, či neúspěšný žák se formuje právě v mladším školním věku a k ustálení dochází mezi 4.-6. třídou. *ibid*



## 1.2.4 Hra a herní činnosti

Dítě, které nastoupilo do školy je podstatně zatíženo. Je nutné, aby pracovní činnost pro něj v podobě učení pravidelně střídala relaxační činnost v podobě hry. Hra má velký mentálně hygienický význam a kromě jiného může plnit funkci diagnostickou i terapeutickou. (Čížková a kol., 1999)

Dítě se postupně učí, že se školní docházkou jsou spojeny povinnosti pracovní, avšak je stále ještě nutné, aby mělo i dostatečný časový prostor pro vlastní realizaci v podobě hry. (Langmeier, Krejčířová, 2013)

Pokud srovnáme způsob hry a herních aktivit v předškolním období, můžeme říci, že na sebe přirozeně navazují. V mladším školním období se hra postupně vyvíjí. Oblíbené jsou zejména hry, ke kterým děti něco sestavují a produkují. S ohledem na rozvoj pohybové koordinace i fyzické zdatnosti se do popředí dostávají hry pohybové a soutěživé. S ohledem pak na socializaci dítěte a utváření vazeb mezi vrstevníky jsou v oblibě i hry společenské. Zde si děti osvojují pravidla a jsou schopny se ztotožnit i s pravidly poměrně složitějšími. Hra je tvořivá a nápáditá, což je patrné zvláště u intelektově zdatnějších dětí. Ve hře chlapců a dívek jsou patrné jisté rozdílnosti viz tabulka:

Chlapci	Dívky
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ více originality a tvořivosti,</li><li>➤ více hluku,</li><li>➤ více agresivity,</li><li>➤ preference otevřeného prostoru.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ více stereotypnosti,</li><li>➤ více konformity,</li><li>➤ více klidnější,</li><li>➤ preference uzavřeného prostoru.</li></ul>

Tabulka 4 - Diferenciace mezi hrou chlapců a dívek vytvořeno dle Čížková a kol. (1999, s.99)

Mezi hry oblíbené v období mladšího školního věku patří:

- konstruktivní hry,
- tvořivé hry,
- pohybové hry,
- soutěživé hry,
- společenské hry,
- námětové hry apod.

## 1.2.5 Řeč a komunikace

Rozmezí 6. až 7. roku věku dítěte je považováno za období ukončení rozvoje řeči. (Peutelschmiedová, 2005)

Domníváme se, že se jedná o ukončení vývoje řeči ve smyslu zvládnutí výslovnosti všech hlásek, a to hlavně s ohledem na skutečnost, že autoři Langmeier, Krejčířová (2013, s. 122) uvádějí: *„Nejen motorika a smyslové vnímání se ve školním věku rozvíjejí a zdokonalují, do složitých a vzájemně propojených forem, ale výrazně se vyvíjí také řeč, která lidskou činnost řídí a dovoluje další kvalitativně nový rozvoj v celé oblasti chování a prožívání. Je ostatně základním předpokladem úspěšného školního učení, napomáhá pamatování a tedy opět prodlužuje pochopení a ovládnutí světa. Ve školním věku roste výrazně slovní zásoba, délka a složitost vět a souvětí a celá stavba vět i užití gramatických pravidel celkově postupují na vyšší úroveň – jistě také vlivem formálního učení ve škole.“*

Již na začátku školní docházky je slovní zásoba dítěte (aktivní i pasivní) poměrně značná a stále narůstá.

*Zde předkládáme průměrný počet slov slovní zásoby u dětí dle věku a podle různých výzkumů, jak je publikuje Klenková (2000, s. 14):*

<b>věk (v letech)</b>	<b>průměrný počet slov</b>
1 rok	5-7
1,5	70
2,0	270-300
2,5	350-450
3,0	1000
3,5	1200
4,0	1500
5,0	2000
6,0	2500-3000

*Tabulka 5 - Počet osvojených slov dle věku dítěte dle Klenková (2000, s. 15)*

Příhoda (1963) dle Divokého in Langmeier, Krejčířová (2013, s. 123) ověřil, že - „na základě zkoušky sestavené podle slovníku Váši a Trávníčka dospěl k následujícímu počtu osvojených slov:

Věk dítěte	Průměrná znalost slov
7 let	18 633
11 let	26 468
15 let	30 263

Tabulka 6 - Průměrný počet slov v aktivním slovníku dítěte dle Příhoda in Langmeier, Krejčířová (2013, s. 123)

Naopak dle Čížkové a kol. (1999, s. 96): „Dítě vstupuje do školy s praktickou znalostí mateřského jazyka. Mezi dětmi jsou v tomto směru velké interindividuální rozdíly ve slovní zásobě, skladbě řeči, výslovnosti.“

Ve škole se dítě učí řeč psanou i čtenou. Jak dále uvádí Čížková a kol. (1999, s. 96): „Vlivem školy i dovednosti číst se řeč dítěte výrazně rozvíjí – roste slovní zásoba, délka vět i souvětí viz výše.“ Patrný je u některých dětí i pokrok v artikulaci. Jsou však zřejmé rozdíly na základě individuálních dispozic i podnětnosti prostředí. (Langmeier, Krejčířová, 1998 in Čížková a kol., 1999)

U řady dětí s odlišným mateřským jazykem a ze sociálně slabého prostředí se předpokládá, že škola rozdíl vyrovná, ale není tomu tak. Zde lze hledat jistou formu podpory v podobě přípravných tříd, které pomáhají dítě jazykově i sociálně připravit. (Langmeier, Krejčířová, 2013)

Fontana (2014, s. 88) uvádí, že: „Jazyk není jen něčím, co se jim stane v důsledku činnosti jiných lidí. Děti se sami aktivně snaží zdokonalovat dvě řečové dovednosti.“ Dále pak dodává: „O úspěšnosti této snahy však rozhoduje i práce učitelů.“

Domníváme se, že i v průběhu školní docházky dochází k rozvoji komunikačních kompetencí ve všech jazykových rovinách:

- morfologicko-syntaktické,
- lexikálně-sémantické,
- foneticko-fonologické,
- pragmatické. (Klenková, 2006)

## 1.2.6 Komunikativní kompetence – RVP ZV

V dokumentu RVP ZV (2021, s. 11) jsou komunikační kompetence u žáka na konci základního vzdělávání, charakterizovány takto:

„žák:

- *formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu,*
- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje,*
- *rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění,*
- *využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem,*
- *využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.“*

MŠMT ČR [online, cit. 12.06.2022]

## 2 Narušení komunikačních schopností

Pokud jsou komunikační schopnosti (některá z komunikačních rovin) narušeny, ať již příčinou vnitřní nebo vnější, jedná se vždy o zásah do komunikačních kompetencí jedince. Proces terapie narušení komunikačních schopností se vždy odvíjí od míry jejich narušení, příčiny, důsledku i časnosti diagnostiky a terapie.

### 2.1 Řeč, jazyk, jazykové roviny, komunikace

Komunikace je člověku přirozená stejně jako dalším živým tvorům na této planetě. Člověku však byla dána do vínku schopnost komunikace prostřednictvím řeči. Jedná se o velmi složitý proces, na kterém se podílí celá řada orgánů, ale i dalších faktorů, jež ovlivňují u člověka nejen vývoj řeči, ale i proces schopnosti komunikovat.

#### 2.1.1 Řeč

Dle Klenková (2006, s. 27), a to že: *„Řeč je specificky lidská schopnost. Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Slouží ke sdělování pocitů, přání, myšlenek.“*

Člověk se musí řeči naučit, není vrozená a není pouze záležitostí mluvních orgánů, ale i mozku a jeho hemisfér.

Jak dále Klenková (2000, s. 18) uvádí: *„Řeč se vyvíjí správně, bezchybně, pokud jsou zachovány vnější i vnitřní podmínky. Když je porušen jeden faktor, který se účastní tvorby a realizace řeči, naruší se celý komunikační proces.“*

Během vývoje řeči může dojít k porušení komunikačních schopností, pokud je narušena jedna nebo více jazykových rovin současně, a tím není možné plnit komunikační záměr. (Klenková, 2000). Příčina narušení komunikačních schopností (NKS) může být vrozená nebo získaná, trvalá nebo přechodná.

Klenková (2006, s.27), řeč mluvenou a řeč vnitřní definuje takto: „*Řečí mluvenou máme na mysli řeč zevní, která vyjadřuje schopnost člověka využívat sdělovacích prostředků vytvářených mluvidly. Realizuje se mluvením. Vnitřní řečí se rozumí chápání, uchovávání a vyjadřování myšlenek pomocí slov, a to nejen verbálně, ale i graficky. Má složku motorickou (expresivní, výrazovou) a symbolickou (percepční, vnímavou).*“

Průběh vývoje řeči zahrnuje čtyři na sebe navazující období (stadia):

Vývoj řeči – vývojová období	
období pragmatizace	přibližně do konce 1. roku života
období sémantizace	1.-2. rok života
období lexemizace	2.-3. rok života
období gramatizace	3.-4. rok života
období intelektualizace	po 4. roce života

Tabulka 7 – Vývoj řeči – vývojová období dle Lechta in Klenková (2006, s. 33–34)

## 2.1.2 Jazykové roviny

V období intelektualizace proces osvojení řeči vrcholí, ale i nadále se řeč v průběhu života člověka v některých rovinách dále rozvíjí.

V průběhu vývoje řeči je nutné podporovat rozvoj všech jazykových rovin, které se v ontogenezi řeči různě prolínají. Rozvoj každé z nich má svůj nezastupitelný podíl na utváření komunikačních kompetencí dítěte (člověka). Důležitý je jejich rovnoměrný rozvoj, který přispívá k optimalizaci těchto schopností, a to díky podnětnému a přiměřeně stimulujícímu prostředí, ve kterém se dítě nachází.

<b>Jazykové roviny</b>	
foneticko-fonologická	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ tato rovina zohledňuje zvukovou stránku řeči, diferenciaci zvukově stejných a rozdílných slov, analýzu a syntézu vět, slov, intonaci a hlasitost řečového projevu,</li> <li>➤ základními jednotkami jsou hlásky (fonémy),</li> <li>➤ tuto rovinu je možné ve vývoji dítěte pozorovat jako první, kdy dítě produkuje hlásky pudově (bez vědomé sluchové a zrakové kontroly),</li> <li>➤ za klíčový moment je považováno období přechodu z pudového žvatlání na napodobivé,</li> <li>➤ každý foném prochází obdobím rozkolísané zvukové realizace, než se náležitě zafixuje,</li> <li>➤ nejdříve se fixují samohlásky (vokály), nejprve hláska a poté i a pak další, následně se fixují dvojhásky (diftongy) ou, au, dále pak souhlásky (konsonanty). Kdy fixační proces u konsonant je mnohem delší, než je tomu u vokálů.</li> </ul>
lexikálně-sémantická	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ zahrnuje aktivní i pasivní slovní zásobu, porozumění významu slov vztahující se na konkrétní předměty, činnosti a vlastnosti (časové, příčinné, prostorové vztahy a souvislosti),</li> <li>➤ první slova chápe dítě všeobecně (hypergeneralizace) – mňau jsou všechna chlupatá a čtyřnohá zvířata,</li> <li>➤ s rozvojem slovní zásoby nastupuje hyperdiferenciace, kdy chápe slovo babi, jako označení jen jeho babičky,</li> <li>➤ nejprudší nárůst slovní zásoby pozorujeme u dětí do 3 let, následně se lexikální slovník dále rozrůstá, ale takového rychlosti osvojování jako do tohoto věku již dítě nedosahuje,</li> <li>➤ tato rovina je jediná, jejíž vývoj nelze ohraničit věkem,</li> <li>➤ slovní zásoba roste a významy slov se zpřesňují do té doby, dokud je zachována schopnost učit se a přijímat nov informace.</li> </ul>
morfológicko-syntaktická	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ zahrnuje uplatňování gramatických pravidel ve verbálním projevu, užívání slovních druhů, gramatickou správnost slov, vět, slovosledu, čísla, rodu pádu apod.,</li> <li>➤ vývoj vychází z přenosu mluvního vzorce v podobné situaci,</li> <li>➤ její osvojování je úzce propojeno s lexikální rovinou,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ dochází k postupnému osvojování zvukomalebných slov, podstatných jmen v 1. pádě, poté sloves v infinitivu a následně v imperativu (rozkazovacím tvaru) – vznik jednoduchých vět (1,5-2 let), dále přibývají další slovní druhy (2.-3. rok) a postupně začínají být užívána jednoduchá souvětí (3.-4.rok) se spojkou a (souvětí slučovací),</li> <li>➤ do čtvrtého roku života se odchylky v gramatické stavbě řeči považují za fyziologické (fyziologický dysgramatismus), ale poté by již řeč měla být gramaticky správná.</li> </ul>
pragmatická	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ je zaměřena na samostatnost při realizaci komunikačních záměrů,</li> <li>➤ je považována za rovinu sociálního uplatnění komunikačních schopností,</li> <li>➤ je založena na sociálních a psychologických aspektech komunikace,</li> <li>➤ učí využívat i získané poznatky z předchozích komunikací i poznatků přečtených,</li> <li>➤ zahrnuje v sobě správné používání jazyka ve společenském kontextu.</li> </ul>

Tabulka 8- Jazykové roviny dle Klenková, Bočková , Bytešníková (2012, s.34-37)

### 2.1.3 Jazyk

Soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků ve verbální i znakové podobě, kterou je možné vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky je nazývána jazykem. (Klenková, 2006)

„Jazyk a řeč spolu souvisí“, jak dále publikuje Klenková (2006, s.28), „a to v obojím směru: aby mohl člověk česky promluvit (řeč), musí česky umět (jazyk)“.

### 2.1.4 Komunikace

Komunikace je mnohdy charakterizována jako vzájemná výměna informací mezi dvěma nebo více osobami. Má svá pravidla, motivaci, průběh i vyvrcholení.

Lze ji charakterizovat také pojmy komunikátor, jež komunikuje a zahajuje výměnu informací, komuniké v podobě sdělovaného obsahu i komunikanta, jež na sdělené reaguje svou odpovědí. Zdaleka se však nemusí jednat jen o odpověď slovní.



Setkáváme se i s odpovědí v podobě pohledu nebo gesta, vystihující vše potřebné nebo naopak sdělující nezbytné.

V komunikačním procesu rozlišujeme šest fází viz tabulka č.6:

Fáze komunikace	
ideová geneze	vznik myšlenky, nápadů, názorů, obsahu mysli komunikátora
zakódování	vyjádření myšlenky v symbolech, slovech, znacích, pohybech
přenos	pohyb symbolů od vysílajícího k příjemci, vedení vysílaného obsahu
příjem	okamžik, kdy symboly dojdou k příjemci
dekódování	proces příjemcova výkladu, interpretace přijatých symbolů
akce	adaptivní, expresivní či opoziční chování, činnost příjemce vyvolaná přijatou zprávou, využití informace

Tabulka 9 - Fáze komunikace dle Klenková (2006, s. 28)

S pojmem komunikace jsou neoddělitelně spjaty pojmy recepce a percepce. Percepce neboli vnímání je uskutečňováno pomocí smyslů, kdy je informaci umožněn vstup informace k jedinci. Recepce představuje aktivní proces příjmu a dekódování sdělení, které jsou převedeny do příslušných struktur v mozku a zpracovány. (Klenková, 2006) Na jejich základě je pak sestavena odpověď, která je ve verbální (slovní) podobě produkována směrem ke komunikačnímu partnerovi (exprese).

Verbální komunikace zahrnuje všechny komunikační procesy v podobě mluvené, ale i psané řeči. Její nedílnou součástí je i neverbální komunikace (nonverbální, neslovní, mimoslovní), která zahrnuje všechny prostředky neslovní podstaty jako jsou postavení těla, mimika, gesta, tón hlasu, pauzy, důraz, zrakový kontakt apod.

Omezení percepce způsobuje problémy v oblasti rozvoje komunikačních dovedností, a to i v napojení na výskyt NKS. *ibid*

## 2.2 Narušení komunikačních schopností

Valenta kol, 2006 in Kroupová (2016, s. 114) definuje narušení komunikační schopnosti takto: „*Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.*“

Obdobně ji pak také definuje Cséfalvay, Lechta (2013, s. 13): „*O NKS člověka mluvíme tehdy, když se některá rovina jeho jazykových projevů (případně několik rovin současně) odchyluje od zažitých norem daného jazykového prostředí do té míry, že působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, pragmatickou rovinu nebo jejich kombinace.*“

Dále také uvádí informaci z historie, kdy nejstarší zmínky o narušení komunikačních schopností pocházejí již z dob starého Egypta (hieroglyfy), ale také z Bible. ibid

Jak uvádí Klenková Bočková, Bytešníková (2012, s. 55): „*Narušená komunikační schopnost je jedním ze základních termínů současné logopedie<sup>1</sup>. Podobně jako každý vědní obor, tak i logopedie potřebuje vymezení předmětu zájmu a zkoumání.*“ Dále pak uvádí, že: „*za předmět logopedie jsou pokládány poruchy řeči a vady řeči, poruchy řeči a vady jazyka, patologie řeči a patologie jazyka apod.*“ Poté se přiklání k názoru, že: „*předmět vědního oboru logopedie představuje narušená komunikační schopnost*“. S ohledem na aktuální přístup ve speciální pedagogice 21. století si dovoluujeme tento výrok jen malinko doplnit: „*Předmět vědního oboru logopedie představuje osoba (člověk, jedinec) s narušenou komunikační schopností.*“

---

<sup>1</sup> Dle VALENTA a kol., 1995 in KROUPOVÁ a kol. (2016, s.112) je definován takto: „Logopedie (angl. lopaedics, logopedics, speech therapy) je speciálněpedagogická věda, která se zabývá výchovou osob s narušenou komunikační schopností a prevencí tohoto narušení. Logopedie zkoumá narušení komunikačních schopností z aspektu příčin, průběhu, frekvence výskytu, následků, možností diagnostikování, odstraňování, prevence, určování prognózy.“

## 2.2.1 Příčiny narušení komunikačních schopností

Příčiny NKS mohou být různé.

Je možné je dělit dle časového nebo lokalizačního hlediska.

Klenková (2006, s. 54) uvádí:

*„Z časového hlediska mohou být příčiny:*

- **prenatální** (v období vývoje plodu, před narozením,)
- **perinatální** (v průběhu porodu),
- **postnatální** (po narození).“

Dále se dle Klenkové (2006, s. 54) k nejčastějším příčinám z lokalizačního hlediska NKS řadí:

- *„genové mutace, aberace chromozomů,*
- *vývojové odchylky,*
- *orgánová poškození receptorů receptivní nebo impresivní poruchy rozumění řeči,)*
- *poškození centrální části (poruchy fatické, narušení nejvyšších řečových funkcí),*
- *poškození efektorů (narušení expresivní složky řeči, poruchy řečové produkce) působení nevhodného, nepodnětného, nestimulujícího prostředí (může být příčinou např. opoždění ve vývoji řeči dítěte),*
- *narušení sociální interakce (může docházet k poruchám psychotické povahy).“*

Rozlišujeme také dva stupně narušení komunikační schopnosti, a to úplné (totální) nebo částečné (parciální).

Osoba s narušenou komunikační schopností si svůj problém může, ale také nemusí uvědomovat.

Jak Klenková (2006, s. 55) dále uvádí: *“Narušená komunikační schopnost se může promítat do sféry symbolických procesů (např. dysgramatismus) i procesů nesymbolických (např. dyslalie).“*

Narušení komunikačních schopností se může projevit jako dominantní poškození nebo může být příznakem jiného dominantního postižení (symptomatické poruchy řeči). *ibid*

## 2.2.2 Klasifikace narušené komunikační schopnosti

Dle Lechty, 1990, 2003 in Klenková (2006, s. 55): „NKS je možné třídit podle více kritérií.

V logopedické praxi je nejčastěji využívána symptomatická klasifikace, které lze přirovnat k nozologickému hledisku<sup>2</sup> klasifikace NKS dle MKN, 10. revize:

- *vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie) – narušený vývoj řeči,*
- *získaná orgánová nemluvnost (afázie),*
- *získaná psychogenní nemluvnost (mutismus, elektivní mutismus),*
- *narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie,)*
- *narušení fluence (plynulosti) řeči (tultis sermonis, balbuties),*
- *narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie),*
- *narušení grafické stránky řeči (agrafie, alexie, akalkulie, dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie),*
- *symptomatické poruchy řeči – narušená komunikační schopnost při jiných, dominujících postiženích, onemocněních, narušeních – např. při sluchovém postižení, mozkové obrně),*
- *poruchy hlasu (dysfonie, afonie),*
- *kombinované vady a poruchy řeči – současný výskyt více druhů narušení komunikační schopnosti.*

Doplněno o informace z Klenková, Bočková, Bytešníková (2012).

## 2.2.3 Logopedická intervence

Logopedická intervence je činnost, kterou odborník v oblasti narušení komunikačních schopností vykonává. Její vymezení není jednoduché. Pro logopedickou činnost jsou užívány také termíny logopedická terapie, logopedická výchova, logopedický rozvoj, výchova řeči, logopedická činnost. (Klenková, 2006) V podstatě se jedná o synonyma k danému výrazu logopedická intervence<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> KLENKOVÁ, BOČKOVÁ, BYTEŠNÍKOVÁ (2012, s. 58) definují nozologii takto: „Nosologie (nosologia) je nauka, která se zabývá tříděním a názvoslovím nemocí, systematickým popisem nemocí.“

<sup>3</sup> DVOŘÁK, 2001, s 93 definuje slovo intervence jako: „zasahovat do, zakročit, vměšování, zásah, zákrok v něčí prospěch, zákrok do nějakého jevu nebo procesu s cílem ovlivnit jej.“

Ve slovenské odborné literatuře uvádí Kerekrétiová a kol. (2016, s. 217) velmi zajímavou definici logopedické intervence ve smyslu jejího menežmentu: *„Logopedický manažment predstavuje komplexný holistický prístup, podstatou ktorého je voľba najefektívnejších intervenčných (diagnostických, terapeutických, poradenských a preventívnych) postupov a metód s cieľom predchádzať alebo zmierniť narušenú komunikačnú schopnosť a jej dosledky a zlepšiť tak kvalitu života klientov/pacientov.“*

Lechta in Klenková (2006, s. 56-57) charakterizuje termín intervence jako uchopení v nejširším smyslu, který zachycuje různorodost činností logopeda.

Jedná se o zastřešující pojem, tedy mnohostranně podmíněný proces, který je realizován na úrovních:

- *„Logopedické diagnostiky (SPC pro žáky s vadami řeči, klinický logoped) – mezioborová spolupráce více odborností,*
- *logopedické terapie (klinický logoped, logoped ve školství)*
- *logopedické prevence (primární, sekundární, terciální.)“*

*„V oblasti diagnostiky se hodnotí komunikační schopnosti vyšetřovaného a závěry logopedické diagnostiky slouží k výstupu postupů, metod, forem, prostředků logopedické terapie“*, jak uvádí Klenková (2006, str. 60) a dále pokračuje tím, že logopedickou terapii charakterizuje jako: *„specifickou aktivitu, která se realizuje specifickými metodami, ve specifické situaci záměrného učení.“*

Jak uvádí Bendová (2011, s. 18–19): *„Logoped (zpravidla klinický) provede na základě doporučení k logopedickému vyšetření základní logopedická vyšetření, které je rozděleno do několika fází:*

- *navázání kontaktu,*
- *sestavení anamnézy (rodinné, osobní),*
- *vyšetření sluchu,*
- *vyšetření porozumění řeči,*
- *vyšetření řečové produkce,*
- *vyšetření motoriky,*
- *vyšetření laterality,*
- *průzkum sociálního prostředí.“*

Lechta in Bendová, 2011 uvádí, že: „Výsledkem logopedického vyšetření je určení základní diagnózy, tedy o jaký druh narušení komunikační schopnosti se jedná.“

Po zralém uvážení všech okolností jako jsou druh NKS, stupeň i prognózy je v hodné zvláště v předškolním období a době zápisu do 1. ročníku zvážit možnost odkladu školní docházky. Jako zásadní principy v terapii NKS byly dle Bendové (2011, s. 25-27) charakterizovány:

<b>Princip komplexnosti</b>	Celostní pojetí osobnosti dítěte se zohledněním vývojových i osobních specifik a rozvoj komunikace ve všech jazykových rovinách i složkách osobnosti.
<b>Princip individuálního přístupu</b>	Respektování individuálních specifik NKS u daného dítěte, jeho potřeb i zvláštností, zohlednění individuálních potřeb v oblasti inkluzivního vzdělávání, specifik třídního kolektivu.
<b>Princip včasného zákroku</b>	Včasný záchyt i pojmenování obtíží dítěte a na to navazující kroky, které vedou k včasné diagnostice terapii s cílem minimalizovat důsledky v oblasti rozvoje komunikačních schopností.
<b>Princip týmové péče</b>	Spolupráce odborníků s rodičů i učiteli. Synchronizace jejich aktivit a efektivní nasměrování k řešení NKS dítěte.
<b>Princip imitace normálního řečového vývoje</b>	Respektujeme přirozený model ontogenetického vývoje řeči a při práci s dětmi s NKS musí také projít všemi vývojovými obdobími řeči, avšak s časovým posunem.
<b>Princip preferování obsahové stránky řeči</b>	Klademe důraz na to, co dítě sděluje, tedy co vysloví, nikoliv jak. Upřednostňujeme obsah sdělení a snažíme se o využití prostředků verbální i neverbální komunikace, popřípadě alternativní a augmentativní komunikace (AAK).
<b>Princip sociálního aspektu</b>	Rozvoj všech komunikačních rovin, s ohledem na sociální aspekt zvláště pak pragmatickou jazykovou rovinu, tedy uplatňování komunikaci v reálných sociálních vztazích.
<b>Princip přístupu hrou</b>	Hra je přirozenou činností dítěte prostřednictvím které poznává svět, učí se, rozvíjí své schopnosti i představivost. Využívají se zvláště hry, které mají za úkol rozvíjet komunikační potenciál dítěte. Hry, které rozvíjí komunikační dovednosti dítěte můžeme zařadit do všech oblastí vzdělávání.
<b>Princip polysenzorického přístupu</b>	Jedná se o přístup, jehož prioritou je využívání všech lidských smyslů a prostřednictvím nich stimulovat rozvoj komunikačních schopností jedince.

<b>Princip užívání mechanických pomůcek</b>	Jedná se o využívání mechanických pomůcek jako podpory k usnadnění terapie NKS pomocí špachtlí, nanukových dřivek, gumiček, rotavibrátoru, sondy apod.
---	--

Tabulka 10 - Principy v terapii NKS dle Bendová (2011, s. 25-27)

NKS se vyskytuje ve všech věkových obdobích člověka, a proto je logopedická péče poskytována od narození až do seniorského věku. (Kerekétiová, 2016)

Logopedická intervence není krátkodobou záležitostí a je nutné aktivní zapojení všech zúčastněných. Jedná se o dlouhodobou, cílevědomou a systematickou práci, zpravidla v delším časovém období, pro kterou je třeba sestavit terapeutický plán. (Bezděková, 2014)

## 2.2.4 Zásady postupů v logopedické terapii a edukaci dětí s narušením komunikačních schopností

Z hlediska logopedické terapie a edukace dětí s narušením komunikačních schopností lze uvést, jaké jsou doporučené postupy u nejčastěji se vyskytujících NKS:

### a) u dítěte s dyslálií

- „krátkodobá cvičení,
- využívání sluchové kontroly,
- užívání pomocných hlásek,
- minimální akce,
- individuální vyvozování nové hlásky,
- postup od nejsnadnějšího k nejsložitějšímu,
- neopravování vadně vyslovené hlásky a její náhrada hláskou nově vyvozenou,
- vyvozování vždy jen jedné hlásky,
- užití mechanických pomůcek jen v nutném případě,
- plánování při současně vadné výslovnosti několika hlásek.“

dle (Klenková in Bendová 2011, str. 32-34)

## **b) u dítěte se specificky narušeným vývojem řeči (vývojovou dysfázií)**

*„Celková terapie musí zahrnovat rozvoj:*

- *zrakového vnímání,*
- *sluchového vnímání,*
- *myšlení,*
- *paměti a pozornosti,*
- *motoriky,*
- *schopnosti orientace,*
- *grafomotoriky,*
- *řeči (zde se postupuje od kontextu sdělení a významu pojmu k jeho zvukové a artikulační realizaci).“*

dle (Bendová, 2011, s. 40)

## **c) u dítěte s výběrovou nemluvností (mutismem)**

- *„pro předání informací se využívá i grafického sdělení, gesta, či některé z metod AAK,*
- *tolerujeme obtíže při psaní (nedostatečná sluchová vazba),*
- *minimalizace stresu (čtení před třídou),*
- *rozvoj vnitřní řeči, porozumění řeči i čtenému textu,*
- *rovnocenná komunikace (s ohledem na specifický způsob komunikace),*
- *posilování kladného sebevědomí dítěte,*
- *postupná proměna přístupu od direktivního k demokratickému,*
- *pozitivní motivace dítěte ke komunikaci,*
- *hledání vhodných možností zapojení do všech aktivit ve třídě,*
- *nenutíme ke komunikaci,*
- *pokud se dítě komunikačně projeví reagovat bez přehnaností,*
- *přístupujeme vysoce empaticky,*
- *klademe otázky s možností odpovědi ano x ne,*
- *užívání jednoduchých instrukcí (srozumitelnost),*
- *zařazujeme opakující se aktivity zaměřené na rozvoj řeči,*
- *komunikace vedená postupně od šepotu k hlasité řeči,*
- *respektování individuálního tempa.“* dle (Bendová, 2011, s. 45-46)



#### **d) u dítěte s koktavostí (balbucies)**

- „spojovat řeč s příjemnými činnostmi, mluvit přirozeně, pozitivně laděným přístupem,
- povzbuzovat ke spontánnímu projevu,
- povzbuzovat k verbálnímu i neverbálnímu projevu, vyjadřování pocitů,
- dítěti předčítat s trochu zpomalenými začátky, než je obvyklé,
- nežádat, aby dítě přestalo mluvit, když koktá,
- nežádat, aby opakovalo korektně, co chce říci,
- chovat se stejně, i když se objevují příznaky koktavosti,
- nevyhýbat se přítomnosti dítěte s koktavostí, ani jej nijak neoznačovat,
- zajistit optimální řečový vzor,
- brát v úvahu, že koktavost je důsledkem více faktorů a lidé s tímto narušením, NKS většinou nemají nebo mají jen minimální kontrolu,
- udržujeme oční kontakt,
- dítě nikdy neokřikujeme a nekritizujeme za jeho verbální projev,
- poskytujeme dostatek času na vlastní vyjádření,
- vlastní terapie je v rukou erudovaných odborníků – logopedů,
- s ohledem na čtení v prvních ročnících dáváme prostor k tomu, aby si text mohlo připravit doma,
- integrujeme rytmizační cvičení, pohyb, prvky muzikoterapie do všech předmětů,
- vedeme spolužáky k tomu, aby dítěti s koktavostí ponechali delší čas na vyjádření,
- zvážit zařazování řečových soutěží s limitem,
- snažíme se zabránit vzniku posměchu a nežádoucí pozornosti,
- dítěti poskytujeme prostor k zapojení do všech činností společně s dětmi,
- reflektujeme potřeby dítěte, které toto narušení komunikačních schopností, přináší.“

dle (Bendová, 2011, s. 54-57)

#### **e) u dítěte s brebtavostí (tumultus sermonis)**

- „zajištění správného mluvního vzoru,
- korigujeme tempo mluvního projevu,
- v případě potřeby požadujeme opětovné opakování informace,

- *vedeme dítě k autokorekci vlastního mluvního projevu,*
- *zvolnění tempa i v rámci edukačního procesu dítěte,*
- *rozvoj smyslu pro rytmus,*
- *provádění cíleného nácviku respirace, fonace, artikulace,*
- *provádění nácviku vokalizace mluvy,*
- *využití psaní s předříkáváním,*
- *realizace komunikačních a řečnických cvičení ve školním prostředí, procvičujeme techniku aktivního naslouchání a vyprávění,*
- *procvičování jemné a hrubé motoriky za účelem odstranění obtíží v této oblasti,*
- *volba vhodného výchovného stylu,*
- *vytváření příjemného, relaxačního prostředí pro komunikaci s dítětem s breptavostí.“*

dle (Bendová, 2011, s. 61-62)

#### **f) u dítěte s mentální retardací (MR)**

- *„zohlednění specifických individuálních potřeb dítěte ve vzdělávání a komunikaci,*
- *rozvoj verbální i nonverbální komunikace,*
- *dle možností využití komunikačního systému AAK,*
- *využití sociálního čtení,*
- *přiměřená aktivizace dítěte,*
- *využití četnosti opakování a procvičování, upevňování paměťových stop,*
- *empatický přístup,*
- *dostatek času na komunikaci, reakci na podnět,*
- *respektování snížené kvality vyjadřovacích schopností a pomalejší mluvní tempo, problémy s výslovností,*
- *upřednostnění jednoduché formulace vět, krátkých ověřovacích otázek, jednoduché odpovědi,*
- *integrace prvků aktuálního dění do komunikace,*
- *podpora a zájem o kontakt s dítětem i zpětnou vazbu,*
- *zohlednění deficitů v oblasti fonematické diferenciaci i artikulace,*
- *jasné, srozumitelné a jednoduché vyjádření myšlenky, požadavku ve směru k dítěti,*

- *eliminace užívání abstraktních pojmů, cizích slov, zkratek,*
- *zapojujeme mimiku, tělo, gesta,*
- *využíváme prostředků AAK,*
- *ověřujeme si porozumění obsahu sdělení,*
- *komunikujeme standartními výrazy, nikoliv zdrobnělinami,*
- *neklademe sugestibilní otázky (neovlivňujeme),*
- *s dítětem s mentálním postižením jednáme tak, jak bychom si přáli, aby bylo jednáno s námi.“*

dle (Bendová, 2011, s. 71-74)

#### **g) u dítěte s autismem (poruchou autistického spektra - PAS)**

- *„respektovat zásady používané v práci s dítětem s PAS (např. TEACCH, Son-rise apod.),*
- *vytvořit funkční komunikaci mezi dítětem s PAS a jeho okolím (verbálně nebo AAK),*
- *maximální podpora rozvoje verbality dítěte s PAS,*
- *využívat vizuální komunikační strategie (např. fotografie, VOKS apod.),*
- *vybrané komunikační strategie implementovat i do edukačních procesů dítěte,*
- *respektovat delší reakční čas dětí s PAS (otázka – odpověď),*
- *porozumění dětí s PAS je zpravidla významně narušeno – v komunikaci užívat jednoduché věty s důrazem na důležité,*
- *nutné ověření, zda nám dítě s PAS porozumělo,*
- *důraz kladen na rozvoj slovní zásoby u dětí s Aspergerovým syndromem (AS),*
- *věnovat pozornost obsahu i formě sdělení,*
- *rozvoj porozumění řeči,*
- *podpora rozvoje sociálního citění dítěte s AS a rozvoj orientace v sociálních vztazích a situacích,*
- *eliminace rušivého koverbálního chování,*
- *rozvíjet pragmatickou složku řeči (např. nácvik vybraných komunikačních situací apod.)“*

dle (Bendová, 2011 s. 76-78)

#### **h) u dítěte s dětskou mozkovou obrnou (DMO)**

- „úprava postury dítěte s DMO,
- rozvoj oromotoriky,
- nácvik dechové terapie a relaxace,
- provádět fonační cvičení,
- realizace cvičení na rozvoj motoriky mluvidel i nácvik artikulace,
- vytvářet oční kontakt a rozvíjet jeho udržitelnost,
- motivovat ke komunikaci,
- rozvíjet fonematický sluch,
- obohacovat aktivní i pasivní slovní zásobu,
- realizace rytmizace a podobných cvičení,
- realizovat zpěv, recitaci,
- rozvoj grafomotorických schopností,
- edukovat v práci na počítači,
- u těžkých narušení expresivní složky řeči rozvíjet komunikaci prostřednictvím komunikačních tabulek,
- poskytovat dostatečnou časovou dotaci na formulaci odpovědí,
- poskytovat prostor dítěti k vlastní prezentaci,
- výběr vhodné komunikace, která je pro dítě realizovatelná a osvojitelná (AAK, počítač apod.),
- vhodná volba výuky metody čtení s ohledem na individuální potřeby a schopnosti dítěte,
- využití terapií, které napomáhají zlepšit funkce orofaciální oblasti, příjmu potravy, slinění apod.“

dle (Bendová, 2011, s. 84-85)

#### **i) u dítěte se sluchovým postižením**

- „kompenzace sluchové ztráty pomocí sluchadla, instruování o užívání sluchadla a jeho obsluze, zásady péče o sluchadlo,
- realizace IVP – dle potřeb žáka na základě doporučení SPC, realizace logopedické péče,
- informace kolektivu o integraci dítěte se sluchovým postižením, zásadách komunikace,

- *vhodné místo s ohledem na zasedací pořádek,*
- *dobré osvětlení a přímý vizuální kontakt,*
- *zvýraznění rtů učitele,*
- *podpora manuálních komunikačních systémů, využití kontrastu,*
- *vhodné akustické podmínky,*
- *možnost využití pomůcek ke zkvalitnění příjmu informací (indukční smyčka, FM pojítka apod.),*
- *udržování zrakového kontaktu, komunikace tváří v tvář,*
- *respekt k unavitelnosti dítěte se sluchovým postižením s ohledem na koncentraci pozornosti při odezírání,*
- *poskytnutí poznámek (obtížné zapisování – koncentrace, časové hledisko),*
- *prostor pro vizuální kontakt s dotazovanými ve skupině,*
- *udržet téma hovoru (v průběhu neměnit),*
- *ověřovat míru porozumění (kontrolní otázky, shrnutí...),*
- *viditelná písemná prezentace – důležité informace,*
- *tolerance obtíží, které může mít dítě se sluchovým postižením (např. v českém jazyce) a respektovat nižší úroveň čtenářských dovedností, taktéž obtíže v diktátech, diktovaném textu apod.*
- *související obtíže i v osvojování dalšího jazyka, hudební výchově, popř. dalších předmětech,*
- *respektování náročnosti přechodu z prvního stupně na druhý.“*  
dle (Bendová, 2011, s. 93-96)

#### **j) u dítěte se zrakovým postižením**

- *„respekt potřeby individuálního přístupu ke každému dítěti,*
- *rozvoj sluchového vnímání (analýza, syntéza, diferenciac),*
- *podpora rozvoje aktivní i pasivní slovní zásoby i porozumění řeči,*
- *omezit vznik verbalismu tím, že jsou uchopeny konkrétní pojmy (ponožka),*
- *eliminovat projevy narušeného koverbálního chování<sup>4</sup>,*
- *poskytnout dostatečný prostor k sebeprezentaci,*

---

<sup>4</sup> KROUPOVÁ (2016, s. 111) definuje: „koverbální chování = chování doprovázející verbální projevy současně s artikulovanou řečí. Pokud působí při komunikaci interferenčně, mluvíme o narušeném koverbálním chování.“ a dále pokračuje v objasnění: „Koverbální chování se vyskytuje u různých typů narušené komunikační schopnosti – zvedání paží při mluvě, různé grimasy, stahování nosních křídel, špulení a přitahování horního rtu k nosu apod.“

- *nacvičovat adekvátní reakci mimických pohybů,*
- *využívat technické pomůcky, které zkvalitní a podpoří komunikaci zvláště v písemné podobě,*
- *realizovat dvojí nácvik čtení i psaní (Brailovo písmo, počítač),*
- *rozvíjet pragmatickou rovinu řeči, zapojovat do sociálních situací, rozvíjet schopnost dialogu, reakcí na otázky i rozhovory,*
- *poskytnutí komentáře o okolním dění (osobách a jejich přesunu, zvucích v okolí atd.*
- *využití dálkových prostředků a systémů ke komunikaci, a také jako zdroj informací.“*

dle (Bendová, 2011 str. 102)

### 3 Herní terapie a její využití v oblasti logopedie

Hra patří mezi přirozené činnosti dítěte a od dětského věku je neoddělitelná. Je součástí dětského jednání i prožívání a dítě je s ní neoddělitelně spjato již od nitroděložního vývoje. Děti si hrají všude na světě. Prostřednictvím hry se děti přirozeně učí řadu dovedností. Hra rozvíjí dětské myšlení, dovednosti i komunikaci. Prostřednictvím herních aktivit je možné také terapeuticky na děti působit a napomáhat nápravě v oblastech, ve kterých se u nich projevují jisté deficity nebo naopak, ve kterých je třeba dětem poskytnout jistou formu odreagování či ventilace. Hra tedy může být výukově-terapeutickým prostředkem. V oblasti logopedických činností je hra jedním ze základních prostředků k rozvoji dětské komunikace ve všech jejích rovinách.

#### 2.3 Hra

Dle Suchánkové (2014, s.9) je možné hru chápat jako: *„specifickou činnost člověka (dítěte i dospělého, jednotlivce i skupiny), která jej provází v každém věku. Hra má hluboký význam, je úzce spjata s vývojem osobnosti, umožňuje nám poznat okolní svět i sebe sama, hluboce ji prožíváme.“*

Drewes 2006 in Drewes, Shefer (2010, s. 3) uvádí ke hře, že: *„Play is as natural to children as breathing. It is a universal expression of children, and it can transcend differences in ethnicity, language, or other aspects of culture.“*

Volně přeloženo: *„Hra je dětem přirozená stejně, jako dýchání. Je univerzálním projevem dětí a může překonat rozdíly v etnickém původu, jazyce nebo jiných aspektech kultury.“*

Valenta (2017, s. 51) popisuje hru s ohledem na vývoj jedince jako: *„specifickou aktivitu zprostředkující jeho adaptaci (jak akomodaci, tak asimilaci), socializaci, enkulturaci, rozvoj funkcí i poznání světa, která má mnoho charakteristik společných s pracovní činností.“*

Hra má mnoho podob a je na ni možné pohlížet z více hledisek, což je patrné i z rozličných pojetí definic od různých autorů. Obecně však lze hru je považovat

za specifickou formu učení a prostředek, jež je nesmírně důležitý k sebeutváření a formování osobnosti. (Suchánková, 2014)

Projevy znaků hry, které ji odlišují od jiných praktických životních činností:

- spontánnost,
- vnitřní svoboda a svobodná volba,
- smysluplnost,
- samoučelnost,
- zaujetí,
- duševní pravidla,
- přijetí role,
- nápaditost,
- nestresující stav mysli.

Hrou je možné tvořit svůj vlastní svět. Hra je prostorem pro uplatnění lidského potenciálu, což je pole mnoha možností kde lze rozvíjet kulturní jednání i tvůrčí umělecké a kvaziumělecké projevy (tj. kreslení, modelování, malování), a také prostor symboliky, která se nachází v každé dětské hře.

V souvislosti s hrou se setkáváme také s pojmem psychická modalita<sup>5</sup> ve vztahu toho, co prožíváme při hře. (Valenta, Humpolíček a kol., 2017)

Jak uvádí Valerie Wilson-Lindberg, LCSW, 2019, [online], [cit. 2022-06-19]:

*“Play is often talked about as if it were a relief from serious learning. But for children play is serious learning. Play is really the work of childhood,” by Fred Rogers. As this quote from the iconic “Mr. Rogers” reminds us, it has not been long in our society that child’s play and play in general has been found to be, not a luxury, but an essential part of growing and learning. And with the development of Play Therapy came the idea that play is also healing.“*

Volně přeloženo: *“O hře se často mluví, jako by to byla úleva od vážného učení. Ale pro děti je hra vážným učením. Hra je opravdu dílem dětství,” napsal Fred*

---

<sup>5</sup> VALENTA, HUMPOLÍČEK a kol., (2017) definují psychickou modalitu jako: „specifický způsob, jímž člověk pojímá a utváří vztahy mezi vnější skutečností vnímanou smysly a vnitřní skutečností svých představ, přesvědčení, prožitků.“



*Rogers. Jak nám připomíná tento citát z ikonického "pana Rogerse", v naší společnosti není dlouho, že dětská hra a hra obecně byla shledána ne luxusem, ale nezbytnou součástí růstu a učení. A s rozvojem Terapie hrou přišla myšlenka, že hra je také léčivá.“*

### **2.3.1 Hra z vývojového hlediska**

Hra je specifická aktivita jedince, která má ve vývoji člověka své nezastupitelné místo. Obdobně, jako se vyvíjí jedinec sám, v průběhu jeho života se vyvíjí i hra. Vývoj člověka je velmi složitý proces, ve kterém vstupují činitelé, kteří se vzájemně ovlivňují a doplňují.

Existuje následující vývojové klasifikační schéma hry dle Valenty, Humpolíčka a kol. (2017, s. 51-52):

- **„funkční hry** – jsou typické pro kojenecké období (vydávání zvuků, pohyby těla, uchopování předmětů apod.), poté jejich frekvence klesá,
- **manipulační hry** – objevuje se v první etapě batolecího období, kdy dítě manipuluje s předměty (překládání kostek, čmárání tužkou, zastrkávání předmětu do otvoru apod.),
- **napodobovací hry** – začátkem druhého roku života dítě napodobuje činnost lidí, zvířat (mňoukání, štěkání, pípání kuřete, jídlo lžící, napíchávání vidličkou, apod.) Později kolem třetího roku již provádí ucelené činnosti – krmí panenku, ukládá do kočárku, chová a uspává apod.),
- **receptivní hry** – dítě přijímá a zpracovává vnější podněty, kdy ve hře je méně zastoupena pohybová aktivita (prohlížení knížek s obrázky, říkankami a písničkami, sledování pohádek a pořadů pro děti, divadla apod.). Období receptivních her vrcholí kolem čtvrtého roku života dítěte,
- **úlohové hry** – rozvíjejí se v období třetího až pátého roku života dítěte, kdy jejich podstata vychází z napodobování činností, které dělají lidé v jejich okolí, co dítě samo pozoruje (hra na vaření, školu, maminku a tatínka) a mají většinou týmovou podobu,

- **konstruktivní hry** – jsou pokračování manipulačních her (od 1-2 let), které provázejí dětské období i v období školní docházky. Mají svůj cíl, jež se nachází na konci konstruktivní práce s různým materiálem (papír, plastelína, těsto, písek, nejrůznější stavebnice apod.)“

Dle Suchánkové (2014, s. 28) lze souhlasit s tím, že: „*Hra podporuje celkový vývoj dítěte. Umožňuje dítěti rozvíjet tělesný systém, zprostředkovává dítěti učení, socializaci, je prostředkem edukace, vede k sebeutváření jedince.*“

V rámci sebeutváření („já“) se jedná o naplnění celé řady základních fyzických a psychických potřeb.

Vágnerová, 2004 in Suchánková (2014, s. 29,) dále uvádí, že: „*Potřeby jsou označovány jako motivy k určitému chování, rozvíjí se na vrozeném základě a jejich vývoj je stále ovlivňován působením vnějšího prostředí.*“

Helus, 2003 in Suchánková (2014, s. 29), doplňuje, že: „*Pokud dítě uspokojuje své potřeby jedná se o vnitřní motivaci. Pokud jedná na základě popudu, jedná se o motivaci vnější, incentivní.*“

Pokud by potřeby dítěte nebyly uspokojovány, došlo by k narušení vývoje dítěte. Toto neuspokojování s sebou přináší negativní prožitek v podobě frustrace. Hra je tedy nepostradatelným prostředkem k uspokojování potřeb dítěte.

### 2.3.2 Hra a rozvoj dítěte

Hra u dětí rozvíjí přirozenou cestou řadu dovedností a schopností, pomáhá formovat jejich postoje a dovednosti potřebné pro život.

Hra u dětí rozvíjí dle Suchánkové (2014, s. 37-41):

- „**hrubou motoriku** – dítě skáče, běhá, poskakuje na jedné noze, skáče sounož, chodí po schodech, hází a chytá míč, prolézá, chodí pozpátku, dělá kotrmelce apod.,
- **jemnou motoriku** – manipuluje s malými předměty, zasouvá, otvírá, navléká, přelévá, lepí, trhá, zapíná, zavazuje, stříhá apod.,
- **grafomotoriku a kresbu** – drží kreslicí náčiní, čmárá, kreslí a maluje apod.
- **myšlení** – rozvíjí uvažování, myšlení, fantazii, utváří si názor, přemýšlí nad různými jevy a realitou apod.,

- **zrakové vnímání** – procvičuje zrakové vnímání, poznává a přiřazuje barvy, učí se jejich odstíny, diferencuje figuru a pozadí, rozlišuje podstatné a společné znaky předmětů, zrakovou paměť, zrakovou analýzu a syntézu apod.,
- **sluchové vnímání** – rozvoj sluchové percepce, naslouchání a lokalizace zdroje zvuku, sluchové diferenciacce, analýza i syntéza, určí hlásku na začátku i konci slova, vymyslí slovo na danou hlásku, tvoří rýmy, rozvíjí cit pro rytmus i sluchovou paměť apod.,
- **prostorové vnímání** – rozvoj orientace v prostředí, v základních směrech (nahore, uprostřed, dole, vpravo, vlevo), orientace v řadových pojmech, užívání předložek ve spojení s polohou, vzdálenost apod.,
- **vnímání času** – Hrou se děti učí chápat časové souvislosti, chronologii dne i děje a delší časové úseky,
- **metakognici** – rozvoj dovedností přemýšlet, vnímat činnost, sledovat, hodnotit, plánovat i vlastní uvědomování v širších souvislostech, řešení problémů i vlastní kontrolu,
- **řeč a komunikaci** – rozvoj komunikace ve všech jazykových rovinách, dále viz. hra v logopedii,
- **matematické představy** – rozvoj schopnosti porovnávat, chápat matematické pojmy, třídit podle společné vlastnosti, ředit, znát geometrické tvary, určit množství apod.,
- **sebeobsluhu a samostatnost** – dítě se prostřednictvím hry učí rozvíjet sebeobsluhu a soběstačnost ve všech oblastech, také se učí jistému řádu a pořádku věcí,
- **sociální dovednosti a emoce** – prostřednictvím hry dochází k upevňování sociálních vztahů, přátelství mezi dětmi, osvojují si sociální role, společenskou konverzaci a sociální komunikaci, osvojují si společenské zásady, pravidla chování i řešit konflikty, překonávat překážky apod.,
- **psychickou odolnost** – dítě se učí prostřednictvím hry učí zvládat obtížné životní situace, adaptovat se a zvyšovat psychickou odolnost.“

### 2.3.3 Diagnostická a terapeutická funkce hry

Hra má více aspektů, které poukazují na funkci hry, jak publikuje Suchánková, (2014, s. 37-41):

- „procvičovací,
- rekreační,
- diagnostickou,
- terapeutickou.“

Valenta, Humpolíček (2017, s. 87) uvádějí, že: *„Terapeutická funkce hry je neoddělitelně spjata s funkcí diagnostickou. Pro posouzení významu, či účelu hry je nutné kvalifikované (systematické či alespoň volné) pozorování (a nejlépe i záznam) hry, případně cílená interakce odborníka a klienta v rámci herního procesu.“*

Kvalitní písemný záznam na základě pozorování herní činnosti (nebo pozorování videozáznamu) je nezbytný. Lze propojit videozáznam nebo videozáznamy z více směrů, případně možnost doplnění fotografickými záznamy. Záznam je možné opakovaně analyzovat, prezentovat, nebo využít i k supervizi. Případně je možné s hrou pracovat koterapeuticky, tedy z pohledu více odborníků souběžně. *ibid*

Hra je přirozený experiment, při kterém si diagnostikující osoba potvrzuje nebo vyvrací hypotézy a dle toho pak může (prostřednictvím otázek, změnou záměru, změnou aktivity) ovlivňovat průběh hry. Velký význam má záznam, který v průběhu hry nebo z rozboru videozáznamu vzniká jeho analýzou a následným plánováním dalších aktivit a činností.

Součástí aktivní práce s hrou je myšlenkové experimentování na straně odborníka (examinátora), který zachovává maximální možnou míru sebereflexe a přitom se soustředí na klienta a zároveň na diagnostický záměr.

Imaginace významně pomáhá terapeutovi a diagnostikovi v jistém předstihu hra, ale také ve chvílích, kdy klient dokáže při hře překvapit vývojem hry.

Závěry, které terapeut a diagnostik formulují mají vždy charakter hypotéz (domněnek).

K odborným závěrům je nutno použít validní diagnostické metody – práce odborníků.

Dále Valenta, Humpolíček (2017, s. 96) uvádějí, že: *„Hra v terapeutickém procesu je především samostatný nástroj, jehož využití je plně v kompetenci konkrétního člověka, terapeuta. Závisí tedy na teoretických východiscích, specializaci*

*terapeutického výcviku, či zvážení konkrétních, individuálních okolností na straně terapeuta i klienta.“*

*Účinnost tohoto terapeutického „nástroje“ je přímo úměrná zkušenosti a dovednostem jeho uživatele. Čím lépe je terapie hrou pro daného klienta indikována, tím je účinnější. Čím lépe dokáže terapeut tento nástroj užívat, tím je efektivnější. Čím hůře je odborně indikována, tím snáze může uškodit (iatrogenní formou).“ ibid*

## 2.4 Hračka

Dle Nařízení vlády č. 86/2011 Sb., §2 in Suchánková (2014, s. 62) je hračkou definován: „*předmět navržený nebo určený k hraní dětem mladším 14 let, včetně výrobku navrženého nebo určeného vedle hraní i k dalším účelům.*“

Dítě používá ke hře nejen hračky, ale i nejrůznější předměty, které se nacházejí v jeho okolí (kamínky, větvičky, krabice, kůru stromů apod. Obecně lze konstatovat, že hračkou se může stát všechno, co dítě použije ke hře. Historie hračky je stejně stará jako člověk sám. V řadě muzeí je možno shlédnout řadu expozic, věnovaných právě historii hraček.

„Studiem hraček se zabývá etnografie, archeologie, pedagogika, psychologie a kulturní etnologie“, uvádí VALENTA a kol. (2008, s.91) ve své publikaci. Historie již sama prověřila řadu hraček, které děti provázejí po mnoho generací (např. panenky, vozidla, kostky apod). To, co se v průběhu historie mění je vlivem pokroku vědy a techniky hlavně materiál, ze kterých jsou hračky vyráběny. I přes veškerý pokrok existují stále výrobci hraček, kteří se věnují výrobě z tradičních materiálů (látka, plst', dřevo apod.)

Pohlédneme-li na hračku jako na prostředek edukace, hovoříme o tzv. didaktické hračce (didaktické pomůcce). Jedná se o takové hračky, které mají vytýčený konkrétní vzdělávací cíl. ibid

Jak dále uvádí Valenta a kol. (2008, s. 91): „*Hračka vlastně určuje, ovlivňuje a rozvíjí herní činnost, a proto je důležité spektrum hraček, jejich sociální, výtvarná a tvořivá hodnota.*“

Dětská hra s hračkou podněcuje tvořivé myšlení, fantazii, tělesný rozvoj, pomáhá socializaci a plní řadu dalších přínosných funkcí pro to, aby se dítě mohlo začleňovat do širšího světa. ibid

Na základě poznatků z různých oborů, které se hrou a hračkami zabývají, byla stanovena některá kritéria, které je nutné brát v úvahu s ohledem na jejího adresáta, jak uvádí Valenta a kol. (2008, s. 98-99):

- *„věk dítěte,*
- *nezbytnost plného využití dětské fantazie při hře,*
- *variabilita,*

- *srozumitelnost,*
- *velikost,*
- *množství a skladba hraček,*
- *vhodnost materiálu,*
- *tvar a barva hračky,*
- *pevnost a trvanlivost hračky,*
- *konstrukce a mechanika,*
- *bezpečnost hračky*
- *cena hračky.“*

Další přidanou hodnotou na misce vah je pedagogická hodnota hračky, která se odvíjí od dvou pólů a to, zda si dítě vybírá hračku volně samo, či je ovlivněn jeho výběr okolím ve smyslu edukační hodnoty (tedy většinou ze strany dospělého). Důležité je sociální zázemí dítěte i vývojové období, ve kterém se nachází. Obecně lze říci, že hračka má ve vývoji dítěte nezastupitelný význam. *ibid*

Opravitová dle S.H. Hertzke 1964, in Valenta a kol. (2008, s. 101) s ohledem na kritéria vývoje třídí hračky následujícím způsobem:

<b>Skupina</b>	<b>Věkové období</b>
První hračky	(2 – 9 měsíců)
Duté formy	(do 2,5 roku)
Formy, tvary, navlékací hry	(1,5 – 4 roky)
Točení a šroubování	(1,5 – 4 roky)
Stavění a konstruování	(1,5 – 4,5 roku)
Míče a házení	(1 rok až 7 let)
Panenky, zvířata, vesnice, města	(6 měsíců až 7 let)
První mechanika	(15 měsíců až 4 roky)
První stroje	(15 měsíců až 2 roky)
První pracovní materiál	(1,5 – 7 let)
Pokládání a sestavování	(1,5 – 7 let)
Různé	(1,5 – 7 let)

*Tabulka 11 – Třídění hraček dle vývojového období dítěte - Valenta a kol. (2008, s. 101)*

*Jak uvádí ve své publikaci Suchánková (2014, s. 69): „Každá hračka, která je uváděna na trh EU musí splňovat technické požadavky a požadavky na bezpečnost dle Nařízení vlády č. 86/2011 Sb., o technických požadavcích na hračky a ve Směrnici Evropského parlamentu a Rady 2009/48/ES o bezpečnosti hraček.“*

*Suchánková (2014, s. 69) dále uvádí, že: „Hračky, které splňují veškeré náležitosti, musí být označeny symbolem CE (Communauté Européene, značka shody, EU). Hračky bez CE se nesmějí v obchodech vyskytovat.“*



### 3.3 Herní terapie

WIKIPEDIÍ, [online], [cit. 2021-06-20]., je herní terapie definována takto: *„Herní terapie je psychoterapeutická metoda komplexního přístupu v léčbě hospitalizovaných dětských pacientů. Jejím hlavním úkolem je snížit na minimum stres dítěte, které čeká pobyt v nemocnici, řada nepříjemných zákroků a vytržení z jeho domácího prostředí. Tuto terapii provádí herní specialista na dětských odděleních nemocnic, učitelky speciální ZŠ při nemocnici a také zdravotní klauni.“*

Hra má své nepopiratelné a významné místo v terapiích.

Jak uvádí Müller a kol. (2014, s. 57): *„Terapie hrou lze obecně vymezit jako takové způsoby terapeutické práce s klienty (dětmi), při nichž je využíváno herních prostředků za účelem pomoci klientům změnit jejich chování, myšlení, emoce a další osobní předpoklady společensky i individuálně přijatelným směrem.“*

Herní činnosti a aktivity je ve speciální pedagogice možno charakterizovat spíše jako herní práci, neboť není většinou považována přímo za terapii.

Herní terapii provádí herní specialista, který působí přímo na dětských odděleních nemocnic, ať už fakultních ve velkých městech nebo okresních v menších lokalitách, často v rámci činností učitelů mateřských škol a základních škol při nemocnici.

Původní koncepce realizace herní terapie byla a je určena jako herní služba pro období před přijetím dítěte do nemocnice, herní služba v době hospitalizace a herní služby po propuštění dítěte do domácí péče.

Tato služba není nutně směřována jen do nemocničního prostředí v době hospitalizace dítěte a jeho přípravy na případný zákrok, ale může být přenesena i do domácího prostředí dítěte, ambulance lékaře nebo psychologa, ale v současné době je hra více implementována také do výukových aktivit a řady školních činností, rozvoje sociálních a komunikačních dovedností dětí obecně.

Společným cílem herní terapie je příprava na kontakt s dítětem, získat důvěru dítěte, potěšit a nabídnout příjemné zážitky, odreagování, instruovat, poskytnout dostatečný prostor pro sdělení pocitů a prožívání. (Valenta, Humpolíček a kol., 2017)

Jak Valerie Wilson-Lindberg, LCSW, 2019, [online], [cit. 2022-06-19] uvádí:

*„Five Reasons that Play Therapy is so effective in helping children are:*

- 1. Play Therapy is developmentally age appropriate,*
- 2. Children like Play Therapy,*
- 3. Play Therapy is Expressive and Creative,*
- 4. Play Therapy Allows for the Mastery of Emotions,*
- 5. Play Therapy is Flexible.*

Volně přeloženo:

*„Pět důvodů, proč je terapie hrou tak účinná při pomoci dětem, jsou:*

- 1. terapie hrou je vývojově přiměřená věku,*
- 2. děti mají rády terapii hrou,*
- 3. terapie hrou je expresivní a kreativní,*
- 4. terapie hrou umožňuje zvládnutí emocí,*
- 5. terapie hrou je flexibilní.“*

### **3.3.1 Herní specialista**

Profese herního specialisty (herního pracovníka) se začala utvářet od šedesátých let minulého století ve Velké Británii (1963). Kde se také podařilo otevřít první kurz herní práce (1973). Postupně došlo ke sjednocení užívané terminologie, jež dala vzniknout profesi zvané herní specialista (play specialist) – plná kvalifikace, ale také herní asistent (play assistant) – zaškolený pracovník pracující pod dohledem herního specialisty.

Ve spojených státech amerických je užíván termín odborník na život a potřeby dítěte (child-life specialist) a pro jeho práci je užíván termín herní práce. Valenta, Humpolíček, 2017)

Náplň činnosti herního specialisty:

- *„hra a komunikace s dítětem a jeho rodinou je jeho práce,*
- *pečuje o dobrý psychický stav dítěte i rodiny,*
- *je průvodcem, nikoliv však rodičem dítěte,*
- *měl by patřit mezi první osoby, se kterými se dítě setkává, napomáhá adaptaci,*
- *pomáhá dětem porozumět všemu, co se kolem děje,*

- *je odborník, který se vzdělává,*
- *spolupracuje s týmem,*
- *pracuje i na osvětě a prevenci.“ ibid*

### **3.3.2 Léčebná pedagogika**

V rámci pedagogického působení je možné setkat se s pojmem léčebná pedagogika, která se zaměřuje na výchovu v jejím širším pojetí. ibid

Jak Valenta, Humpolíček a kol. (2017, s. 180) uvádí: *„V rámci studia léčebné pedagogiky je možné se rozvíjet v oblastech ergoterapie, dramaterapie, biblioterapie, arteterapie, muzikoterapie, psychomotorické terapie a terapie hrou. Léčební pedagogové uplatňují principy léčebné pedagogické práce s klientem i v jiných typech terapií, například animoterapií, avšak pouze vyjmenované terapie jsou součástí vysokoškolského studia v kurzech s vysokou časovou dotací.“*

Cílem léčebného pedagogického působení je podpora bio-psycho-sociální i spirituální podpory klienta působením na jeho silné stránky osobnosti s využitím potenciálu systému, ve kterém žije.

V terapii hrou v léčebné pedagogice se zachovávají léčebně pedagogické cíle, tedy podpora klienta a jeho kompetencí, zaměření se na člověka v komplexním přístupu k němu. ibid

Z původní náplně herního specialisty vychází také bližší specifikace využití hry léčebnými pedagogy, jak dále ve své publikaci uvádí Valenta, Humpolíček a kol. (2017, s. 181):

*„Léčební pedagogové používají hru jako:*

- *způsob a prostředek komunikace s dítětem,*
- *diagnostický nástroj,*
- *způsob prevence problémů,*
- *formu intervence,*
- *metodu na zvýšení motivace klienta,*
- *možnost exprese klienta v neverbální i verbální metaforické podobě,*
- *prostředek výchovy,*
- *prostor pro vývoj a změnu.“*

Herní pedagogové využívají volnou hru jako přirozený způsob komunikace, která je prostředkem k vyjádření pocitů, možností zkoumání vztahů i zkušeností, odhalení přání i sebenaplnění. (Landreth, 2012 in Valenta, Humpolíček a kol., 2017)

Dítě si ve volné hře volí místo pro hru, svou pozici, spoluhráče, hračky, materiál i způsob hry s nimi, ale hlavně téma nač si bude hrát. Krom jiného také délku hry, i míru shody mezi realitou a fikcí (fantazií), míru verbální komunikace i pravidla hry.

Terapie hrou může být také součástí rané péče o dítě a rodinu (angl. early childhood intervention), kde je prováděna její intervence při podpoře vývoje dítěte a zvládnání rodičovství. Rodiče jsou vedeni citlivým a nedirektivním způsobem k podporování dítěte v jeho vývoji a hře. (Valenta, Humpolíček a kol., 2017)

Rodiče se učí využívání techniky zrcadlení v zóně nejbližšího vývoje (aktivity vývojově přiměřené náročnosti).

### 3.3.3 Historie herní terapie

K historii herní terapie citujeme z poznámek z přednášky PaedDr. Jany Stěničkové [2002, Herní terapie – Nový přístup v péči o děti v nemocnici]:

*„Hra jako prostředek komunikace s nemocným dítětem se poprvé objevuje ve Velké Británii již v roce 1959, v Plattově zprávě nazvané „Blaho dítěte v nemocnici“. První experimentální herní program byl zaveden v roce 1963 v Brook Hospital v Londýně a další aktivity rychle následovaly. V roce 1972 „Expertní skupina pro hru v nemocnici“ doporučila zaměstnávání odborně vyškolených herních specialistů a hned v roce 1973 se konal první kurz. Od roku 1988 jsou v tomto oboru zavedeny i postgraduální kvalifikační zkoušky.*

*V současné době se i v naší republice rozvíjí tento nový přístup péče o děti v nemocnicích. Jedná se o projekt „Nemocnice pro děti“ do kterého se po Pardubicích, Praze a Hradci Králové zapojila i dětská nemocnice v Brně. Projekt vychází z uspokojování základních potřeb dítěte, které jsou zakotveny v Chartě práv dítěte.“*

V současné době se možnosti využití herní terapie rozrůstají i do dalších oblastí – psychoterapie, pedagogicko-psychologických poraden, sociální práce, předškolního vzdělávání i základního školství.

### 3.4 Hra a terapie v logopedii

Tichá, 2009 in Valenta, Humpolíček a kol. (2017, s. 184) popisuje několik strategií, které může léčebný pedagog využít ve hře s dítětem s komunikačními těžkostmi:

*„V oblasti řeči těla jde o strategie:*

- *umístění se do roviny očí dítěte,*
- *výrazná mimika,*
- *dotyk,*
- *držení dítěte v náruč,*
- *opětování reakce,*
- *zrcadlení pohybů a verbálních reakcí dítěte,*
- *zrcadlení pohybů prostřednictvím herního materiálu.“*

V oblasti verbální komunikace s dítětem léčebný pedagog, odborník na vedení komunikace s nestranným přístupem, využívá různé strategie k popisu herní aktivity, aktivizuje verbální schopnosti klienta podnětnými výzvami, otázkami, pochvalou, a taktéž může navrhuje herní činnost, podává k ní instrukce a hru reflektuje.

Léčebný pedagog využívá různých strategií, které pomáhají dítěti (klientovi) ve vlastním procesu herních aktivit a rozvoji komunikace například tím, že následuje dítě ve hře a zapojuje se do hra s ním. Trpělivě čeká na reakci dítěte a pro podporu herního procesu někdy přebírá i iniciativu, aby nedocházelo ke ztrátě zájmu ze strany dítěte. Směřuje pozornost na nabídku herního materiálu jako nabídku ke hře a k jejímu případnému iniciování. Nabízí dítěti příležitosti k zapojení do hry a pokud má dítě herní záměr, pomáhá mu ho rozvíjet. Poskytuje mu zpětnou vazbu k jeho jednání při hře, situaci, která vznikla.

Nesmírně důležitá je také připravenost prostředí, které je připraveno dítě rozvíjet. Je nutné respektovat tzv. senzitivní období, ve kterých je dítě snadněji osvojuje určité činnosti. Je vhodné dítěti v tomto období nabízet možnost svobodné volby činností. Připravené podnětné prostředí děti inspiruje a umožňuje jejich rozvoj. Pro herní terapii je nabídka výběru vhodných herních pomůcek a jejich uspořádání velmi důležitá. Při hře se dítě učí reakci na různé situace a tím si rozvíjí schopnost zvládat to, co život přináší. Hra umožňuje dítěti ovládat herní svět, který se kolem něj nachází. Také mu umožňuje se vyjádřit v procesu exprese. Dítě má potřebu komunikovat,

ale nemusí se v pravém slova smyslu jednat o komunikaci slovní, nýbrž nástrojem komunikace je hra. Pro dítě je to komunikace, ve které se cítí bezpečně a může využívat řeč symbolů, což mu umožňuje jistý odstup. Hra umožňuje také jisté zrcadlení, jež poskytuje dítěti reflexi, která může být prospěšná pro jeho uspořádání pocitů a myšlenek. Možnost hovořit řečí symbolů a zahalit jisté obtížnosti do mlhy smyšleného prozrazuje o dítěti mnohé, ale hlavně pohyb v situaci „jako“. Své emoce dítě může snáze regulovat odstupem k objektům nebo materiálu, který je využíván při hře. *ibid*

Důležitým a nepostradatelným prvkem, který je hybnou silou celého procesu je motivace dítěte ke hře a v rámci logopedické intervence pak ke komunikaci a jejímu rozvoji je motivace. Proto by motivační fáze měla předcházet každé hře. Dítě si v ní ujasňuje, proč bude hru vlastně hrát, jaký bude mít jeho činnost smysl, co je jejím cílem. Dítě potřebuje být vyslechnuto, protože prostřednictvím hra zanechává světu jistý odkaz.

O'Connel (2015, s. 24) [online] uvádí, že: *„Play has a very important role in speech therapy. It is actually one way that speech therapy can be conveyed, especially if the one undergoing therapy is a child What 's Play Got To Do Whith It? Play isn 't just used during the therapy proper. In fact, play is already used during the initial phases of assessment. Kids can be very choosy with people that they interact with, so seeing a therapist for the firs time doesn't promise in instant click. Rapport has to be established first, and this is usually done through play.“*

Volně překládáme: „Hra hraje velmi důležitou úlohu v mluvní terapii. Je to aktuálně jedna z cest, kdy dochází k přenosu na dítě. Hra je užívána v původní přirozené podobě. Děti si mohou vybrat s kým se budou hrát, stýkat. Z toho plyne, že první návštěva terapeuta nemusí být nutně výhrou, ale v průběhu hry dochází k navázání důležitého terapeutického vztahu.“

Linch, Kidd (2016, s.11) uvádějí, že: *„Všechny děti se nejlépe učí hrou.“*, a jak dále publikuje, rozděluje cvičení do devíti různých kapitol, které charakterizují obecné principy popisující smysl cvičení a her.

Obecně také Linch, Kidd (2016, s.11) uvádí, že:

- „každodenní činnosti jsou nejlepší příležitostí, jak si jazyk osvojit,
- každý den si najít čas na hraní s dítětem,
- učte děti, aby se hrály společně,
- postačí krátká chvíle, čas na hraní každý den,
- aby nás dítě dobře vnímalo, pohybujeme se na úrovni dítěte,
- volte vhodné a inspirativní hračky, hrací prvky,
- hračky, které dítě nepoužívá dejte stranou,
- eliminujte rušivé vlivy při hře a plně se na hraní soustředte, jste zde teď a tady,
- dejte na zájem a nápady dítěte,
- tolerujte, pokud je dítě unavené nebo ztrácí zájem a ke hře se vraťte později,
- hraní má dítě i vás bavit, užijte si to!“

### 3.4.1 Preverbální dovednosti

<b>Oční kontakt</b>	Vytvoření a udržení dobrého očního kontaktu je důležitou sociální dovedností, prostřednictvím které sbírá informace i z gest, mimiky, pohybu rtů, mimiky apod. <b>Činnosti:</b> Hry a činnosti před zrcadlem, pozorování při hře a činnostech, hry na schovávání, hry s peříčky, dalekohled, hry s maskou, písničky, říkadla, kreslení na obličej, balonky,
<b>Pozornost</b>	Postupné zlepšování koncentrace, zlepšuje schopnost porozumění řeči. Důležité je eliminovat rušivé vlivy. Výrazným prvkem ovlivňujícím pozornost je motivace, radost z činnosti, úspěch. <b>Činnosti:</b> hry s balonky, kalíšky, hry s maňásky, skládání, stavebnice, popletené obrázky, knížky a písničky, pexesa
<b>Ovládání dechu</b>	Ovládání dechu je pro tvorbu řeči nesmírně důležité a jedná se o při propojení s produkcí řeči o velmi komplexní proces. U dětí s těžkým poškozením sluchu nebo u dětí s dětskou mozkovou obrnou nebo rozštěpem často dochází k narušení synchronizace tohoto procesu. <b>Činnosti:</b> nácvik správného dýchání (nádech nosem a výdech ústy), foukací hry (foukací pomůcky, hračky, rozfukávání barev, foukání bublin, do peříček, sklenice s vodou, nafukovacích balonků, svíčky, kuliček, ping-pong míčků – labyrinty, dráhy...)

<b>Napodobování</b>	<p>Imitace je jedním z přirozených procesů učení. Děti napodobují zcela přirozeně lidi a činnosti, které se kolem nich dějí. Napodobují, co vidí i co slyší. Schopnost imitovat je pro osvojení řeči či znakového systému důležitá.</p> <p><b>Činnosti:</b> Napodobování zvuků zvířat a věcí, hry „Jako“, imitace oromotorických prvků cvičení, pantomima, Kuba řekl, hra na...., opakování písniček, říkadel...</p>
<b>Střídání</b>	<p>Přirozenou součástí komunikace je nejen hovořit, ale také naslouchat. Děti si potřebují přirozeně osvojit cit pro komunikaci i její rytmus ve smyslu střídání fáze naslouchání a vyjadřování tak, aby proces komunikace měl smysl a byl konstruktivní. Děti se učí čekat, dělit se i střídat. Osvojují si pravidla společenské konverzace.</p> <p><b>Činnosti:</b> Hra na vaření, hry se střídáním účastníků – kuželky, pexeso, deskové hry, divadlo, stavění věže, bublifuk apod.</p>

Tabulka 12 – Preverbální dovednosti (Linch, Kidd, 2016)

### 3.4.2 Jazyk a hra

Hra je důležitý faktor pro rozvoj jazyka, získávání komunikačních kompetencí i rozvoj imaginativního myšlení (představivosti). Různé hry poskytují obrovskou příležitost pro rozvoj jazyka ve všech komunikačních rovinách.

<p><b>Průzkumná hra:</b> "</p> <p>Děti při ní objevují nové věci, přicházejí na nové způsoby řešení. Děti objevují, co nové věci dělají, jaké zvuky vydávají, co se s předmětem dá dělat, jaké jsou věci na omak, jak voní, zda se dají rozložit a zase složit, kam se dají zastrčit. Objevováním získávají zkušenosti, které jim pomáhají v tom, aby porozuměly řeči. Objevování a zkoumání vede ke kladení otázek a hledání odpovědí, ale také k rozšiřování slovní zásoby.</p> <p>Rozvíjí se přirozené využívání smyslů při nejrůznějších herních činnostech.</p>	<p>Rozvíjí se přirozené využívání smyslů při nejrůznějších herních činnostech. Poskytuje zkušenost s různými věcmi, využívá všech smyslů, vede k získávání zkušeností</p>
<p><b>Pohybová hra:</b></p> <p>Poskytuje dětem zkušenost pohybovou, pohyb v prostoru, chápání významu slov spojených s pohybem a pohybovými činnostmi (skočit, poskočit, běžet, jít, válet sudy, kotmelec...), ale také přímou zkušenost s používáním předložek v reálném životě (nahoru, dolů, na, v, pod, nad, skrz, přes, s, za, před, apod).</p>	<p>Činnosti: hry s míčem, švihadlem, lanem, kolem, koloběžkou, hry s krabicemi a kostkami, schovávačky, honičky.... Činnosti vedoucí k porozumění slovům a spojení s pohybem, prostorem</p>



<p><b>Každodenní činnosti:</b></p> <p>Dítě získává zkušenosti skrze denní činnosti, komunikaci, zážitky, rituály, denní režim apod. Tyto činnosti jsou svou četností i pravidelností pro rozvoj jazyka i imaginativní hry velmi důležité.</p>	<p>Činnosti: hra na vaření, praní, na maminky – péče o dítě, nakupování, tvorba deníků, fotoalba, cesta dopravním prostředkem....</p>
<p><b>Symbolická hra:</b></p> <p>Zde se dítě setkává se symboly ve smyslu slov. Každé slovo něco symbolizuje, má svůj význam nebo i několik významů. Naopak více slov může značit tutéž věc. Rozvoj symbolické hry neoddělitelně souvisí s rozvojem symbolického myšlení – uvědomění si zástupnosti předmětů. Symbolická hra je příležitostí k rozšiřování slovní zásoby, jazyk dítěte.</p>	<p>Činnosti: přiřazování předmětů, hledání shodných věcí, přiřazování dle stejného znaku (k obrázkům, hrana čajový dýchánek, kávu se sušenkou, hra s velkými panenkami, hra s loutkami, domečky, zvířátky....</p>
<p><b>Kooperativní hra:</b></p> <p>Učí děti hrát si společně, společně komunikovat a rozvíjet sociální vztahy i vazby, podněcuje jejich představivost. Rozvíjí jazyk v pragmatické rovině a sociální dovednosti</p>	<p>Činnosti: navzájem si pomáháme, kooperativní činnosti při malování, lepení, vybarvování, tvorba společného díla, písničky, říkanky, pohádky, loutkové divadlo, společné herní aktivity,</p>
<p><b>Imaginativní hra a hraní rolí:</b></p> <p>Často se jedná o hry ve smyslu hra na něco. Děti přebírají ve hře svou roli, získávají zkušenosti. Tyto hry umožňují dětem experimentování s jazykem, nácvik dialogu, komunikace, řešení konfliktních situací. Některé děti s ohledem na NKS, potřebují v těchto hrách jistou formu podpory a dopomoci (Selektivní mutismus, dysfázie apod.).</p>	<p>Činnosti: hry s hraním rolí, písničky, pohádky, divadlo, herní terapie, hry na...</p>
<p><b>Volná hra:</b></p> <p>Děti v těchto hrách získávají prostor pro realizaci sebe samých, experimentují s jazykem, se zvuky i hrou samotnou. Hra je plně v jejich režii. Hry se zvuky, které dítě využívá nejsou prvotně určeny k rozvoji přímé komunikace, ale napomáhají rozvoji důležitých mozkových struktur u malých dětí. U větších dětí pak vstupují ve vysoké míře do hry fantazie, představy, nápady, imaginace. To umožňuje rozvíjet všechny jazykové roviny komunikace, zvláště pak pragmatickou.</p>	<p>Činnosti: herní činnosti, které si dítě samo volí – vybírá si místo, partnera, hračky, čas..., ovlivňuje celou hru.</p>

Tabulka 13 - Jazyk a hra (Linch, Kidd, 2016)

### 3.4.3 Sluchové vnímání a hry

Dítě nejdříve vnímá okolní zvuky a toto vnímání postupně rozvíjí prostřednictvím vnímání, propojování konkrétních zvuků a dějů, které v jeho okolí probíhají, či kterých je dítě přímo účastno. Také je zde nesmírně důležitá schopnost vnímat lidský hlas, a zde je nutný zdravý sluch, případně kompenzace sluchové vady. Naslouchání okolním zvukům je činnost, kterou je možné s dětmi provádět společně.

Poskytujeme dítěti velké množství zkušeností s různými zvuky i vibracemi, které jsou se zvukem spojeny. (Linch, Kidd, 2016)

**Činnosti:** ťukání předměty o sebe, věci na které lze zvonit, troubit, chrastit, hledat stejné zvuky (zvukové pexeso), hry se zvuky, vnímání zvuků a ticha, básničky, písničky, vymyšlení rýmů, zapamatování slov, vyprávění příběhů, vymyšlení pohádek, rozlišování stejných a rozdílných slov, zapamatování slov, hledání schovaného telefonu, záznam dlouhého a krátkého zvuku – hra na Morseovu abecedu, tichá pošta, slovní fotbal, hra se zvukovými signály, poslech hudby, hry s bubínkem a rytmem, hra na xylofon a rozlišování tónů vysokých a nízkých, hra na slepou bábu, hry s písničkou...

Vnímání lidského hlasu začíná již v mateřském lůně. Děti jej vnímají ještě dříve, než začínají chápat slova a postupně k jistým zvukům přiřazují určitý význam. Postupně začínají uchopovat první slova. Všechny malé děti se učí přirozeně opakováním a imitací.

Symbolické zvuky, které se využívají k prezentaci určitých objektů (jízda motocyklu, zvuky zvířat apod.).

**Činnosti:** zvuky zvířat, zvuky vozidel, hra na bubeníčka.... Poslouchání slov a zvuků, reakce na určité slovo (vhodit věc do krabice, udělat nějaký pohyb, činnost).

Vhodně také vedeme děti k tomu, aby dokázaly rozlišovat mezi zvukem lidského hlasu a tichem, hlasitým zvukem a tichem – schopnost reagovat na určitá slova a zvuky, rozpoznat, kdy hlas ztichne. (tleskání, otáčení se, opakování rytmu, hry s hlasem i s posunkem nebo jen pohybem rtů), říkadla, básničky, písničky (poslouchat slova ve slovních spojeních, předvídat určitá slova a reagovat na ně).

Nesmírně důležitou aktivitou je také podpora zvukových projevů, kterou můžeme nazvat vokalizovanou hrou, ke které se brzy připojí i souhlásky, Zpěv, mluvení i smích podporuje dítě přirozeně v používání hlasu a jeho postupném ovládnutí.

**Činnosti:** symbolické zvuky, dechové nástroje, trumpety, echofony telefonování, maňásci.....

Postupně se rozvíjí a zdokonaluje i oromotorika (pohyby rtů a jazyka), kterým napomáhá posilování obličejových svalů a svalů jazyka pravidelným cvičením. Uvědomování si polohy jazyka. To, ale nelze při komunikaci oddělit od synchronizace s dýcháním a nezbytnou souhru i s procesem tvorby a ovládnutí hlasu.

**Činnosti:** hry se rty, jazykem, obtisky rtěnek, foukání do kuliček, míčků, děláním bublin, olizování lízátek, jedlých papírů, čokolády, marmelády, využití obrázků s cviky, špátlí, nanukových dřívěk, lžiček...

Sluchové rozlišování (diferenciace) je termín označující schopnost vnímání malých rozdílů mezi zvuky (slovy). Dítě se postupně učí rozlišovat malé rozdíly mezi tóny – jejich výšce, jejich hlasitostí, délkou a také tempem. To vše je třeba ovládnout k tomu, aby postupně lépe porozumělo mluvené řeči a drobným rozdílům, které vyžadují jistou sluchovou dovednost – diferenciaci. Tím vším dítě postupně lépe a snáze (s ohledem na opakování a zautomatizování dovednosti) dokáže rozlišit rozdíl v obsahu sdělovaného (noc x nos).

**Činnosti:** identifikace zvuků v okolí, výšky tónu, hlasitosti (možno spojit se znakem), určování stejných nebo rozdílných zvuků, řazení dle výšky tónů vody v lahvi...

Dostatečné rozvinutí schopnosti sluchové diferenciaci je předpokladem pro všechny tyto činnosti, ale také pro napodobování tónů a rytmů (tedy reprodukci), jako je například zopakování vytleskaného rytmu, vyťukání dřívky či na bzučáku apod. Důležitou dovedností se stává schopnost přiřazení zvuku k určitým věcem, nebo dovednostem. Tuto aktivitu si oblíbila i některá rádia v soutěžích „Poznej zvuk“. Velký význam zde má i možnost nahrávat zvuk a poté s nahrávkou pracovat, určit rozdíly mezi zvuky (možnost opakování přehrávky vícekrát).

Všechny aktivity a hry přirozeně propojujeme s pohybem, který k vnímání rytmu i rytmickému cítění i rozvoji řeči neoddelitelně patří.

Nesmírně důležitý význam mají hry na rozlišování prvků řeči jako jsou dlouhé a krátké zvuky, slovní spojení, rozlišování zvuků a slov, slabik, samohlásek, dvojic s minimálním rozdílem, písničky i pohádky.

Pro správný rozvoj řeči a komunikace má velký význam také sluchová a zraková paměť. Tyto činnosti vedou k využívání více smysl, které podporují ukládání i vybavování informací.

**Činnosti:** hry na schovávanou – Kimovy hry, přiřazování obrázků – přiřazování dvojic, pexesa, hra na nakupování, skupinové hry – Kdo má..., výměna míst, řazení – Šel jsem na procházku, řazení dějových obrázků a činností apod.

## II PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce je orientována na využití herní terapie v kontextu rozvoje komunikačních dovedností u dětí předškolního/mladšího školního věku, realizaci herních pomůcek a aktivit, které je možno využít v rámci logopedických činností s dětmi, ať už v rámci logopedické prevence nebo intervence.

Realizace praktické části diplomové práce byla provedena z důvodů epidemiologických omezení pouze na Základní škole Na Výsluní 2047, Uherský Brod v rámci logopedických činností realizovaných v 1. ročníku, ve třídě zřízené podle §16 odst. 9 Školského zákona a s žáky 4. ročníku, u kterých je v rámci podpůrných opatření přiznána individuální logopedická péče.

Praktická část je členěna do čtyř částí, a to na:

- realizaci herních loutek a základního instrumentária k aplikaci prvků herní terapie a herních aktivit v rámci logopedických činností,
- reflexi práce s loutkami pomůckami, herními prvky i činnostmi,
- zhodnocení naplnění cílů praktické části diplomové práce a doporučení pro praxi,
- limity realizace praktické části diplomové práce.

Cíle praktické část jsou:

- vytvoření loutek k herním aktivitám, realizace prvků herní terapie v logopedických činnostech v předškolním/mladším školním věku a rozvoj komunikačních dovedností,
- sestavení obsahu logopedického kufříku, pomůcky určené k herním logopedickým činnostem,
- vytvoření pomůcky k rozvoji uvědomění si pohybu a polohy jazyka při oromotorických a artikulačních cvičeních – ústa,
- vytvoření herních materiálů pro využití v logopedické praxi k procvičování, fixaci i automatizaci výslovnosti hlásek a rozvoji komunikačních dovedností,
- reflexe k pozorování dětí/žáků při využívání vytvořených pomůcek a herních činností, jejich vliv na motivaci k činnosti, aktivní zájem dětí i rozvoj verbálních a komunikačních dovedností ve všech jeho jazykových rovinách apod.

Pozorování bylo zvoleno jako hlavní metoda sběru informací o reakcích a projevech dětí, jejich zapojení do jednotlivých aktivit, rozvoje komunikačních dovedností. V rámci těchto činností jsou realizovány fotografie, videozáznam, písemné poznámky z pozorování.

## 4 Herní logopedické aktivity

Před zahájením realizace praktické části diplomové práce bylo třeba důkladně promyslet, jaký materiál a v jaké podobě bude k její realizaci využit. Jako první v pořadí byla nutná realizace herních loutek, poté herního instrumentária v podobě kufříku a několika herních aktivit.

### 4.1 Herní loutky

Na realizaci vytvoření herních loutek byly zvolena cesta s využitím odborníka.

Byla oslovena umělecká krejčová Slováckého divadla v Uherském Hradišti paní Drahomíra Ulmová, která zprostředkovala kontakt na MgA. Marii Jiráskovou Ph.D. - vedoucí Atelihu scénografie Divadelní fakulty Janáčkovy akademie múzických umění v Brně. Došlo k oslovení studentky Atelihu scénografie, výtvarnice, paní Magdalény Teleky, která návrh i tvorbu loutek realizovala.

Byly vysloveny požadavky na specifika a zvláštnosti, které jsou u loutek požadovány. Specifický byl zvláště požadavek na pohyblivost úst, velikost loutek, materiál. Výtvarnice realizovala první návrhy, které odpovídaly představám. Celkový čas nutný k realizaci byl v rozsahu 3 měsíců.



Obrázek 1 – Návrh loutky Fistulky (Teleky M., 2021)



Obrázek 2 – Návrh loutky Hláška (Teleky M., 2021)

Loutky dostaly svá jména, která vychází z logopedického tématu: Hlášek a Fistulka.

Pro praktickou realizaci herních aktivit však bylo nutné vytvořit ještě základní herní instrumentarium v podobě herního kufříku, viz.

Loutky představují pro děti průvodce, kamarády, kteří s nimi komunikují a komunikují také mezi sebou navzájem. Žáci byly seznámeni s loutkami i způsobem vhodné manipulace s nimi. Součástí herní činnosti byla i realizace pohádky viz. příloha č.5.

„Já jsem Hlásek konipásek,  
na kalhotách nosím pásek.  
Povídám si s Fistulkou,  
Evičkou i Andulkou.  
Fistulka je kamarádka,  
zná ji Pepa, Jan i Radka.  
Společně si povídáme  
a pusinky otvíráme.  
Říkáme si, mluvíme,  
a jazýčky cvičíme.  
Tak si pojdme spolu hrát,  
tančit, zpívat, povídat.“



Obrázek 3 – Hlásek a Fistulka (realizace loutek)





Obrázek 4 – Herní činnost s dětmi 1



Obrázek 5 – Herní činnost s dětmi 2

## 4.2 Herní kufřík

Herní kufřík představuje soubor praktických pomůcek, které je možno využít v rámci rozvoje komunikačních dovedností u dětí/žáků. Vychází z nabídky, která je využívána k logopedickým činnostem a hrám. Hlavním účelem této pomůcky je poskytnutí herního materiálu (nabídky) pro rozvoj komunikačních dovedností se záměrem směřovat k logopedickým aktivitám. Variabilita a proměnnost jeho obsahu s ohledem na záměr činnosti, herní téma, či procvičovanou hlásku je velmi významná.

Kufřík slouží jako nabídka ke hře, kterou je možno doplnit o jakékoliv další prvky.



Obrázek 6 – Herní kufřík (logo kufřík)

Obsah herního kufříku byl sestaven z v té době dostupných pomůcek pedagoga a postupně docházelo k doplnění nebo obměně obsahu. Kufřík obsahoval: větrník, bublifuk, kouzelný míček, peříčka, špátle, kartičky s oromotorickými cviky, kartičky s pohádkou, zvířátka (prstové loutky), kartičky s obrázky k vyprávění a hrám k rozvoji sluchového vnímání i postřehu, hrací kostku s obrázky zvířat, zrcátko, fonendoskop k poslechu srdce, dětský mikrofon, xylofon, ozvučná dřívka apod.



Obrázek 2 - Prvotní obsah logopedického herního kufříku



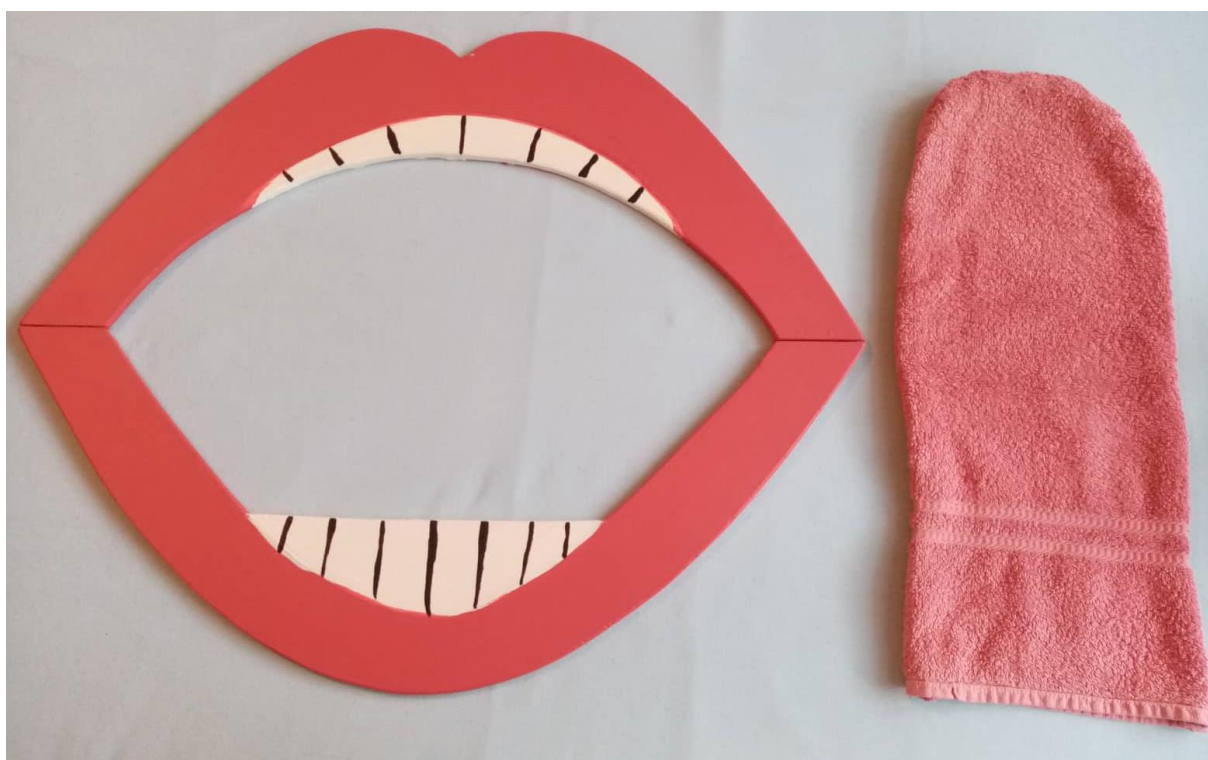
Obrázek 3 – Upravený obsah logopedického herního kufříku

Jisté prvky však byly dětmi požadovány opakovaně (bublifuk, zuby, magický míček, bludiště).

### 4.3 Herní ústa

K realizaci oromotorických cvičení bývá často využíváno jako didaktického materiálu obrázkových kartiček s jednotlivými cviky. Na základě inspirace z praxe byla vytvořena pomůcka pro zpestření těchto aktivit. Tato pomůcka má nejen herní, ale i edukační význam hlavně s ohledem na vizuální ukázkou cviků.

Realizace úst byla podpořena ze strany pana Jaroslava Hříba, který ústa vyrobil. Na povrchu byla vytvořena jednoduchá malba nezávadnými barvami. Jazyk byl vyroben jednoduchým z froté ručníku.



Obrázek 4 - Model úst k oromotorickým cvičením s dětmi

S modelem úst je možno pracovat formou ukázky jednotlivých oromotorických cviků. Pomůcka je určena také dětem a jejich aktivnímu zapojení do cvičení.

Ošetřit ji lze jednoduchým způsobem, a to prostřednictvím navlhčeného hadříku (případně dezinfekce). Pomůcka je opatřena dvěma panty, které umožňují pomůcku složit a snáze přepravovat i uskladnit.

Ukázka oromotorických cviků:



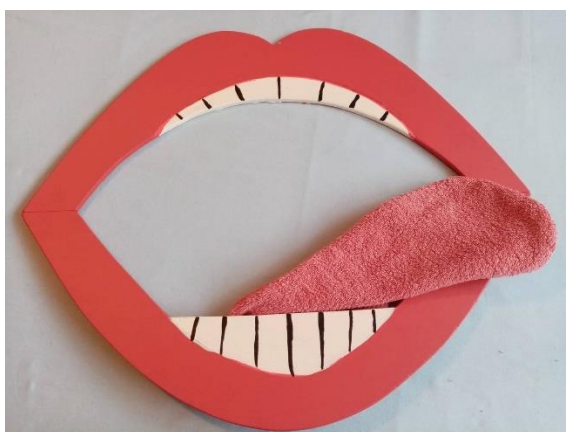
Obrázek 5 – „Horní stěrač“



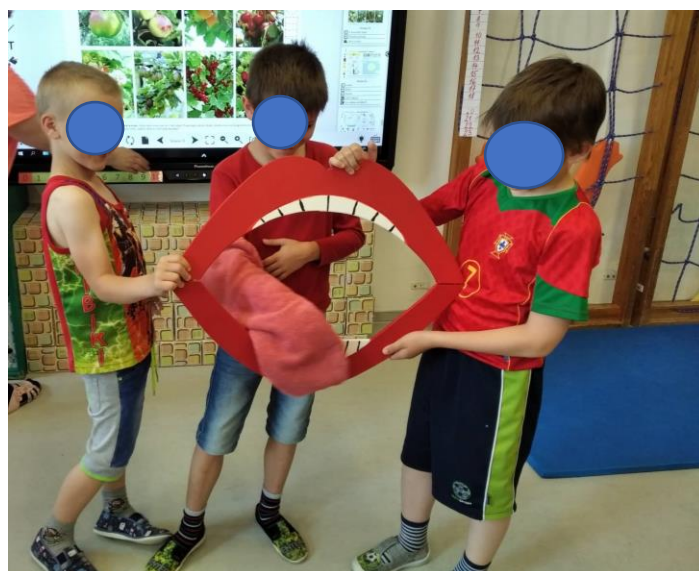
Obrázek 6 – „Dolní stěrač“



Obrázek 7 – „Bim“



Obrázek 8 – „Bam“



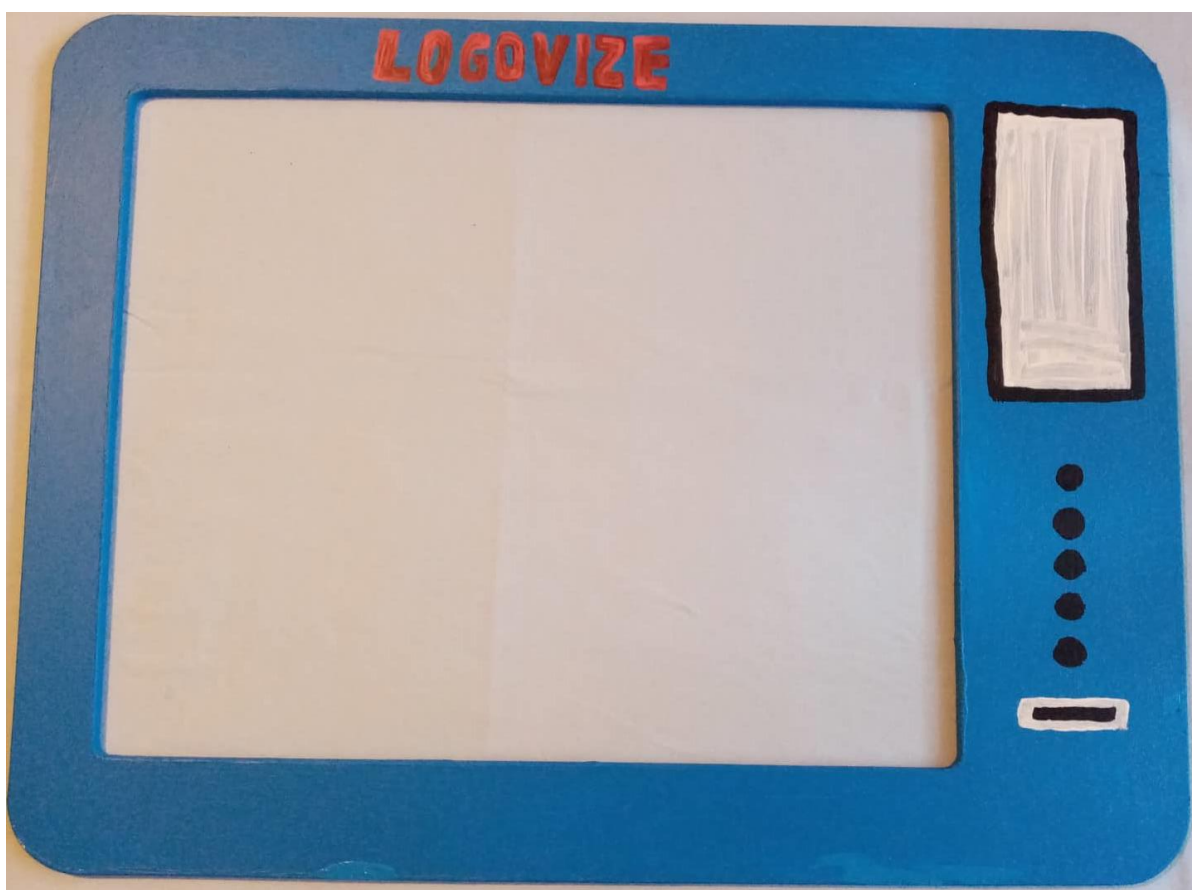
Obrázek 9 – Ukázka využití pomůcky

## 4.4 Logovize

S ohledem na rozvoj vyjadřovacích schopností zvláště žáků starších (4. ročník), jejich motivace k využívání naučeného (automatizace v řeči), byla realizována pomůcka s názvem Logovize.

Na základě námětu herní činnosti dochází k motivaci žáků k sestavení krátkého textu, který sami vytvoří a realizují formou moderátorského vstupu v Logovizi. Z vytvořeného videozáznamu pak získávají reflexi o pokroku ve svých komunikačních dovednostech, kultivovanosti projevu a vystupování.

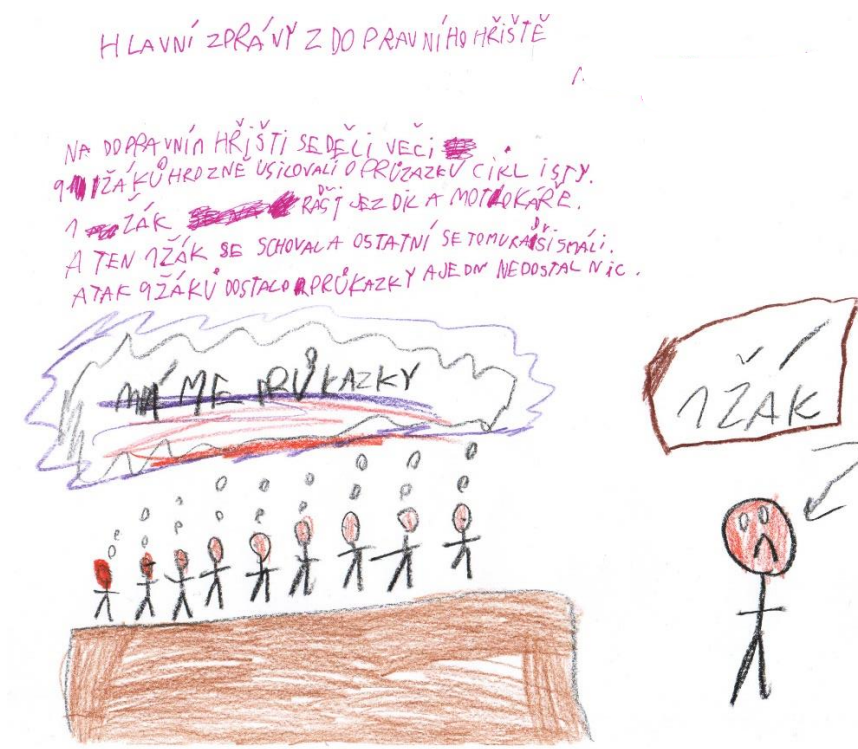
Maketa televize byla realizována prostřednictvím pana Jaroslava Hřiba, který ji vytvořil. Byla opatřena jednoduchou malbou nezávadnými barvami.



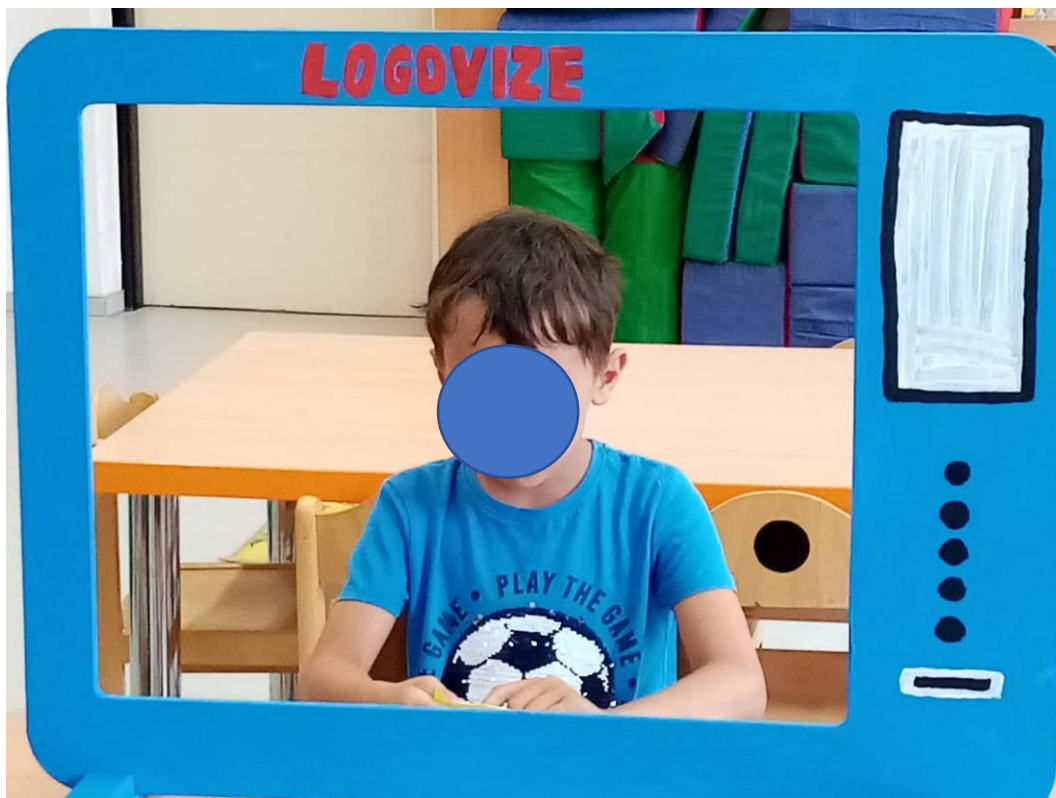
Obrázek 10 – Logovize



Obrázek 11 – Hra na moderátora zpravodajství televize Logovize, žák 4. ročníku



Obrázek 12 – Příprava žáka k moderování



Obrázek 13 - Hra na moderátora zpravodajství televize Logovize, žák 1. ročníku

## 4.5 Logopedické bingo

Hra bingo je oblíbenou aktivitou v řadě vyučovacích předmětů, proto byla zařazena i do logopedických činností se záměrem hravého procvičování výslovnosthlásek, jejich fixaci i automatizaci. Aktivita byla využita při práci s žáky 4. ročníku v rámci ILP.

Pro žáky byl připraven tiket, který obsahuje nabídku aktuálně procvičovaných slov. Žáci z této nabídky volí 9 z nich, která napíšou (nebo vystřihnou a nalepí) na tiket.

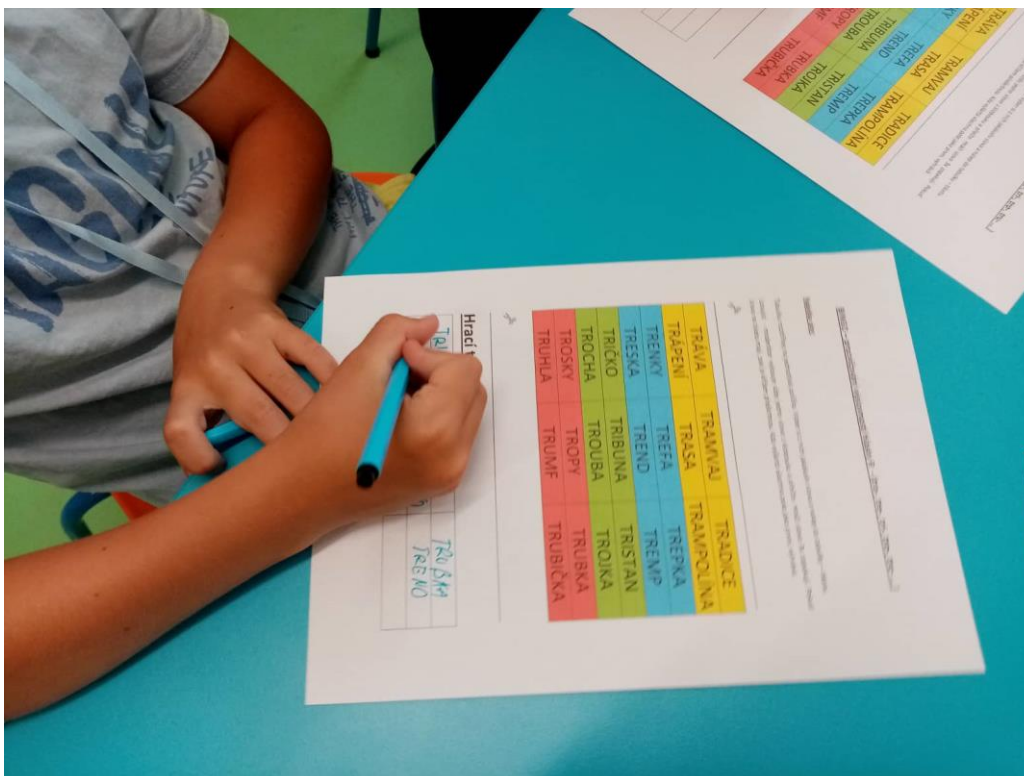
V losovacím zařízení, či na stole, je připravena stejná sada kartiček se slovy. Z ní pak učitel nebo i žáci sami losují. Podmínkou pro to, aby slovo mohlo být započítáno a uznáno jako platné, je třeba slovo třikrát správně vyslovit a vymyslet větu, ve které je užito. Výhercem se stává ten žák, který nejdříve zaškrtná všechna pole v tiketu a zvolá bingo!

Byla vytvořena základní matice, do které je možno v rámci přípravy vkládat slova k procvičení jakékoliv hlásky. V našem případě byla procvičována hláska R a Ř.





Obrázek 14 – Hra Bingo



Obrázek 15 – Hra Bingo (vyplňování herního tiketu)

#### BINGO – procvičování výslovnosti hlásky R - (tra-, tre-, tri-, tro-, tru- ...)

##### Nabídka slov:

Tabulku rozstříhej na jednotlivá políčka. Vyber si z nich jakákoliv slova a nalep do tabulky – tiket.

Losující - moderátor vylosuje vždy jedno slovo z klobouku a přečte. Hráči slovo 3x zopakují. Pokud slovo na tiket mají, pak je křížem přeškrtnou. Kdo vyškrtá všechna pole jako první, vyhrává.



TRÁVA	TRAMVAJ	TRADICE
TRÁPENÍ	TRASA	TRAMPOLÍNA
TRENKY	TREFA	TREPKA
TRESKA	TREND	TREMP
TRIČKO	TRIBUNA	TRISTAN
TROCHA	TROUBA	TROJKA
TROSKY	TROPY	TRUBKA
TRUHLA	TRUMF	TRUBIČKA



##### Hrací tiket:

<del>TRUHLA</del>	<del>TRÁVA</del>	<del>TROUBA</del>
<del>TRESKA</del>	<del>TROJKA</del>	<del>TRUBIČKA</del>
<del>TRAMPOLÍNA</del>	<del>TRIČKO</del>	<del>TRAMVAJ</del>

Obrázek 16 – Hra Bingo (výherní tiket)

## 4.6 Logopedické tričko

Do logopedických činností byly také zakomponovány výtvarné herní aktivity v podobě tvoření logopedického trička. Cílem bylo, v rámci tvůrčího procesu, procvičovat logopedické dovednosti.

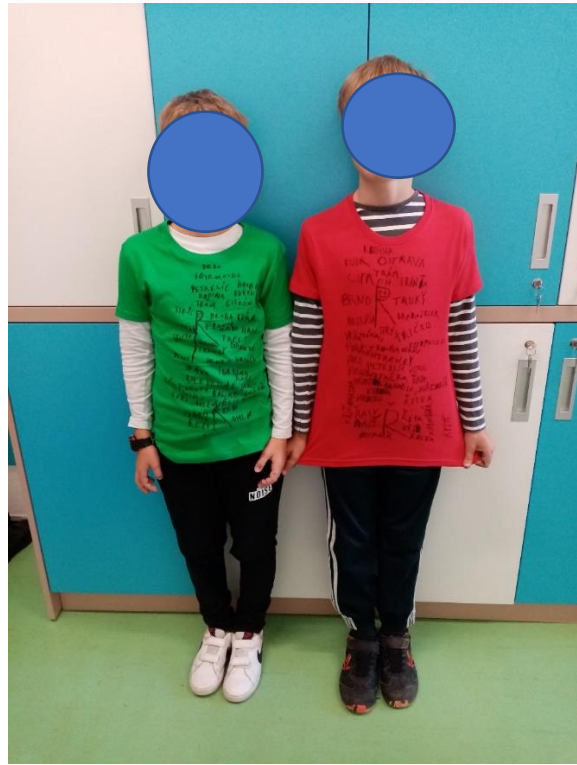
Pomůcky potřebné k tvoření: tričko ve vhodné barvě a velikosti, karton, fixy na textil.

Postup: Do trička umístit karton, který zabrání propíjení fixu. Do středu přední strany trička nakreslit procvičovanou hlásku. V jejím okolí napsat třicet slov obsahujících danou hlásku - R.

V rámci tvůrčí činnosti psát slova a vymýšlet krátké věty nebo příběh.



Obrázek 11 – Tvorba logo trička



Obrázek 12 – Prezentace logo triček

K dané aktivitě byla společně s dětmi sestavena krátká motivační básnička:

Trička krásně pokreslíme,  
hlásku R si procvičíme,  
vymýšlíme hravá slova,  
procvičujeme zas a znova.

#### 4.7 Logopedický story book

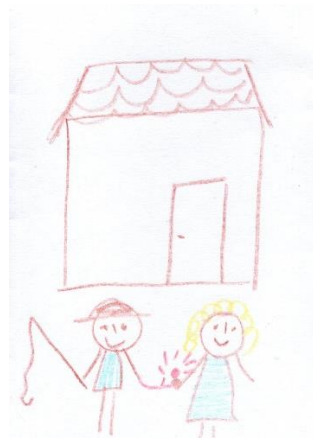
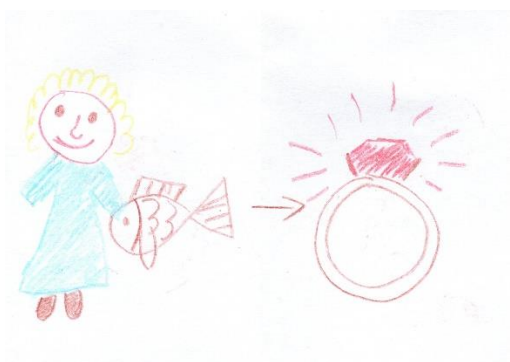
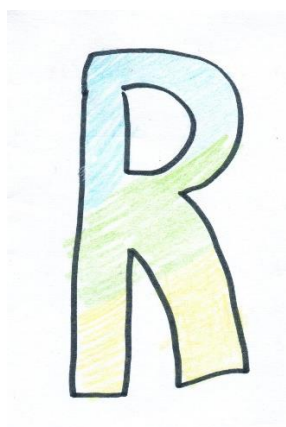
Aktivita byla inspirována činnostmi z výuky cizího jazyka, které využívá Mgr. Sylvie Doláková [2021, Kurz - Angličtina od prvního slova].

Jedná se o vytvoření knihy v podobě kresleného příběhu. V rámci logopedie je tato činnost zaměřena na procvičování slov s danou hláskou. Zvláště, jedná-li se o automatizaci hlásky v řeči. Do aktivity byli zapojeni žáci 4. ročníku v rámci ILP.

Cílem činnosti je rozvoj výslovnosti a verbálních schopností, procvičení automatizované hlásky.

Výstupem z činnosti je kniha s příběhem, tzv. story book, podle níž žák příběh vypráví. V rámci postupu bylo třeba, naučit žáky knihu složit z jedné stránky papíru formátu A4. Příběh nakreslili pastelkami.

Důležitou podmínkou zadání bylo použít co nejvíce slov obsahujících procvičovanou hlásku – aktuálně hlásku R.



Obrázek 13 – Story book (ukázka)

## 4.8 Logopedická káča

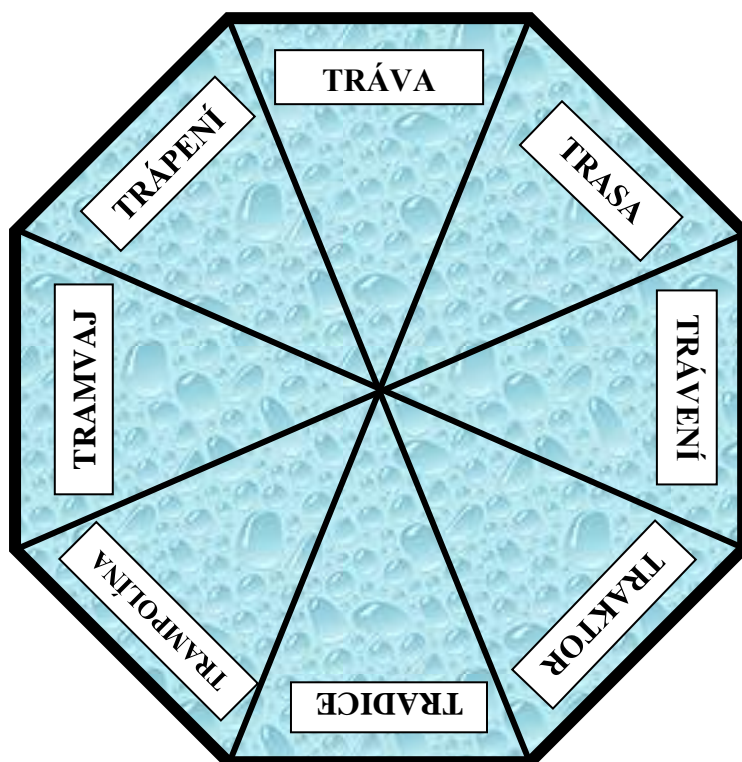
Realizace této aktivity byla opět inspirována metodami, které využívá Mgr. Sylvie Doláková [2021, Kurz - Angličtina od prvního slova].

Byly vytvořeny základní matice, do kterých lze vložit slova obsahující procvičovanou hlásku (i dle pozice ve slově apod).

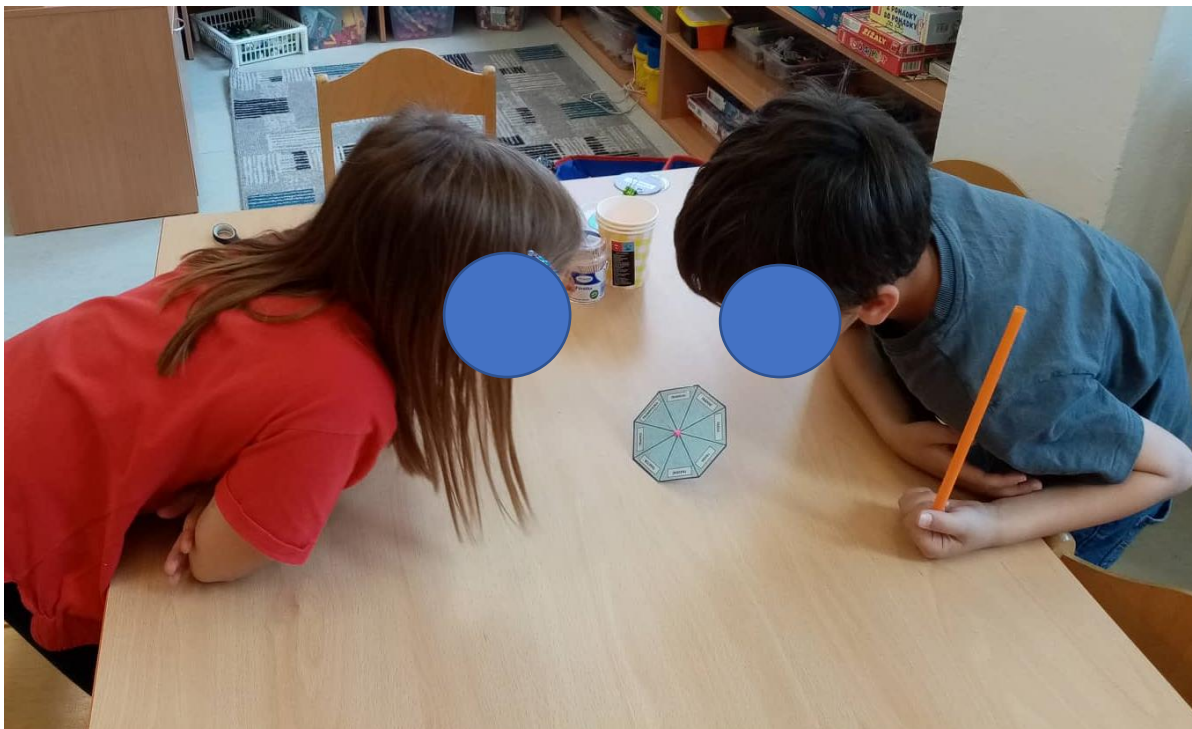
Káča je původní dětská dřevěná hračka, která funguje na principu roztočení a pohybu v rotaci.

V našem případě je káča tvořena osmi nebo šestiúhelníkem z kreslicího kartonu a párátko (uchopovací část – roztáčení). Logopedická káča pracuje na stejném základě, Edukačním podnětem je, že se káča zastaví a padne náhodné slovo. Žák, který točil, slovo 3 x vysloví nebo vymyslí větu s daným pojmem. Poté pokračuje další hráč.

Hra je jednoduchá a lze ji aplikovat již od 2. pololetí 1. ročníku ZŠ, pokud se jedná o psaný text. Pokud jsou použity obrázky, lze ji využít i v předškolním období a počátku 1. ročníku.



Obrázek 14 – Logopedická káča (ukázka)



Obrázek 15 – Logopedická káča (ukázka)

## 4.9 Logopedické tvůrčí činnosti s dětmi

V rámci logopedických činností bylo vytvořeno i několik básniček, které je možné využít v praxi k procvičování hlásek.

První z nich je motivována skutečností, že žák má doma psa jménem Jerry a vztahuje se k procvičování hlásky R:

S Jerrym chodím na procházku,  
vodím si ho na provázku.  
Jerry je můj kamarád,  
Jerryho mám hodně rád.

Později vzniklo i volné pokračování:

Jerry, Jerry, Jerry,  
má nožičky čtvery.  
Nožky, co ho nosí  
o kostičku prosí.

Další básničky vznikly také v rámci ILP s dětmi:

Robot Roby to je machr,  
vůbec neví co je sachr.  
Sachr to je dobrý dortík,  
mlsá Jirka, Petr, Bertík.

Tradá, tradá, tradá,  
trávu, tu mám ráda.  
Zelená je tráva,  
zná ji každá kráva.

Robot Roby to je machr,  
vůbec neví co je sachr.  
Sachr to je dobrý dortík,  
mlsá Jirka, Petr, Bertík.

Cip, cip, cibule,  
ce, ce, cedule,  
cibuli si zasadíme  
a ceduli pověsíme.

Další aktivitou byla náhodná skladba písničky, opět zaměřená na procvičování hlásky R:

Ryby, ryby, ryby,  
ryby, ryby, raky,  
posbíráme taky,  
posbíráme taky.

Ryby, ryby, ryby,  
ryby, ryby, raky,  
posbíráme taky,  
posbíráme hned.



Obrázek 16 – Notový záznam písně Ryby

Pro praktické provedení je vhodné zpěv propojit s pohybovým doprovodem k písni Hla la la ty ry ja..... - plácnutí do stehů, tlesknutí, lusknutí (pracují obě ruce).

## 4.10 Logopedický pětílístek

V rámci výuky českého jazyka je často využívána tvořivá činnost pětílístek. Tato aktivita byla zařazena i do logopedických činností v rámci ILP [2020, Tvořivé činnosti v českém jazyce, webinář]

Pětílístek je aktivita, která zahrnuje práci dle instrukcí v pracovním listu. Důležitým logopedickým činitelem je (s ohledem na automatizaci hlásky R u žáků 4. ročníku v rámci ILP) dodržet instrukci:

V každém slově, které použiješ musí obsahovat hlásku r. Jeho pozice není rozhodující.

<u>Pětílístek</u>	
<p>Hlavním cílem činnosti je aktivně používat slova obsahující hlásku R, zapojit kreativitu a fantazii ke splnění úkolu. Aktivizovat představivost i myšlení. Základní podmínkou hry je, aby každé použité slovo obsahovalo písmeno („hlásku“) R. Na závěr svou práci prezentujte.</p>	
1. Téma pětílítku:	_____
2. Jaký/á/é je:	_____
3. Co dělá nebo co se s ním děje:	_____
4. Napiš větu, která obsahuje 4 slova k tématu:	_____
5. Napiš jednu indicii (nápovědu) k tématu:	_____
.....	
Nakresli obrázek k tématu:	

Tabulka 14 - Pětílístek (pracovní list)

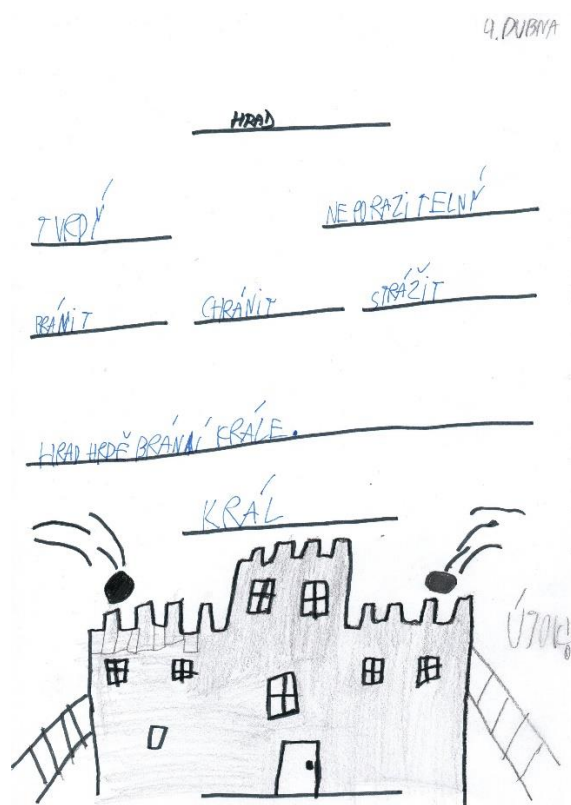


Důležitým strategickým krokem ke splnitelnosti úkolu je nutná vhodná volba tématu pětílístku tak, aby bylo možno využívat právě slova obsahující danou hlásku.

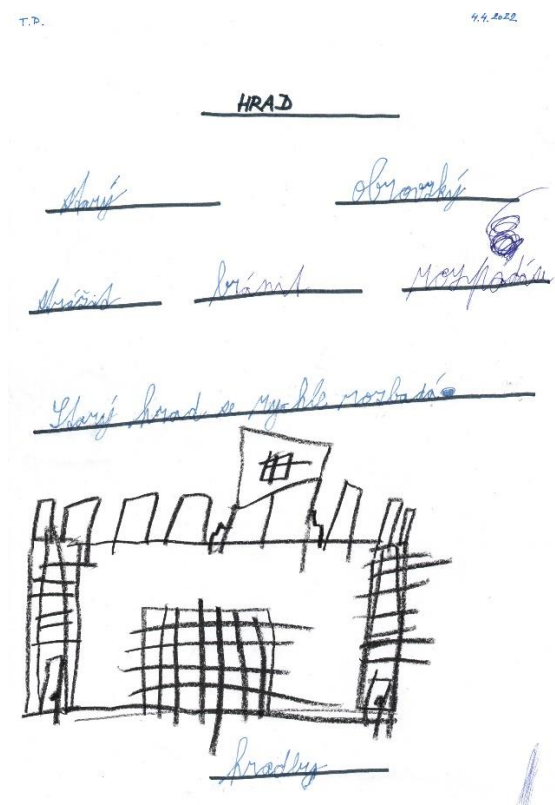
V praxi byla ověřena tato témata: Robot, Hrad, Raketa, Rádio.

Cílem aktivity není z logopedického hlediska jen vypracování pracovního listu dle instrukcí, ale hlavním výstupem z dané činnosti je, v rámci prezentace pracovního listu, automatizace hlásky ve verbálním projevu žáka.

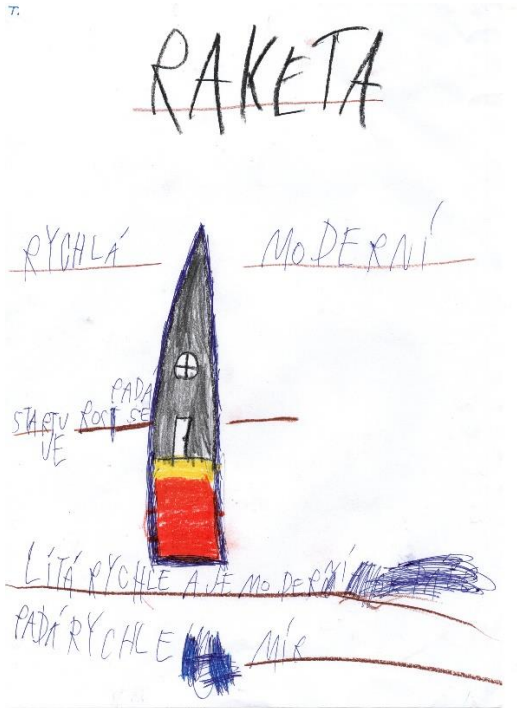
Jedná se o činnost, která je pravidelně se zařazením aktivity realizována a přispívá ke kultivaci mluvního projevu žáků i eliminaci stresu. V rámci pořízení videozáznamu je možné žákům poskytovat podnětné připomínky ke zlepšení verbálního projevu i vystupování.



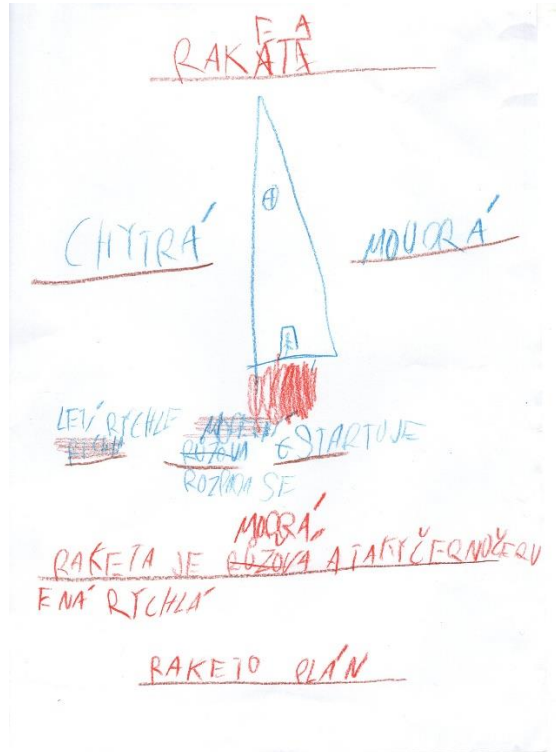
Obrázek 17 – Pětílístek na téma Hrad 1



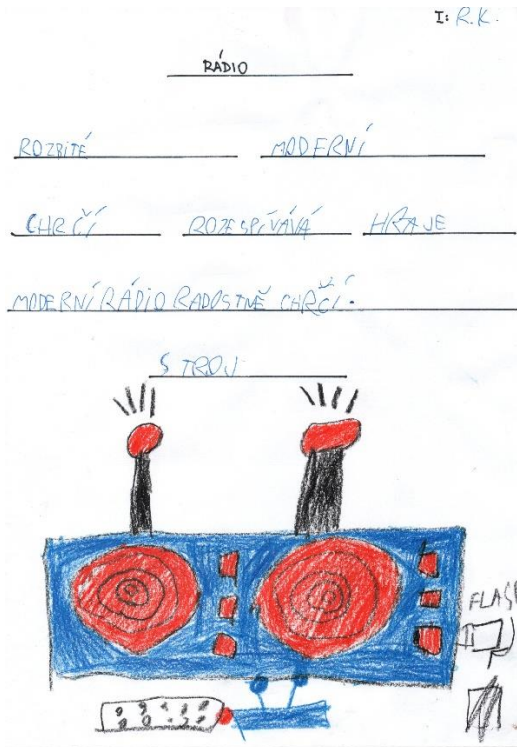
Obrázek 18 – Pětílístek na téma Hrad 2



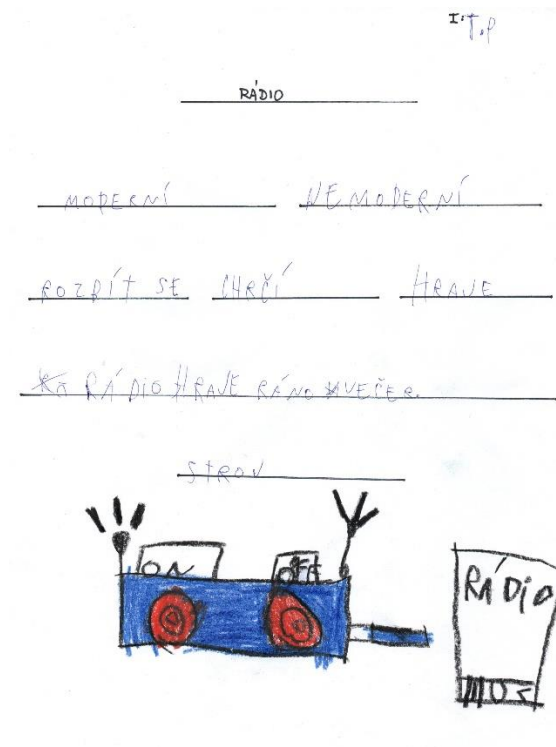
Obrázek 19 – Pětílístek na téma Raketa 1



Obrázek 20 -Pětílístek na téma Raketa 2



Obrázek 21 – Pětílístek na téma Rádio 1



Obrázek 22 – Pětílístek na téma Rádio 2

## 4.11 Logopedické trixeso

Tato aktivita je inspirována hrou trixeso [lze běžně zakoupit v papírnictví nebo hračkářství] s aplikací aktuálně procvičovaných hlásek.

Principem hry je vyhledávání tří stejných slov, jejich řazení (skládání) do trojic a jejich hlasité zopakování. Trojice je volena s ohledem na rytmické procvičení a vhodnost četnějšího opakování. V rámci čtenářské úrovně žáků nejsou voleny obrázky, ale písemná forma slov za účelem rozvoje čtenářských dovedností. Vítězem hry se stává hráč s největším počtem nalezených trojic.

Cílem hry je prostřednictvím herní aktivity zprostředkovat procvičení aktuálně procvičovaných hlásek a jejich fixace v dané pozici ve slově nebo při jejich automatizaci.

Herní aktivita byla realizována u žáků 4. ročníku.

<b>TRÁVA</b>	<b>TRÁVA</b>	<b>TRÁVA</b>
<b>TRABANT</b>	<b>TRABANT</b>	<b>TRABANT</b>
<b>TRAFIKA</b>	<b>TRAFIKA</b>	<b>TRAFIKA</b>

Tabulka 15 – Trixeso (ukázka hry)

## 5 Reflexe herních činností

Reflexe herních činností je velmi významná pro zhodnocení realizovaných aktivit a zkušeností z nich plynoucích.

### 5.1 Reflexe herních činností s loutkami

Žákům byli představeni dva noví loutkoví kamarádi, kteří je budou také provázet logopedickými aktivitami.

Herní loutky (Fistulka a Hlásek) navozovaly dětem různé komunikační situace, byly jejich komunikačními partnery a průvodci, kteří dětem také zadávali úkoly a někdy i vytvořily zástupnou roli v komunikaci za ně v situacích, kdy děti komunikovat nemohly nebo nechtěly, staly se jejich komunikačním prostředníkem.

Z praktické stránky výuky a časového hlediska nebylo mnoho příležitostí k vlastní realizaci herních činností. Využívali jsme občas prostor pro každodenní logopedické chvílky. S ohledem na časové omezení byly tyto chvílky spíše motivační a loutky byly využívány jen jako doplňková aktivita k dechovým, fonačním a artikulačním cvičením. Na loutkách nebylo možno předvést konkrétní oromotorické cvičení. Konstrukce loutky umožňovala jen jednoduché otevírání a zavírání úst. Tyto aktivity byly prováděny formou ukázky cviku pedagogem, jako nutný vzor. Bylo třeba korigovat správnost prováděných cvičení u dětí.

Hlavní prostor k realizaci prvků herní terapie byl dětem poskytován v rámci individuální logopedické péče, jako prostor pro rozvoj komunikačních schopností a vlastní realizace dětí při hře. Tento časový úsek jedné vyučovací hodiny (45 minut) byl velmi limitující, hlavně s ohledem na motivaci ke hře i vývoj hry samotný. Také nebylo možné nahradit logopedickou intervencí pouze herními činnostmi, ale pouze ji těmito činnostmi doplnit (podpořit).

Jako příznivý faktor byla vnímána skutečnost, že vždy při zařazení herní aktivity s loutkami byla tato aktivita pozitivně dětmi vnímána. Činnost zpestřovala logopedické činnosti. Děti neposuzovaly tuto činnost jako práci, ale jako zábavu, hru.

Pokud bylo možné provést videozáznam z realizovaných činností, sloužil jako cenný materiál pro rozbor práce s dítětem, sebereflexi pedagoga i další plánování postupu v intervenci nebo herní aktivity.

Herní aktivity přispívaly částečně k rozvoji ve všech jazykových rovinách, ale nejvýrazněji docházelo k rozvoji zvláště pragmatické jazykové roviny:

- podpora souvislého vyjadřování a samostatného spontánního mluvního projevu (vedení dialogu, formulace myšlenek, odpovědi na otázku, reprodukce písní, básní apod.),
- rozvíjet prosodické faktory řeči (tempo, hlasitost, zvuk, intonaci apod.),
- rozvoj neverbální komunikace,
- podpora správného dýchání.

Při praktickém ověřování loutek v herní činnosti loutky motivovaly hlavně mladší školní děti v 1. ročníku – třída zřízení podle §16 odst. 9 Školského zákona, dále jen „logopedická třída“. Žáci 1. ročníku tyto loutky a aktivity přijaly přirozeně a rády se jich účastnily, zatímco chlapci vyššího 4. ročníku tyto aktivity negovali. I z tohoto důvodu jim dále nabývaly nabízeny a zaměřili jsme se s v práci s nimi na jiné činnosti.

Na základě praktických zkušeností je možno vyhodnotit, že aplikace herní terapie v plné míře není s ohledem na časové možnosti i potřebnou odbornou herní přípravu pedagoga možná. Lze však potvrdit, že herní aktivity (prvky herní terapie) podporují motivaci a zájem dětí, podporují jejich kreativitu a také přispívají k rozvoji komunikačních dovedností.

## **5.2 Reflexe herních činností s kufříkem**

Benefitem této herní pomůcky je „možnost překvapení“, tedy motivace k rozvoji myšlení a komunikace formou hádání toho, co je uvnitř ukryto. Děti na tuto aktivitu reagovaly vždy pozitivně. Herní kufřík se osvědčil jako pomůcka vhodná k prvotnímu navazování kontaktu s dítětem a také prostředkem k získání prvotních informací o komunikačních dovednostech dítěte i jeho výslovnosti.

Činnosti i hra samotná vyžadovaly, aby byl obsah kufříku do jisté míry cíleně sestavován. Jeho obsah byl obměňován s ohledem na potřeby herních

i logopedických aktivit, procvičovaných hlásek či cílených činností. Někdy se stávaly inspirátory jeho obsahu sami děti.

Na základě praktické zkušenosti došlo k umístění bublifuku do uzavíratelného plastového sáčku z důvodu možného úniku tekutiny při nesprávném uzavření lahvičky. Tato situace v praxi způsobila znehodnocení obsahu celého kufříku.

Herní kufřík a jeho vybavení podporovalo u dětí komunikační apetit a motivaci k činnostem. Na základě jeho obsahu bylo možno rozvíjet motoriku mluvidel, provádět dechová i fonační cvičení, rozvíjet artikulační obratnost, trénovat sluchovou paměť, porozumění řeči a pokynům, tvořit protiklady, nadřazené i podřazené pojmy, rozvíjet aktivní i pasivní slovní zásobu. V rámci cíleného didaktického materiálu, který kufřík obsahoval bylo možné rozvíjet zvláště foneticko-fonologickou jazykovou rovinu jako například sluchové vnímání, rytmické cítění, fonematický sluch, slabičnou syntézu a analýzu, hláskovou analýzu a syntézu, přítomnost hlásky ve slově i podporu správné výslovnosti hlásek a reedukaci výslovnosti. Z pohledu morfologicko-syntaktického, pak užívání předložek, tvorba jednotného a množného čísla, užívání rodů, skloňování, opravu chybných tvarů, tvorbu synonym, homonym i zdvojnělin apod.

Z praktického hlediska je do jisté míry limitující nabídka pomůcek a herního materiálu i velikost kufříku.

Ze strany dětí byly formulovány požadavky na prvky, které musel herní kufřík obsahovat vždy: bublifuk, zuby, magický míček.

Z praktické stránky použití herního kufříku se skupinou dětí o více členech bylo živelné a bylo třeba korigovat do jisté míry pořádek v pomůčkách i jejich úklid.

Využití pomůcky ve skupině dvou dětí umožňovalo cílenou činnost a rozvoj verbálních a komunikačních dovedností.

### **5.3 Reflexe herních činností s ústy**

Praxe byla inspirátorkou k realizaci pomůcky v podobě modelu velkých úst, na kterých je možno dětem převést oromotorická cvičení, umístění jazyka v ústech při realizaci oromotorických aktivit a hlásek. Tato pomůcka nejen herní význam, ale také edukační hlavně s ohledem na vizualizaci požadovaného cvičení.

Pomůcka i vlastní aktivita s ní byla pro děti zábavná a motivující. Nalezla využití jak při realizaci společných logopedických aktivit, tak i v individuálních činnostech.

Z praktické stránky bylo zvažováno umístění malého madla pro snadnější uchopení v oblasti za horním rtem.

Jako přínosné se jeví lehké vypolstrování jazyka pro snadnější manipulaci i lepší vizuální stránku. Pohyb jazyka byl do jisté míry omezen mírou pohyblivosti horní končetiny. Bylo nutné zvolit správnou polohu končetiny k reálnému provedení cviku. Pomůcka ústa a herní aktivity byly přínosné hlavně v oblasti oromotorických cvičení.

## **5.4 Reflexe herních činností s Logovizí**

V rámci herních aktivit moderování v televizi byla realizována různá témata ke zpracování – dopravní hřiště, fotbalový zápas, počasí, pozvánka do kina apod. Mladší děti byly schopny pracovat s relací předpovědi počasí. Starší žáci byly vždy instruováni o tématu, zadání úkolu sestavení zpravodajské informace v rozsahu 5 až 8 vět. S ohledem na logopedický podtext aktivity byla dána podmínka realizace v podobě nutného užití slova s hláskou r, případně ř v požadovaném počtu slov (případně pozici) ve větě. Hlásky r a ř byla volena z důvodu fáze automatizace daných hlásek u starších chlapců.

Cílem činnosti byla motivace žáků k aktivní činnosti v hodině ILP, podpora automatizace naučené výslovnosti hlásek r a ř v běžné řeči i čtení, podpora rozvoje vlastní tvořivosti, zprostředkování reflexe aktuální úrovně zvládnutí.

Motivovali jsme je na základě právě absolvovaného dne na dopravním hřišti. Žáci byli ještě plni zážitků i příhod, které se za celé dopoledne udály a jichž byli účastni.

V rámci zájmu měli žáci možnost vyzkoušet si zpravodajství několikrát nanečisto. To jim umožnilo zaměřit se na slabé momenty a došlo i k eliminaci trémy. Z daných aktivit byly pořízeny videozáznamy, které žákům poskytly náhled na jejich verbální projev, výslovnostní dovednosti a vystupování. Chlapci byli schopni velmi dobře aplikovat naučené výslovnostní dovednosti u těchto hlásek, stále však využívají vědomé kontroly a plné automatizace zatím nebylo docíleno.

V rámci této aktivity docházelo k rozvoji všech jazykových rovin, včetně hlasové průpravy a činností spojených s realizací psané řeči.

## 5.5 Reflexe herních činností s hrou Bingo

Žáci byli instruováni o hře, pravidlech i jejím ukončení – výhře v podobě bonbonu dle vlastního výběru. Po výběru slov z nabídky žáci vyplnili herní tiket. Následovalo stanovení pořadí hráčů pro losování slov. Po každém vylosování došlo k procvičení daného slova a sestavení krátké věty (od každého hráče).

Hra byla pro žáky motivující. Sami ji častěji vyžadovali. Procvičování nevnímali přímo jako výuku, ale jako hru a zábavu. Po oromotorických, dechových a fonačních cvičeních hra vyplnila zbývající část hodiny, což bylo pro žáky časově motivující.

Z praktického hlediska bylo velmi přínosné vytvoření formuláře (matice, vzoru), do kterého je možno vložit soubor slov k procvičování kterékoliv hlásky. Lze také navolit slova s procvičováním hlásky v určité pozici. Budoucím záměrem pro menší žáky je možnost využití vložení obrázků (pro ty, kteří ještě neumí číst).

V rámci herní aktivity byla rozvíjena jazyková rovina foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, pragmatická i morfologicko-syntaktická.

## 5.6 Reflexe tvůrčí činnosti logopedického trička

Žáci byli motivováni k činnosti, jako k tvorbě originálního výrobku. Po základní instrukci k postupu tvoření pracovali a vymýšleli slova i příběh podle zadání. Jistým zpestřením bylo humorné zabarvení vět i příběhu.

Žáci při činnosti využívali doposud známých slov, která procvičovali, ale používali i slova méně frekventovaná. Pokud jim nebyl znám význam daných slov, byl jim objasněn. Pro dva žáky byl počet 30 slov limitující, jeden žák tvořil i nad rámec zadání. Až dodatečně bylo navrženo doplnění o jednoduché kresby. To však již z časových důvodů nebylo realizováno. Výrobky si žáci odnesli domů.

Při tvůrčí činnosti byla rozvíjena zručnost i tvořivost žáků. Byly rozvíjeny následující jazykové roviny: lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická, foneticko-fonologická i pragmatická.

Jako jeden z návrhů žáků byl vysloven nápad vytvořit danou hlásku ze sádry a popsat nebo polepit ji slovy nebo větami určenými k procvičování.



## 5.7 Reflexe herní aktivity story book

Herně-tvůrčí aktivita story book byla žáky 4. ročníku přijata s jistým odstupem. Prezentace tvorby ukázkového story booku žáci pochopili zadání úkolu. Nejprve bylo třeba seznámit je s tvorbou vlastního story booku z listu papíru A4, kdy si tuto činnost rychle osvojili a později ji využívali i k osobnímu záměru tvoření (mimo zadání a téma). Cílem činnosti bylo vytvoření vlastního příběhu v kreslené podobě (lze využít i u mladších žáků) s obsahem obrázků (slov), která obsahují právě procvičovanou hlásku v rámci ILP (fixace, automatizace). Také rozvoj komunikačních dovedností, dovednosti vyprávět a prezentovat dobrý nápad i vlastní práci.

V rámci činnosti byl podpořen rozvoj všech jazykových rovin, sociální interakce, fantazie, paměť, schopnost improvizace apod.

Tato činnost nebyla zařazována příliš často, ale jevila se jako přínosné zpestření logopedických činností.

## 5.8 Reflexe herní činnosti s logopedickou káčkou

Realizace logopedické aktivity, která vychází ze staré hračky není ničím novým. Podobné aktivity bývají používány v rámci deskových her nebo výuky cizího jazyka. Princip hry je založen na náhodě, které slovo padne po roztočení logopedické káči.

V rámci praktických zkušeností s realizací aktivity bylo zjištěno, že je příjemným zpestřením o moment napětí, po kterém následuje uvolnění. Tato skutečnost byla jistým aktivizačním činitelem. Při realizaci činnosti je nutné přesné umístění párátko do středu herního prvku, neboť v opačném případě dochází k opakovanému padnutí stejných slov. Opakování stejných větných celků nebylo možno opakovat. Bylo třeba vymyslet zcela novou větu.

Ukázka vět vytvořených dětmi:

*„Tráva je zelená.*

*Tráva rychle roste.*

*Trávu žere kráva.*

*Králici mají rádi trávu.*

*Trávy je všude dost.*

*Na poli roste tráva.“*

Hra je velmi jednoduchá a na herním prvku lze použít slova jak v písemné formě, tak i v podobě obrázků pro předškolní děti nebo žáky na počátku 1. ročníku základní školy.

V rámci matic na základě osmiúhelníku a šestiúhelníku bylo později zjištěno, že u šestiúhelníku je možná snadnější manipulace při roztáčení, ale naopak menší možnost pro využití slov (6). Naopak u osmiúhelníku lze aplikovat 8 slov, ale herní prvek je většího rozměru, kdy manipulace s ním byla obtížnější.

Cílem hry bylo rytmické opakování slova, které padlo, a to 3x. za sebou Další nadstavbou pak bylo utvoření věty obsahující dané slovo. Pokud došlo k využití dvou herních prvků, byla možná realizace jednoduchého souvětí s využitím spojky (nejčastěji souřadné).

V rámci této herní aktivity byl realizován rozvoj jak foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické i pragmatické.

## **5.9 Reflexe logopedické tvůrčí činnosti s dětmi**

Autentické výtvary v podobě básniček i písničky vznikly náhodně a vyplynuly z aktuální situace nebo tématu rozhovoru, které bylo v rámci ILP vedeno.

Vznik básničky o psu Jerryem byl hybným činitelem a motivací pro chlapce, který jej vlastní a má k němu velkou citovou vazbu. Tato skutečnost tato skutečnost byla motivací k procvičování edukované hlásky R (automatizace).

Básnička o robotu Robym vznikla v souvislosti s rozhovorem o návštěvě cukrárny, oblíbených zákuscích, kde byla vyřčena slova jako dort, sachr, cukr, kremrole, větrník apod. Nakonec spontánní cestou vznikla básnička o sachrovém dortu. Delší časové období trvalo její formování do finální podoby. Opět se jednalo o činnosti spojené s automatizací hlásky R.

V rámci aktivity tvoření rýmu a procvičování jazykového citu pro rytmickou shodu, a také humorem prosycené atmosféry nebylo daleko k legraci. Zde se žáci zapojili do společného veršování. Danou činnost je možno přirovnat k aktivitám, které jsou využívány v rámci zábavných pořadů, kde je cílem hry vytvořit větu nebo sdělení formou skládání slov jednotlivých účastníků. Podobnou formou vznikla i poslední básnička, která se v dané podobě jevila jako nejzdařilejší. Hlavními aktéry byli žáci 4. ročníku v rámci ILP.

Skladba jednoduché písničky později doplněné pohybovým doprovodem byla v režii logopedky. Její realizace je vázána na práci se story booky a tvorby příběhu O rybáři. Jednoduchý text zaměřený na automatizaci hlásky R byl dětmi rychle osvojen. Později došlo k propojení s pohybovou aktivitou.

V rámci tvůrčích aktivit byla rozvíjena jazyková rovina lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická, foneticko-fonologická i pragmatická.

## **5.10 Reflexe činnosti s logopedickým pětilístkem**

Realizace logopedického pětilístku byla zařazována v rámci zpestření činností ILP s žáky 4. ročníku. Tato aktivita zahrnovala tvořivou práci se záměrem procvičení edukovaných hlásek ve fázi automatizace v řeči. Hlavním kritériem byla instrukce k užívání slov obsahujících automatizovanou hlásku (v našem případě hlásku R). Výstupem vlastní činnosti byla prezentace vytvořené aktivity s videozáznamem, jehož součástí bylo aktuální poskytnutí zpětné vazby o vlastním vystupování i dovednostní úrovni v oblasti výslovnosti dané hlásky.

Pro žáky byla motivující zvláště volba témat (s ohledem na chlapce i aktuálně automatizovanou hlásku). Činnost byla tvořivě zaměřena.

Jednalo se o aktivitu, která byla realizována opakovaně. Činnost žáky obohacovala o zvládnutou dovednost i podněty, kterých se jim dostalo po prezentaci a zpětné vazbě, kterou obdrželi po shlédnutí videozáznamů.

Aktivita přispěla k rozvoji dovedností ve všech jazykových rovinách (lexikálně-sémantická, foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická i pragmatická). Výrazně zde vystupovala do popředí zvláště pragmatická rovina řeči v rámci prezentace vlastní práce žáků a formování jejich vystupování i verbálního projevu.

## **5.11 Reflexe herní činnosti s logopedickým trixesem**

Herní aktivita je založena na původní myšlence hledání stejných dvojic obrázků ve hře známé jako pexeso. V rámci zvýšení obtížnosti a podpory rozvoje pozornosti i paměti, dosáhla tato hra povýšení na úroveň trixesu. Zde je nutno vyhledat, zapamatovat a v „jednom okamžiku“ otočit správně všechny tři karty se stejnými obrázky, v našem

případě stejnými slovy. Herní aktivita díky vytvořeným maticím poskytuje prostor pro variabilitu procvičovaných a již vyvozených hlásek, zvláště v rámci fixace v daných polohách ve slovech. Vizuální obraz skládání slov do řady napomáhá jako podpora při jejich reprodukci. Počet tří, pak podporuje jisté rytmické cítění při opakování: TRÁVA – TRÁVA – TRÁVA, apod. Herní aktivita našla u žáků oblibu. Materiály jim byly poskytnuty i k procvičování domů. V rámci herní činnosti byl podporován rozvoj vizuální paměti i rozvoj výslovnostních dovedností. Lze konstatovat, že tato aktivita je jistou formou „drilu“, ale žáky je vnímána jako herní činnost. Byla nutná korekce správné výslovnosti (někdy i poskytnutí správného mluvního vzoru).

Činnost se jeví vhodnou jak pro žáky mladšího, tak i staršího období 1. stupně ZŠ.

V rámci této herní činnosti byl podpořen rozvoj fixace edukovaných hlásek. Byly rozvíjeny jazykové roviny foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická i pragmatická. Pragmatická rovina byla rozvíjena v rámci nadstavbových činností sestavování vět, případně krátkého příběhu obsahujícího procvičovaná slova.

## 6 Zhodnocení naplnění cílů praktické části diplomové práce a doporučení pro praxi

V diplomové práci byly stanoveny v úvodu praktické části následující cíle:

- vytvoření loutek k herním aktivitám, realizace prvků herní terapie v logopedických činnostech v předškolním/mladším školním věku a rozvoj komunikačních dovedností (komunikačních kompetencí),
- sestavení obsahu logopedického kufříku, pomůcky určené k herním logopedickým činnostem,
- vytvoření pomůcky k rozvoji uvědomění si pohybu a polohy jazyka při oromotorických a artikulačních cvičeních – ústa,
- vytvoření herních materiálů pro využití v logopedické praxi k procvičování, fixaci i automatizaci výslovnosti hlásek a rozvoji komunikačních dovedností,
- reflexe k pozorování dětí/žáků při využívání vytvořených pomůcek a herních činností, jejich vliv na motivaci k činnosti, aktivní zájem dětí i rozvoj verbálních a komunikačních dovedností ve všech jeho jazykových rovinách apod.

Byly vytvořeny herní loutky, a to včetně sestavení herního instrumentária v logopedickém kufříku. Došlo k uskutečnění herních činností s implementovanými prvky herní terapie v rámci společných logopedických činností a individuální logopedické péče s žáky.

V rámci realizace úst a vizuálního vzoru pro oromotorická cvičení byla podpořena pestrost této činnosti i aktivní zapojení dětí.

Realizací herních a edukačních materiálů byl podpořen rozvoj správné výslovnosti, zvláště ve fázi fixace a automatizace.

Reflexe realizovaných činností přispěla zpětnou vazbou k možným úpravám, změnám i námětům k realizaci aktivit v praxi.

## 7 Limity realizace praktické části diplomové práce

V období realizace teoretické i praktické části diplomové práce došlo k situacím a okolnostem, které měly vliv na její tvorbu i konečnou podobu.

Na počátku akademického roku 2020/2021 byla vytvořena osnova pro hrubý nástin realizace obou částí diplomové práce. Z časových důvodů i pracovního vytížení autora trvalo o něco déle vlastní zahájení.

Získání kontaktu a zprostředkování realizace tvorby loutek bylo limitováno časem i finančními prostředky. Také došlo k nutné instruktáži žáků v práci s loutkami, neboť některé lepené části se při opakovaném používání začaly uvolňovat a bylo nutné je dostatečně zafixovat pevným sešitím. Dalším limitujícím faktorem realizace prvků herní terapie bylo časové hledisko pro danou aktivitu, včetně možnosti četnosti jejího využití, protože touto aktivitou nebylo možno činnosti v rámci ILP plně nahradit, ale jen je s ní doplnit.

Kompletizace herního instrumentária byla postupně obměňována a doplňována. V průběhu herních aktivit došlo k nesprávnému uzavření bublifuku, což způsobilo jeho únik a znehodnocení obsahu herního kuffíku. Jeho obsah byl znova sestaven. K realizaci herních úst i televize Logovize došlo až se začátkem kalendářního roku 2022, což bylo limitující pro časovou realizaci činností s nimi spojených.

Pro realizaci logopedických triček byly limitující některé barvy, stejně jako omezený výběr textilních fixů, které bylo možné použít. Byl nutný dostatečný kontrast mezi barvou textilního materiálu a psací potřeby.

Tvoření story booků bylo limitováno vhodným tématem, ve kterém bylo reálné aplikovat slova s hláskou, jež byla v dané době u žáků automatizována (hláška R).

Aktivita logopedická káča byla ovlivněna nesprávným umístěním úchopové části (párátka) do středu herního prvku, čímž docházelo k opakovanému vytočení stejných slov. Dále také tím, že po několika otočeních došlo ke zvětšení otvoru herním předmětu a tím znemožnění jeho funkčnosti. Problém se podařilo vyřešit umístěním malých gumiček nad a pod otvor v prvku. Jako další varianta bylo párátko pevně zafixováno pomocí tavné pistole. Velikost osmiúhelníku se jevila jako ne zcela vyhovující, proto byla vytvořena i varianta šestiúhelníková.

Logopedické tvůrčí činnosti byly limitovány faktorem času pro dané hodiny ILP v délce 45 minut.

Obecně byl pro realizaci praktické části omezující skutečností fakt výskytu onemocnění Covid -19, který měl vliv na provoz školy, nemocnost žáků i pedagogů. Realizace výuky byla s ohledem na prezenční, distanční i kombinovanou formu velmi proměnná. To se odrazilo i v realizaci praktické části diplomové práce.

Limitující byly také časové možnosti autora při plném pracovním vytížení, které se odrazilo v menším počtu realizovaných aktivit v praxi, než bylo původně plánováno. Z výše uvedeného důvodu nebyla realizována část empirické části původně vztahující se i k předškolnímu věku.

V rámci časového omezení činnosti v rámci ILP není možno realizovat herní terapii v plném rozsahu, neboť u autora není dosaženo potřebného vzdělání a zaměření specializace herní terapeut, herní specialista. Lze aplikovat pouze prvky herní terapie.

## ZÁVĚR

Diplomová práce pojednává o nejpřirozenější dětské činnosti, hře. Je jí protkáno celé dětství, ale také období školní docházky. Vycházíme-li ze zásad, které již před několika sty lety sestavil J.A. Komenský, nelze než s ním souhlasit a držet se jich.

Herními činnostmi je možné velmi pozitivně ovlivňovat vývoj dítěte po stránce osobnostní, tělesné, dovednostní, ale také příznivě rozvíjet jeho myšlení, paměť a komunikační kompetence. Hra přispívá k uvolnění stresu a napětí. Prostřednictvím ní je dítě příznivě formováno a rozvíjeno.

Tématem diplomové práce je Využití herní terapie v kontextu rozvoje komunikačních dovedností u dětí předškolního/mladšího školního věku. Práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části je charakterizován vývoj dítěte předškolního a mladšího školního věku. V rámci těchto období je popsán vývoj řeči i hry. Dále je v základní rovině provedena charakteristika narušení komunikačních schopností a popsán postup logopedické intervence. Hra je charakterizována podrobněji, a to včetně herní terapie, krátkého náhledu do historie, specializovaného vzdělání herního specialisty i využití hry v rámci logopedické intervence.

Praktická část popisuje realizaci herních loutek, herního kufříku, modelu úst, Logovize, logopedického binga, logopedického trička, tvorby story booků, logopedické káči, tvůrčích činností s dětmi, logopedického pětílístku a trixesa. V rámci reflexe jednotlivých činností jsou shrnuty získané zkušenosti a vliv herních činností na rozvoj jednotlivých jazykových rovin, který umožňují. Ve finální části je provedeno vyhodnocení stanovených cílů a okolností, jimiž byla realizace praktické části limitována.

Herní činnost je s dětstvím přirozeně a neoddelitelně spjata. Lze-li informace nebo činnosti zprostředkovat dítěti formou hry, jedná se o nejlepší možnou cestu do dětské mysli i duše.



## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č.1 - Bingo

Příloha č.2 - Trixeso

Příloha č.3 - Logopedická káča

Příloha č.4 - Logopedický pětilístek

Příloha č.5 - Logopedická pohádka

Příloha č.6 - Souhlasy zákonných zástupců žáků

## Příloha č.1 - Bingo

### **BINGO – procvičování výslovnosti hlásky R - (tra-, tre-, tri-, tro-, tru- ... )**

#### **Nabídka slov:**

Tabulku rozstříhej na jednotlivá políčka. Vyber si z nich jakákoliv slova a nalep do tabulky – tiketů.

Losující - moderátor vylosuje vždy jedno slovo z klobouku a přečte. Hráči slovo 3x zopakují. Pokud slovo na tiketů mají, pak je křížem přeškrtnou. Kdo vyškrtá všechna pole jako první, vyhrává.



TRÁVA	TRAMVAJ	TRADICE
TRÁPENÍ	TRASA	TRAMPOLÍNA
TRENKY	TREFA	TREPKA
TRESKA	TREND	TREMP
TRIČKO	TRIBUNA	TRISTAN
TROCHA	TROUBA	TROJKA
TROSKY	TROPY	TRUBKA
TRUHLA	TRUMF	TRUBIČKA



#### **Hrací tiket:**


Slova do osudí:



---

TRÁVA	TRAMVAJ	TRADICE
TRÁPENÍ	TRASA	TRAMPOLÍNA
TRENKY	TREFA	TREPKA
TRESKA	TREND	TREMP
TRIČKO	TRIBUNA	TRISTAN
TROCHA	TROUBA	TROJKA
TROSKY	TROPY	TRUBKA
TRUHLA	TRUMF	TRUBIČKA

## **Trixeso**

Hra trixeso spočívá v hledání trojic stejných slov. Stanoví se pořadí hráčů. Hráč otáčí vždy tři karty najednou. Pokud najde stejná slova, karty seřadí a tato slova správně vysloví. Poté si karty ponechá. V případě, že stejné karty nenajde, otáčí je opět rubovou stranou vzhůru a pokračuje další hráč. Vyhrává hráč s největším počtem získaných kartiček.



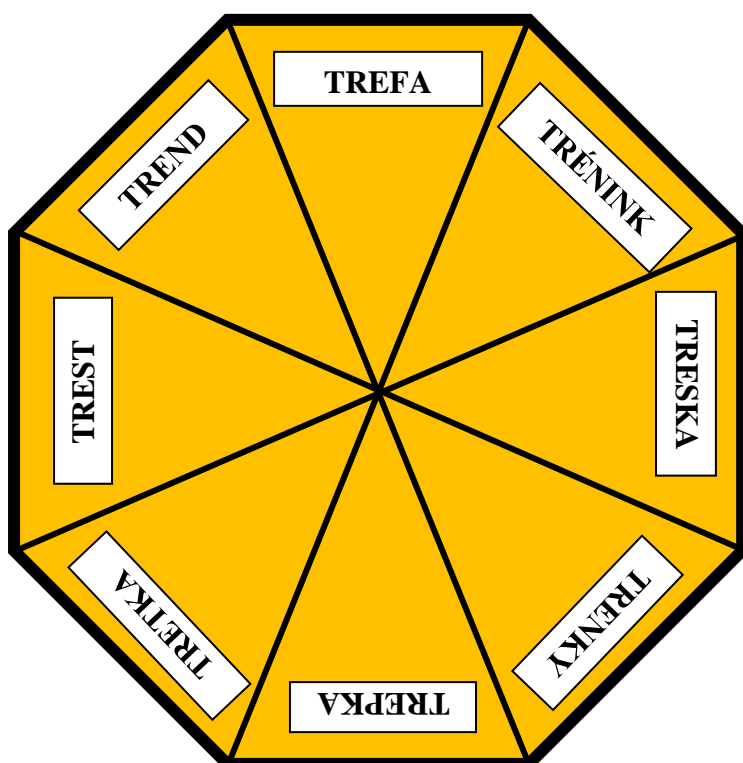
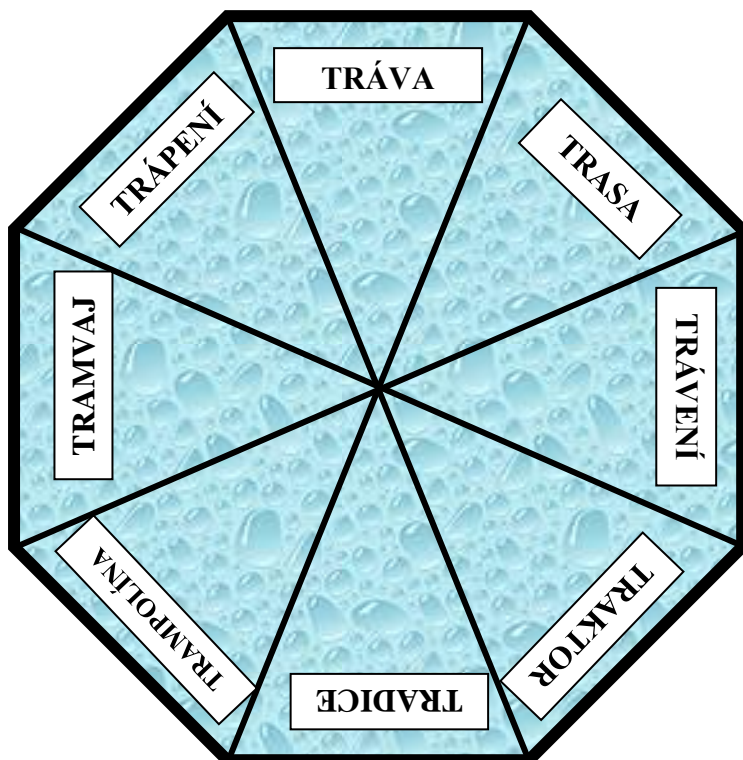
<b>TRÁVA</b>	<b>TRÁVA</b>	<b>TRÁVA</b>
<b>TRAMVAJ</b>	<b>TRAMVAJ</b>	<b>TRAMVAJ</b>
<b>TREFA</b>	<b>TREFA</b>	<b>TREFA</b>

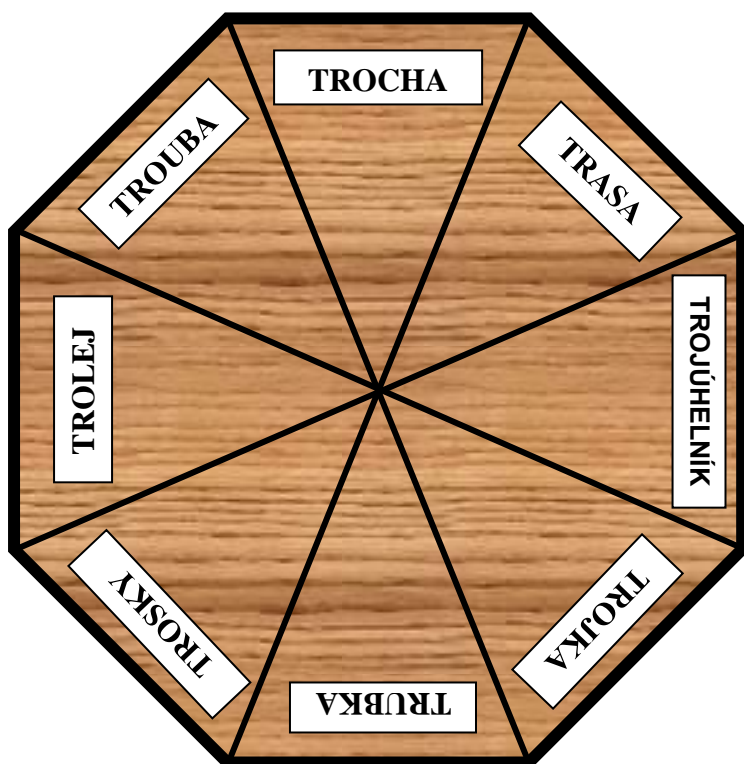
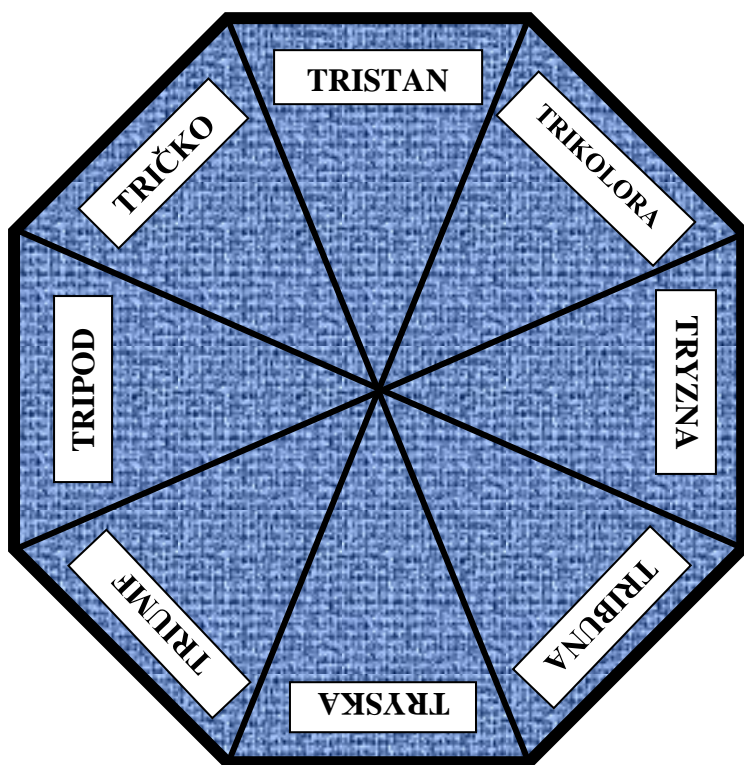


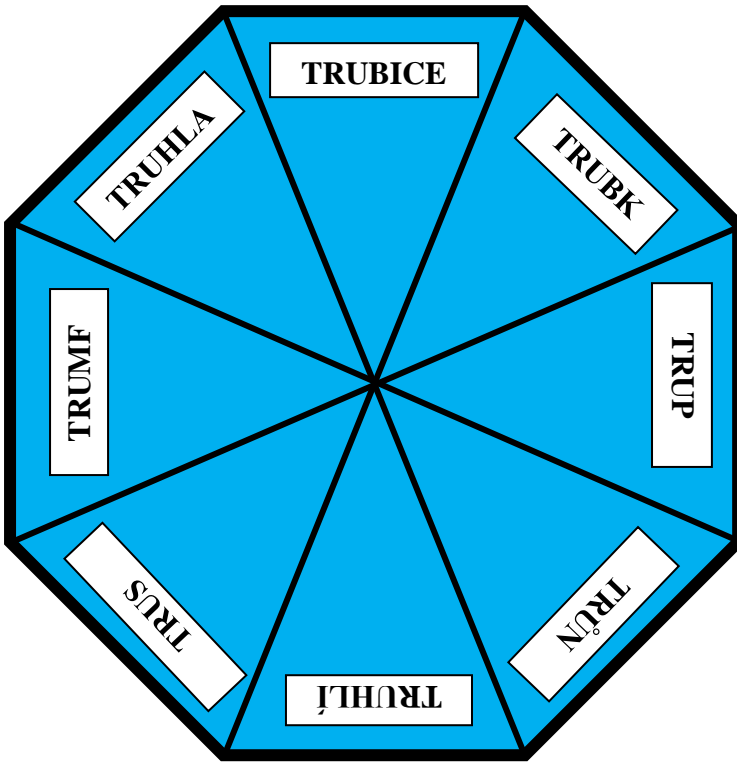
<b>TRIČKO</b>	<b>TRIČKO</b>	<b>TRIČKO</b>
<b>TROUBA</b>	<b>TROUBA</b>	<b>TROUBA</b>
<b>TRUBKA</b>	<b>TRUBKA</b>	<b>TRUBKA</b>

**Logopedická káča**

Slovo, které ti padne třikrát zopakuj a vymysli větu, ve které je použiješ.









### **Pětílístek**

Hlavním cílem činnosti je aktivně používat slova obsahující hlásku R, zapojit kreativitu a fantazii ke splnění úkolu. Aktivizovat představivost i myšlení. Základní podmínkou hry je, aby každé použité slovo obsahovalo písmeno („hlásku“) R. Na závěr svou práci prezentujte.

1. Téma pětílístku:

\_\_\_\_\_

2. Jaký/á/é je:

\_\_\_\_\_

3. Co dělá nebo co se s ním děje:

\_\_\_\_\_

4. Napiš větu, která obsahuje 4 slova k tématu:

\_\_\_\_\_

5. Napiš jednu indicii (nápovědu) k tématu:

\_\_\_\_\_

**Nakresli obrázek k tématu:**

### O pdincezně a pdinci Tdumpetkovi

V zemi až na konci světa žila byla jedna pdincezna. Byla hezká, usměvavá, a také velmi hodná. Jednoho dne zavítal do země její nápadník pdinc Tdumpetka. Byl to mladík k pohledání, ale nebylo s ním žádné velké povídání. Stále tdoubil na tdumpetu od slunce východu až do noci. Pdincezna slyšela hlas tdumpety už z dálky. „Tdádá, tdádá...“, ozývalo se na všechny stdany.

„Už zase tdoubí“, povzdechla si pdincezna. „copak nemůže myslet na nic jiného?“

„Pdopána Jána, snad mi z toho tdoubení upadnou uši!“, povzdechla si.

Uslyšel to vít d a povídá: „Já bych ti pověděl, jak pdinci od toho kouzla pomoci, kdybys chtěla.“ Ale pdincezna nevěděla, kdo to povídá. Nikoho totiž nezahlédla. Jen vít d zašuměl mezi větvemi lípy, kde pdávě seděla.

„Kdo to povídá?“, zašeptala pdincezna. „To jsem já, vít d!“, odpověděl vít d.

„Pdinc je již dlouho zakletý a pomoci mu může jen pdincezna, jež zlomí kouzlo“, pověděl vít d.

„Kdysi ho zaklela zlá kouzelnice Pusinda, jež chtěla, aby si ji pdinc vzal za ženu. Kouzelnice byla zlá a sobecká, chtěla pdince jen a jen pdo sebe.“, zašeptal vít d a zavanul kolem lípy tam a zpět.

„A jak to kouzlo mohu zlomit?“, ptala se pdincezna. Pdinc se jí totiž tuze líbil.

„Na takovou věc si tdoufněš?“, ptal se vít d.

Pdincezna odpověděla: „Tdoufnu!“. „Pdinc se mi totiž tuze líbí a začínám ho mít v oblibě.“

„Dobdá!“, odpověděl vít d.

„Nuže tedy, poslouchej! V daleké jeskyni žije zlá kouzelnice Tdubadůda, ktedá svůj život schovala do kouzelné tdubky. Stejně, jako je ta, na kterou tdoubí pdinc Tdubadůd. Tdubku schovala do tduhly, kterou schovala na nejvyšší skále v našem království. Tdubku může získat jen nejodvážnější dívka v našem království, jež láskou svou zlomí zlé kouzlo tím, že na tdubku zatdoubí.“

Pdincezna na nic nečekala, oblékla obyčejné šaty a vydala se na cestu. Šla cestou i necestou tdním, blátem, lesy i kopci, až stanula u nevyšší skály v zemi. Začala šplhat na její špičku, kde byla uložena tduhla s kouzelnou tdubkou a mocí kouzlo zlomit.

Byla to nějaká zvláštní síla, ktedá poháněla pdinceznu dál a dál. Cesta byla tdnitá a dlouhá. Nakonec však pdincezna vyšplhala k tduhle. Vyjmula z ní tdubku a zatdoubila na celou zem: „Tdádá, tdádá, já tě mám pdinci tuze moc dáda.“ Ozvalo se na všechny stdany. Najednou se zablesklo a všechno zlé, jakoby pominulo.

Pomalou se blížila zpět do zámku, kde pdinc Tdubadůd už netdoubil na tdumpetu, ale chystal svatbu. Všude byly květiny a zpívali ptáci. Sloužící se hemžili a švadlenky šily ty nejhezčí svatební šaty.

Tdubači v celém království tdoubili šťastnou novinu do světa: „Tdadá, tdadá, pdincezna se vdává!“

Na svatbě všichni pili, jedli, hodovali a jestli jim někdo nezatdoubil na tdubku konec slávy, tak tam možná hodují dodnes.

## Příloha č.6 - Souhlasy zákonných zástupců žáků

Vážení rodiče,

jmenuji se Martina Švecová a v současné době studuji 5. ročník kombinovaného studia obor: Učitelství 1. stupně a speciální pedagogika, na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Součástí završení mého studia je tvorba a obhajoba diplomové práce na téma:

**„VYUŽITÍ HERNÍ TERAPIE V KONTEXTU ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO/MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU“.**

Ústředním tématem diplomové práce je využití herních činností vycházejících z herní terapie založených na komunikačních partnerech v podobě loutek, které budou děti herními aktivitami provázet – loutky Fistulka a Hlásek. Tyto loutky byly speciálně pro tento účel vytvořeny.

Prosím Vás touto cestou o souhlas s pořizováním fotografií a videozáznamu z herních, tvůrčích a činnostních aktivit s dětmi v rámci výuky i logopedických činností, a také souhlasu s jejich prezentací k diplomové práci jako její nedílné součásti.

Za Vaše vyjádření a případný souhlas Vám předem děkuji.

Martina Švecová

Jméno a příjmení dítěte / žáka/ žákyně

SOUHLASÍM x NESOUHLASÍM

(zvolenou možnost zakroužkujte)

V Město Kámen Brdč dne: 15. 11. 2021

Podpis zákonného zástupce dítěte / žáka: 

Vážení rodiče,

jmenuji se Martina Švecová a v současné době studuji 5. ročník kombinovaného studia obor: Učitelství 1. stupně a speciální pedagogika, na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Součástí završení mého studia je tvorba a obhajoba diplomové práce na téma:

**„VYUŽITÍ HERNÍ TERAPIE V KONTEXTU ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO/MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU“.**

Ústředním tématem diplomové práce je využití herních činností vycházejících z herní terapie založených na komunikačních partnerech v podobě loutek, které budou děti herními aktivitami provázet – loutky Fistulka a Hlásek. Tyto loutky byly speciálně pro tento účel vytvořeny.

Prosím Vás touto cestou o souhlas s pořizováním fotografií a videozáznamu z herních, tvůrčích a činnostních aktivit s dětmi v rámci výuky i logopedických činností, a také souhlasu s jejich prezentací k diplomové práci jako její nedílné součásti.

Za Vaše vyjádření a případný souhlas Vám předem děkuji.

Martina Švecová

Jméno a příjmení dítěte / žáka/ žákyně: 

SOUHLASÍM

x

NESOUHLASÍM

(zvolenou možnost zakroužkujte)

V UHERSKÉM BRODĚ dne: 15.11.2021

Podpis zákonného zástupce dítěte / žáka 

Vážení rodiče,

jmenuji se Martina Švecová a v současné době studuji 5. ročník kombinovaného studia obor: Učitelství 1. stupně a speciální pedagogika, na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Součástí završení mého studia je tvorba a obhajoba diplomové práce na téma:

**„VYUŽITÍ HERNÍ TERAPIE V KONTEXTU ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO/MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU“.**

Ústředním tématem diplomové práce je využití herních činností vycházejících z herní terapie založených na komunikačních partnerech v podobě loutek, které budou děti herními aktivitami provázet – loutky Fistulka a Hlásek. Tyto loutky byly speciálně pro tento účel vytvořeny.

Prosím Vás touto cestou o souhlas s pořizováním fotografií a videozáznamu z herních, tvůrčích a činnostních aktivit s dětmi v rámci výuky i logopedických činností, a také souhlasu s jejich prezentací k diplomové práci jako její nedílné součásti.

Za Vaše vyjádření a případný souhlas Vám předem děkuji.

Martina Švecová

Jméno a příjmení dítěte / žáka/ žákyně: .....

SOUHLASÍM x  NESOUHLASÍM

(zvolenou možnost zakroužkujte)

V .....*Horním Němci*..... dne: .....*15.11.2021*.....

Podpis zákonného zástupce dítěte / žáka: .....

Vážení rodiče,

jmenuji se Martina Švecová a v současné době studuji 5. ročník kombinovaného studia obor: Učitelství 1. stupně a speciální pedagogika, na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Součástí završení mého studia je tvorba a obhajoba diplomové práce na téma:

**„VYUŽITÍ HERNÍ TERAPIE V KONTEXTU ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO/MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU“.**

Ústředním tématem diplomové práce je využití herních činností vycházejících z herní terapie založených na komunikačních partnerech v podobě loutek, které budou děti herními aktivitami provázet – loutky Fistulka a Hlásek. Tyto loutky byly speciálně pro tento účel vytvořeny.

Prosím Vás touto cestou o souhlas s pořizováním fotografií a videozáznamu z herních, tvůrčích a činnostních aktivit s dětmi v rámci výuky i logopedických činností, a také souhlasu s jejich prezentací k diplomové práci jako její nedílné součásti.

Za Vaše vyjádření a případný souhlas Vám předem děkuji.

Martina Švecová

Jméno a příjmení dítěte / žáka/ žákyně: .....

SOUHLASÍM x  NESOUHLASÍM

(zvolenou možnost zakroužkujte)

V

UH. BRODĚ

dne:

15.11.2021

Podpis zákonného zástupce dítěte / žáka: .....

Vážení rodiče,

jmenuji se Martina Švecová a v současné době studuji 5. ročník kombinovaného studia obor: Učitelství 1. stupně a speciální pedagogika, na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Součástí završení mého studia je tvorba a obhajoba diplomové práce na téma:

**„VYUŽITÍ HERNÍ TERAPIE V KONTEXTU ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO/MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU“.**

Ústředním tématem diplomové práce je využití herních činností vycházejících z herní terapie založených na komunikačních partnerech v podobě loutek, které budou děti herními aktivitami provázet – loutky Fistulka a Hlásek. Tyto loutky byly speciálně pro tento účel vytvořeny.

Prosím Vás touto cestou o souhlas s pořizováním fotografií a videozáznamu z herních, tvůrčích a činnostních aktivit s dětmi v rámci výuky i logopedických činností, a také souhlasu s jejich prezentací k diplomové práci jako její nedílné součásti.

Za Vaše vyjádření a případný souhlas Vám předem děkuji.

Martina Švecová

Jméno a příjmení dítěte / žáka/ žákyně: 

SOUHLASÍM x  NESOUHLASÍM

(zvolenou možnost zakroužkujte)

V ..... dne: 16. 11. ....

Podpis zákonného zástupce dítěte / žáka: ... 



Vážení rodiče,

jmenuji se Martina Švecová a v současné době studuji 5. ročník kombinovaného studia obor: Učitelství 1. stupně a speciální pedagogika, na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Součástí završení mého studia je tvorba a obhajoba diplomové práce na téma:

**„VYUŽITÍ HERNÍ TERAPIE V KONTEXTU ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO/MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU“.**

Ústředním tématem diplomové práce je využití herních činností vycházejících z herní terapie založených na komunikačních partnerech v podobě loutek, které budou děti herními aktivitami provázet – loutky Fistulka a Hlásek. Tyto loutky byly speciálně pro tento účel vytvořeny.

Prosím Vás touto cestou o souhlas s pořizováním fotografií a videozáznamu z herních, tvůrčích a činnostních aktivit s dětmi v rámci výuky i logopedických činností, a také souhlasu s jejich prezentací k diplomové práci jako její nedílné součásti.

Za Vaše vyjádření a případný souhlas Vám předem děkuji.

Martina Švecová

Jméno a příjmení dítěte / žáka/ žákyně: .....

SOUHLASÍM

x

NESOUHLASÍM

(zvolenou možnost zakroužkujte)

v

U. BRODĚ

dne:

15. 11. 2021

Podpis zákonného zástupce dítěte / žáka: .....

Vážení rodiče,

jmenuji se Martina Švecová a v současné době studuji 5. ročník kombinovaného studia obor: Učitelství 1. stupně a speciální pedagogika, na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Součástí završení mého studia je tvorba a obhajoba diplomové práce na téma:

**„VYUŽITÍ HERNÍ TERAPIE V KONTEXTU ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO/MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU“.**

Ústředním tématem diplomové práce je využití herních činností vycházejících z herní terapie založených na komunikačních partnerech v podobě loutek, které budou děti herními aktivitami provázet – loutky Fistulka a Hlásek. Tyto loutky byly speciálně pro tento účel vytvořeny.

Prosím Vás touto cestou o souhlas s pořizováním fotografií a videozáznamu z herních, tvůrčích a činnostních aktivit s dětmi v rámci výuky i logopedických činností, a také souhlasu s jejich prezentací k diplomové práci jako její nedílné součásti.

Za Vaše vyjádření a případný souhlas Vám předem děkuji.

Martina Švecová

Jméno a příjmení dítěte / žáka/ žákyně: 

SOUHLASÍM

x

NESOUHLASÍM

(zvolenou možnost zakroužkujte)

V *Bošice u Blatna* ..... dne: *15. 11. 2021* .....

Podpis zákonného zástupce dítěte / žáka: 

Vážení rodiče,

jmenuji se Martina Švecová a v současné době studuji 5. ročník kombinovaného studia obor: Učitelství 1. stupně a speciální pedagogika, na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Součástí završení mého studia je tvorba a obhajoba diplomové práce na téma:

**„VYUŽITÍ HERNÍ TERAPIE V KONTEXTU ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO/MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU“.**

Ústředním tématem diplomové práce je využití herních činností vycházejících z herní terapie založených na komunikačních partnerech v podobě loutek, které budou děti herními aktivitami provázet – loutky Fistulka a Hlásek. Tyto loutky byly speciálně pro tento účel vytvořeny.

Prosím Vás touto cestou o souhlas s pořizováním fotografií a videozáznamu z herních, tvůrčích a činnostních aktivit s dětmi v rámci výuky i logopedických činností, a také souhlasu s jejich prezentací k diplomové práci jako její nedílné součásti.

Za Vaše vyjádření a případný souhlas Vám předem děkuji.

Martina Švecová

Jméno a příjmení dítěte / žáka/ zákyně: 


SOUHLASÍM

x

~~NE~~SOUHLASÍM

(zvolenou možnost zakroužkujte)

v Bošice u Blatnice dne: 15.11.2021

Podpis zákonného zástupce dítěte / žáka: 

## SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

1. BENDO VÁ, Petra. 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.
2. BEZDĚKOVÁ, Jana. 2014. *Učíme naše dítě mluvit*. 2., upr. a dopl. vyd. Praha: Arista. ISBN 978-80-87867-10-5.
3. OCONNELL, Andrew. 2015. *Speech Therapy: What You Need to Know About Speech Therapy for Autism, Speech Therapy for Adults and More* [online]. Google books - pdf. Google Commerce Ltd: Lulu Press, [cit. 2022-05-23]. ISBN9781329514331. Dostupné z:  
<https://play.google.com/books/reader?id=0h98CgAAQBAJ&pg=GBS.PT23h=cs>
4. CSÉFALVAY, Zsolt a Viktor LECHTA. 2013. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti u dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0364-3.
5. ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. 1999. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-953-0.
6. DOLÁKOVÁ, Sylvie. 2021. [Kurz - Angličtina od prvního slova].
7. DREWS, Athena A., SCHAFER, Charles E., ed. 2010. *School - Based Play Therapy*. 2.nd ed. Hoboken, New Jersey: John Wiley and sons. ISBN 978-0-470-37140-4.
8. DVOŘÁK, Josef. 2007. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 2., upr. a rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Logopedické centrum. Logopaedia clinica. ISBN 80-902536-2-8.
9. FONTANA, David. 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.
10. GARDNER, Howard. 1999. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178279-3.
11. Herní terapie. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2022-05-29]. Dostupné z: [https://www.wikiskripta.eu/w/Hern%C3%AD\\_terapie](https://www.wikiskripta.eu/w/Hern%C3%AD_terapie) Jan Amos Komenský – Wikipedie. 1654-1656. [online]. [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Jan\\_Amos\\_Komensk%C3%BD](https://cs.wikipedia.org/wiki/Jan_Amos_Komensk%C3%BD)

12. KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. 2016. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.
13. KLENKOVÁ, Jiřina. 2000. *Kapitoly z logopedie*. 2. přeprac. vyd. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-88-5.
14. KLENKOVÁ, Jiřina. 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.
15. KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. 2012. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-229-1.
16. KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie. 2016. *Logopedická propedeutika*. Bratislava: Polygrafické stredisko UK v Bratislave. ISBN 978-80-223-4164-6.
17. KROUPOVÁ, Kateřina. 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Český Těšín: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8.
18. KUTÁLKOVÁ, Dana. 2010. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.
19. LANGMEIER, Josef a Dana, KREJČÍŘOVÁ. 2013. *Vývojová psychologie* [online]. 4., Grada. [cit. 2021-06-14]. ISBN 978-80-247-9085-5. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/vyvojova-psychologie-883681/>.
20. LYNCH, Charlotte a Julia KIDD. 2016. *Cvičení pro rozvoj řeči: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí*. Vydání třetí. Přeložil Silvie STRUKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1156-3.
21. MÜLLER, Oldřich a kol. 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.
22. Opatreni-PM-RVP-ZV-2021-komplet-web-informatika.pdf, 2013, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 12.06.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56005/>
23. PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. 2005. *Logopedické minimum*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1233-0.
24. Play Therapy: 5 Reasons Why It's So Effective | The Guidance Center. *The Guidance center* | [online]. Copyright The Guidance Center all rights reserved

- [cit. 19.6.2022]. Dostupné z: <https://www.tgclb.org/play-therapy/5-reason-its-so-effective/>
25. RVP PV září 2021.pdf, MŠMTCR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 12.06.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
26. SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie. 2016. *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3341-1.
27. SKORUNKOVÁ, Radka. 2007. *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-956-4.
28. SUCHÁNKOVÁ, Eliška. 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.
29. VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.
30. VALENTA, Milan a kol. 2008. *Herní specialista v somatopedii*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2137-7.
31. VALENTA, Milan a Pavel HUMPOLÍČEK a kol. 2017. *Hra v terapii*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1190-7.
32. Herní terapie – WikiSkripta. 301 Moved Permanently [online]. Dostupné z: [https://www.wikiskripta.eu/w/Hern%AD\\_terapie](https://www.wikiskripta.eu/w/Hern%AD_terapie)

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Martina Švecová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Mgr. Petra Bendová, Ph.D
<b>Rok obhajoby:</b>	2022

<b>Název práce:</b>	Využití herní terapie v kontextu rozvoje komunikačních dovedností u dětí předškolního/mladšího školního věku
<b>Název v angličtině:</b>	The use of play therapy in the context of pre-school/younger school age children´s communication skills development
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce je zaměřena na možnosti využití herní terapie v logopedické praxi v předškolním vzdělávání a na prvním stupni základní škol. Představuje ucelený pohled na hru, její možnosti v oblasti logopedické péče, přirozenost činnosti dětí při hře i její působení na rozvoj jednotlivých komunikačních rovin. Zabývá se možnostmi hry jako edukačního a rozvíjecího prostředku vycházejícího z dětské přirozenosti.
<b>Klíčová slova:</b>	Hra – herní terapie – logopedie – rozvoj komunikace – logopedická cvičení
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis focuses on the possibilities of using the play therapy in the practice of speech therapy in pre-school education and at primary schools too. It presents a comprehensive view of the game and its possibilities in the field of speech therapy, the nature of children´s activities during the play activities as well as the influence on the development of individual communication planes. The possibilities of play as an educational and developing device based on childhood nature.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Game – play therapy – speech therapy – communication development – speech therapy exercises
<b>Rozsah práce:</b>	s.127
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk