UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Aneta Urbanová

Dítě s vývojovou dysfázií v mateřské škole

Olomouc 2020 vedoucí práce: Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Dítě s vývojovou dysfázií v mateřské škole“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce Mgr. Adély Hanákové, Ph.D. a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne 7. 5. 2020 ……

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Adéle Hanákové, Ph.D. za všechny cenné rady, ochotu, trpělivost a metodické vedení práce.

Obsah

ÚVOD 5

I TEORETICKÁ ČÁST 6

1 Vývojová dysfázie 6

1.1 Vymezení termínu vývojová dysfázie 6

1.2 Etiologie a stupně poruchy 8

1.3 Klasifikace vývojové dysfázie 10

1.4 Epidemiologie a komorbidity vývojové dysfázie 11

1.5 Symptomy vývojové dysfázie 12

1.5.1 Symptomy v oblasti řeči 13

1.5.2 Symptomy v dalších oblastech 14

1.6 Prognóza vývojové dysfázie a typický klinický obraz v průběhu vývoje 14

2 Logopedická intervence dětí předškolního věku s vývojovou dysfázií 17

2.1 Diagnostika vývojová dysfázie 17

2.1.1. Diferenciální diagnostika 19

2.2 Terapie vývojové dysfázie 20

2.3 Logopedická prevence vývojové dysfázie 22

II PRAKTICKÁ ČÁST 25

3 Úvod do problematiky 25

4 Cíl práce 26

5 Zvolené metody práce 27

6 Diskuse a závěr 28

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 29

Metodická příručka určená předškolním pedagogům pro práci s dětmi s vývojovou dysfázií 32

SEZNAM PŘÍLOH 92

ÚVOD

Téma bakalářské práce jsem si vybrala kvůli své profesi. Čtvrtým rokem pracuji jako předškolní pedagog v logopedické třídě, tudíž se s narušenými komunikačními schopnostmi setkávám denně. Říká se, že každý učitel si svoji první třídu pamatuje věčně. Já si však budu pamatovat mého prvního žáka s vývojovou dysfázií. Ač to nebylo lehké, vytvořili jsme si spolu krásný vztah. Pevně doufám, že jsem jej vybavila do života mnoha dovednostmi a zkušenostmi. Právě díky tomuto chlapci jsem si uvědomila, že je vývojová dysfázie velmi závažnou narušenou komunikační schopností, která vyžaduje odbornou logopedickou intervenci od raného věku.

Cílem práce je vypracovat metodickou příručku pro práci s dětmi s vývojovou dysfázií, která nabídne předškolním pedagogům náměty a inspiraci k rozvoji jednotlivých oblastí vývoje těchto dětí. V metodické příručce vycházím z publikace „Vývojová dysfázie, nejčastější otázky“ (soukromá klinika LOGO s. r. o.). Uvádím zde konkrétní aktivity, hry a činnosti směřující k rozvoji vývoje dítěte s vývojovou dysfázií v oblastech rozvoje slovní zásoby, zrakového vnímání, sluchového vnímání, hrubé motoriky, jemné motoriky a rozvoje motoriky mluvních orgánů. Věřím, že se díky mé bakalářské práci dozvím nejen já, ale i ostatní učitelé předškolních zařízení, všechny důležité informace o vývojové dysfázii v předškolním věku. Také že získám nové podněty pro práci s dětmi, které využiji při práci v logopedické třídě.

Teoretická část bakalářské práce se skládá z 2 kapitol. V první kapitole se zabývám vývojovou dysfázií obecně, tedy vymezením termínu, etiologií, klasifikací, komorbiditou atd. Ve druhé kapitole se zaměřuji na samotnou logopedickou intervenci dětí předškolního věku, tedy na diagnostiku, terapii a prevenci vývojové dysfázie. Bakalářskou práci tvoří také metodická příručka pro předškolní pedagogy jak v logopedických třídách, tak ve třídách běžných, kteří pracují s dítětem či dětmi s dysfázií. Příručka poskytuje náměty k rozvoji jednotlivých oblastí vývoje těchto dětí.

Hlavním cílem mé bakalářské práce je vypracovat metodickou příručku, která bude nápomocná všem předškolním pedagogům pracujících s dítětem s diagnostikovanou vývojovou dysfázií. Tato příručka vymezí základní oblasti rozvoje vývoje u dětí předškolního věku, které doplním náměty, hrami a přímými aktivitami, které tento rozvoj jednotlivých oblastí podporují.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývojová dysfázie

1.1 Vymezení termínu vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je v současném pojetí považována za specificky narušený vývoj řeči. V české literatuře se používají oba termíny, tedy jak „vývojová dysfázie“, tak „specificky narušený vývoj řeči“. Důsledkem tohoto specifického narušení vývoje řeči je rané poškození mozku různé etiologie, které postihuje řečové zóny vyvíjejícího se mozku (Mikulajová, Rafajdusová, in Bytešníková, 2012). Dříve se místo termínu „vývojová dysfázie“ používaly termíny alálie, vývojová afázie a někdy i dyslogie. U většiny dětí s vývojovou dysfázií jsou přítomny známky ADHD (dříve lehká mozková dysfunkce). Tato porucha postihuje senzorickou i motorickou oblast ve všech jazykových rovinách (Dvořák, 1998). Bytešníková (2012, s. 38) uvádí, že *„tato porucha je charakterizována deficity, projevujícími se na různých úrovních verbálního projevu a zasahujícími i další oblasti. U dětí s vývojovou dysfázií evidujeme nerovnoměrný vývoj celé osobnosti.“* Podle Škodové, Jedličky a kol. (2003) je tato narušená komunikační schopnost charakteristická velkou škálou symptomů v řečové produkci v mnoha úrovních, která může být doprovázena dalšími symptomy vyplývajícími z etiologie. V české foniatrické škole je termín vývojová dysfázie chápán jako porucha řeči, jejíž příčinou je zásah do jejího vývoje od počátku. O vývojové dysfázii tedy nelze mluvit jako o stavu získaném až po osvojení řeči.

Kutálková (2005) uvádí význam slova dysfázie. Předpona *dys* označuje poruchu vývoje a *fázie* vznikla z řeckého slova *femi*, jež znamená „vypravuji“.

Dvořák (1999) uvádí, že o vývojové dysfázii můžeme mluvit jako o ztížené schopnosti nebo až o neschopnosti naučit se komunikovat artikulovanou řečí, avšak podmínky pro rozvoj mluvené řeči, jako například sociální prostředí, smysly, přiměřená inteligence a emocionální vazby, jsou adekvátní.

Pospíšilová (in Neubauer a kol. 2018, s. 284-285) uvádí, *„že vývojová dysfázie je definována jako komplexní, vrozená porucha osvojení řečových, jazykových a komunikačních dovedností, které nelze vysvětlit celkově zpožďujícím se vývojem, abnormalitou řečového aparátu,*

poruchou autistického spektra, získaným poškozením mozku, sluchovým postižením, pohybovým postižením ani deprivačními či jinými vlivy prostředí.“

Nutnou podmínkou pro zdravý vývoj řeči je dostatečně zralý mozek a CNS. Opožďování vývoje dítěte a vývojovou poruchu řeči zapříčiňují drobné vrozené či získané odchylky v procesu zrání mozkových funkcí. Postižený řeč slyší, ale nepřesně a nedostatečně rozumí. Dítě se snaží reprodukovat vše tak, jak rozumí. Ze špatného rozumění řeči tedy samozřejmě vzniká i špatná tvorba vlastní řeči. Z důvodu toho, že rozumí chybně, musí být i vývoj řeči opožděný a defektní. Tyto děti jsou často označovány dle svého chování jako děti s ADHD (Lejska, 2003).

Klenková, Bočková, Bytešníková (2012) uvádí, že termín „narušený vývoj řeči“ je zastřešujícím pojmem, který zahrnuje komplikace v průběhu řečového vývoje. Již zmíněný narušený vývoj řeči je obvyklý jak u dětí intaktních, tak u dětí s postižením. Specificky narušený vývoj řeči je pak zvláštní kategorií narušeného vývoje řeči, který také nazýváme vývojová dysfázie. V anglosaské literatuře se užívá termínů *specific language disorder*, *developmental language disorder*, případně *specific language impairment*.

K terminologii vývojové dysfázie se vyjadřuje také Smolík (2014 in Neubauer, Pospíšilová, 2017), který uvádí, že hlavním problémem, který zabraňuje výzkumu, je nejednotnost terminologie jak u nás, tak i v zahraničí. Vzhledem k těmto skutečnostem je snížena také adekvátnost péče. Jako příklad terminologické nejednotnosti uvádí autoři pojmy, kterými se vyjadřuje tato narušená komunikační schopnost: primární postižení jazyka (primary language impairment), jazyková porucha (language disorder), postižení jazyka (language impairment), specifické postižení jazyka (specific language impairment) a vývojová dysfázie (developmental dysphasia). Pojem vývojová dysfázie má své příznivce i odpůrce (Neubauer, Pospíšilová, 2017).

Příznivci termínu vývojová dysfázie (specific language impairment) oceňují to, že tento pojem vyrovnává význam onemocnění s dyslexií apod. Neubauer, Pospíšilová a kol. (2017, s. 12) uvádí také to, že *„je kritizován za skutečnost, že přívlastek „vývojová“ se neslučuje s adolescentním a dospělým věkem. Jeho odpůrci také poukazují na medicínskou konotaci - medikalizaci dětských vývojových obtíží. Pojem je proto méně přijatelný ve školském rezortu“* (Neubauer, Pospíšilová a kol., 2017).

1.2 Etiologie a stupně poruchy

Klenková, Bočková, Bytešníková (2012) uvádí, že se setkáváme s několika názory na etiologii vzniku vývojové dysfázie. Většina současných autorů odborné literatury označuje za příčinu poruchu centrálního zpracování řečového signálu, který se nachází v centrální sluchové oblasti řečových center. Předpokládá se, že v tomto případě bude řeč narušena nejvíce, jelikož patří mezi fylogeneticky nejmladší funkce a její centra jsou v korové vrstvě mozku. Podle Nováka (1999) je při vývojové dysfázii lokalizována léze v temporálním laloku.

Jak již bylo uvedeno, existuje několik názorů na etiologii vývojové dysfázie a taktéž dochází k velkému vývoji poznatků. Samotné určení příčiny nebývá jednoduché a rodiče si často neuvědomují okolnosti raného vývoje dítěte. Uvažuje se o poškození mozku či mozkové dysfunkce, které pravděpodobně zasahuje již zmíněné řečové zóny, které se nachází v levé hemisféře. Mikulajová (2003, in Klenková, 2006) mluví také o vrozené řečové slabosti, která má souvislosti s narušeným vývojem řeči.

Určení etiologie nebývá vůbec jednoduché. Příčiny vývojové dysfázie mohou být jak dědičné (genetické, vrozené), tak získané, či někdy i jejich kombinace. Základními příčinami dysfázie mohou být: prostředí, receptory, nervové dráhy a zpracování informace, korové funkce, odstředivé dráhy a efektor, reakce okolí. Prostředí, ve kterém jedinec žije, sice není primární příčinou poruchy, ale může výrazně ovlivnit prognózu a její vývoj. Mezi příklady nevhodného prostředí řadíme například špatný mluvní vzor, citovou deprivaci, nevhodný výchovný styl a metody výchovy, nadměrné sledování televize a videí, disproporce mezi požadavky a možnostmi. Nevhodné prostředí může jedinci vyvolávat stres, ochranný útlum či neurotické reakce. Také může narušovat soustředění, omezovat ochotu napodobovat a může tedy blokovat zejména sociální funkci řeči. Velmi důležité je znát objektivní stav sluchu a mluvidel (Kutálková, 2018).

Dalšími příčinami vývojové dysfázie mohou být nedostatky ve zrakové a sluchové percepci, např. nedostatky ve zrakové paměti a pozornosti, sluchové diferenciaci, sluchové paměti a pozornosti. Dále také poruchy intelektu, projevy ADHD, celkové zdravotní oslabení organismu, dědičné vlivy a vrozené malé nadání pro řeč. Co se týče odstředivých drah a efektoru, může být příčinou motorika velkých svalových skupin (dyspraxie), pohybová koordinace očí, rukou a mluvidel (dyskoordinace), jemná motorika mluvidel i rukou (dysartrie).

Na vývojové dysfázii se často podílí i nevhodné postoje rodiny a okolí dítěte k jeho mluvním projevům a nevhodné výukové postupy (Kutálková, 2018).

Lejska (2003) uvádí, že příčiny vývojové dysfázie jsou velmi rozmanité. Mezi tyto příčiny řadí infekční onemocnění matky v prenatálním období, protahovaný porod, vdechnutí plodové vody, krevní nesnášenlivost, těžkou novorozeneckou žloutenku a mimo jiné i příčiny neznámého původu.

Podle Škodové a Jedličky a kol. (2003) není etiologie vývojové dysfázie jasná. Zvažuje se, že příčinou je postižení vývoje kognitivních funkcí v době prenatální, perinatální i postnatální. Uvažuje se také o poškození už v intrauterinním vývoji mozku, o predilekci u chlapců a případném vlivu dědičnosti.

Neubauer, Pospíšilová a kol. (2017) uvádí jako patogenezi geny, dědičné vazby a anatomické a funkční odlišnosti mozku. Důležité je zjistit, zda není přítomna komorbidita neurovývojových poruch, kdy by bylo vhodné se provázaně zamýšlet i nad patogenezí. Vývojová dysfázie má tendence familiárního shlukování. Byly zjištěny vazby na chromozomech 13, 16 a 19. Ze závěrů studií strukturálních změn mozku vyplívá předpoklad, že jsou přítomny drobné odchylky kortikálních a subkortikálních oblastí v mozkových hemisférách.

Stupně poruchy

Dysfázii dle stupně dělíme na nemluvnost, těžkou dysfázii (částečnou nemluvnost), dysfázii a dysfatické rysy. Nemluvností rozumíme nevyvíjení mluvené řeči, komunikací hlasem a pohybem. Jedná se buď o těžké postižení rozumění řeči a stagnující rozumový vývoj – poškození percepční části reflexního okruhu. Nebo při poškození v expresivní části dochází k rozvinutí vnitřní řeči, jelikož je dána možnost dobře rozumět řeči. Což vede k možnosti nalezení náhradních mechanismů dorozumívání. Těžká dysfázie je charakteristická tím, že řeč se rozvíjí, avšak později, pomalu a často i deformovaně. Dítě se učí všemu mnohem pomaleji, než jeho vrstevníci, kteří se učí nejen rychleji, ale zejména spontánně, jen napodobováním. Vývoj řeči se může úplně zastavit. Při poškození percepční části reflexního okruhu dochází k echoláliím nebo k opakování po sobě samém. Poškozením expresní částí dochází k dysartrii, kterou v tomto případě rozumíme vývojovou poruchou s neschopností realizovat artikulační pohyby jako celek. Posledním stupněm jsou dysfatické rysy, které se vyznačují jen některými znaky typickými pro dysfázii (Kutálková, 2018).

Je paradoxem, že děti s lehčími typy vývojové dysfázie mají subjektivně větší problémy, jelikož jsou často více vystavovány výchovnému tlaku. Důvodem subjektivně větších problémů je, že dítě s větší poruchou je v péči odborníků a rodiče více respektují jeho nedostatky. Navíc je lehčí typ dysfázie velmi často posuzován jako dyslálie. Při aplikování metod, které fungují na dyslálii je samozřejmé, že jsou nedostačující pro dítě s vývojovou dysfázií (Kutálková, 2005).

1.3 Klasifikace vývojové dysfázie

Vývojová dysfázie má systémový charakter. Zasahuje senzorickou i motorickou oblast ve všech jazykových rovinách. I když se od tohoto dělení postupně upouští, v mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN10) najdeme stále vývojovou dysfázii v kategorii „poruchy psychického vývoje“, konkrétně tedy mezi „specifickými poruchami vývoje řeči a jazyka“. Zde se vývojová dysfázie dělí na motorickou a senzorickou. Mezi charakteristické znaky dysfázie motorické (expresivní) řadíme obvykle opoždění vývoje řeči, tedy z hlediska věkového kritéria, kdy intaktní dítě používá první slova a věty. Převažují problémy v oblasti pohybů mluvních orgánů při produkci řeči. Oproti aktivnímu slovníku, který je na nižší úrovni, více rozumí slovům a větám, které slyší. Řeč je tvořena těžkopádně a dítě často spoléhá na neverbální komunikaci – často ukazuje, předvádí. Dysfázie senzorická (receptivní) je charakteristická nesrozumitelným mluveným projevem, zejména pro cizí osoby. Převládají poruchy fonematického sluchu, obtíže v chápání a porozumění slovům a například poruchy sluchové paměti. Vývoj řeči při senzorické dysfázii nemusí být opožděn a aktivní slovník nemusí být chudý (Dvořák, 1999).

Dle Klenkové, Bočkové, Bytešníkové (2012) se však většina odborníků shoduje, že v praxi se nejčastěji setkáváme se smíšeným typem. Tedy jedinec má jak problémy s produkcí řeči, tak s jejím rozuměním v různém rozsahu. Dle Dlouhé et al. (2017, s. 123) *„kombinace deficitů navozují různé formy dysfázie – ze zkušenosti víme, že řeč dysfatických dětí je velice osobitá a originální; děti mají sice obdobné příznaky, ale přesto se jejich řečové a jazykové problémy odlišují v diskrétních individuálních symptomech. Ve smíšené formě jsou patrné symptomy poruchy rozumění řeči a následně vyjadřovacích schopností. Ze zkušenosti víme, že smíšené, kombinované formy vývojové dysfázie jsou nejčetnější.*“

Stejně jako terminologie, není sjednocena ani klasifikace vývojové dysfázie. V současné době se projevuje snaha nerozdělovat vývojovou dysfázii na expresivní či receptivní, ale používat

novou nozologickou jednotku, a to Sociální komunikační poruchu. V připravovaném vydání mezinárodní klasifikace nemocí (MKN 11) však přetrvává dělení na receptivní, expresivní poruchu a nově také vždy přítomná kombinace obou oblastí s různou převahou deficitů (Neubauer a kol., 2018).

1.4 Epidemiologie a komorbidity vývojové dysfázie

Epidemiologie vývojové dysfázie

Hlaváčová (2018, s. 12) uvádí *„dysfázie je častější u chlapců než u dívek. Obecně se uvádí, že chlapci tvoří až 80 % dětí postihnutých vývojovou dysfázií, což souvisí s rozdílným vývojem mozkových drah.“*

Z klinických zkušeností vyplývá, že je častější výskyt expresivní a smíšené formy vývojové dysfázie. Udává se výskyt u 5–7 % dětí, častěji u chlapců. Pro vznik vývojových poruch řeči mají oproti ostatním dětem větší riziko děti, které mají pozitivní rodinnou anamnézu. Děti, které mají porušenou expresi i percepci, mají větší pravděpodobnost, že si toto postižení udrží až do dospělosti. Taktéž mají velké riziko vzniku vývojových poruch čtení a psaní (Dlouhá, Černý, 2012).

Neubauer (2018) se domnívá, že neexistují diagnostické kritéria. Můžeme tedy prevalenci pouze odhadovat. Za nejpřijímanější je považován odhad z roku 1997, který udává výskyt 7,4 %, z toho 6 % dívky a 8 % chlapci (Tomblin, 1997, in Neubauer a kol., 2018). National Institute on Deafness and Other Communication Disorders předpokládá, že vývojovou dysfázií trpí 7–8 % dětí v mateřských školách (Neubauer a kol., 2018).

Pospíšilová (in Neubauer a kol., 2018) se od Neubauera příliš neliší a uvádí odhadovaný výskyt vývojové dysfázie 7–8 %. Dívky tvoří 6 % a chlapci 8 %. Přesnost epidemiologie dle Pospíšilové ztěžují výběrová kritéria, kdy jsou směšovány řečové a jazykové poruchy (Neubauer a kol., 2018).

Komorbidity vývojové dysfázie

U dětí s vývojovou dysfázií je zvýšený výskyt poruch pozornosti, tedy vývojových poruch chování a ADHD, které se objevují častěji u chlapců. Děti mohou mít také projevy

neurologických dysfunkcí. Neurologický nález potvrzuje difuzní lézi centrální nervové soustavy ve smyslu vývojové poruchy koordinace motoriky. K posouzení těchto funkčních poruch se využívají elektrofyziologické metody (EEG, PSG). Řada autorů nalezla vztah mezi změnami v záznamech z EEG vyšetření a vývojovými poruchami řeči. Mezi další možnosti komorbidity lze zařadit vývojové poruchy učení, zejména dyslexii a dysortografii. Vývojové poruchy učení se častěji vyskytují u receptivních dysfázií. U dyslexie uvádí výskyt u 40–50 % dětí s vývojovou dysfázií, u dysortografie dokonce až 70 %. Porucha fonematického sluchu způsobuje další vývojové poruchy učení. Jiné problémy, které se objevují u dětí s vývojovou dysfázií, jsou poruchy plynulosti řeči a rozvoj typického koktavého chování (Dlouhá, Černá, 2012).

Výčet jednotlivých komorbidit udává také Pospíšilová (in Neubauer a kol., 2018) a říká, že častými komorbiditami vývojové dysfázie jsou ADHD, dyspraxie, specifické poruchy učení, úzkostné poruchy, neorganická enuréza, elektivní mutismus, koktavost. Další komorbiditou, která je zvažována, jsou poruchy autistického spektra. Při diagnostice zkoumající klinický obraz těchto dvou poruch je zřejmé, že děti s vývojovou dysfázií vykazují symptomy poruch autistického spektra a také naopak (Pospíšilová, in Neubauer a kol., 2018).

1.5 Symptomy vývojové dysfázie

Vývojová dysfázie se projevuje příznaky nejen v oblasti řečové, ale i v oblastech neřečových. Mezi symptomy této narušené komunikační schopnosti řadíme celkový nerovnoměrný vývoj osobnosti. Avšak typické je narušení verbálního projevu, který neodpovídá intelektu a neverbálním schopnostem (Klenková, 2006).

Kutálková (2005) uvádí, že prvním příznakem vývojové dysfázie je opoždění řeči. Její název charakterizují další symptomy, které se však objevují s postupujícím věkem.

Škodová, Jedlička a kol. (2003, s. 110) uvádí, že se „*vývojová dysfázie projevuje mnoha různými symptomy včetně výrazně nerovnoměrného vývoje celé osobnosti. Nejnápadnějším symptomem je většinou výraznější opoždění vývoje řeči. To také bývá hlavním důvodem k vyhledání klinického logopeda.*“

1.5.1 Symptomy v oblasti řeči

Obtíže v řeči zasahují povrchovou i hloubkovou strukturu. Hlavním příznakem je opožděný vývoj řeči různého rozsahu, který je přítomen u všech jedinců s vývojovou dysfázií. Příznaky reprodukce řeči se mohou jevit jako výraznější patlavost, přes nesrozumitelnou řeč až jako úplná nemluvnost. Obtíže v hloubkové struktuře řeči můžou zasahovat sémantickou, gramatickou a syntaktickou oblast. Typické je vynechávání některých slov (zejména předložek, zvratných částic), přehazování slovosledu, různá frekvence výskytu jednotlivých slovních druhů, používání jednodušších vět (například jen dvouslovných), používání špatných koncovek při ohýbání slov, chudší slovní zásoba. Mezi typické obtíže v povrchové struktuře řeči je porucha rozlišování distinktivních rysů hlásek. V některých případech může dítě zaměňovat či redukovat hlásky a slabiky ve slově. Kvůli těmto příznakům v oblasti řeči je někdy vývoj řeči považován jako odchylný (Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Bytešníková (2012) dělí příznaky dle jazykových rovin. V rovině foneticko-fonologické udává poruchu fonetické i fonologické realizace hlásek, narušení fonematického vnímání, velké nedostatky ve výslovnosti a nesrozumitelný řečový projev. V rovině lexikálně-sémantické patří mezi hlavní symptomy chudá slovní zásoba a převaha pasivního slovníku nad aktivní slovní zásobou, která se rozvíjí příliš pomalu. Dále je časté používání slov, jehož významu nerozumí, problémy s hledáním správných slov a problémy s rozpoznáním klíčových slov pro pochopení celého obsahu. Symptomy, které se projevují v rovině morfologicko-syntaktické, jsou například dysgramatismus, redukce stavby věty, špatný slovosled ve větách, častý výskyt podstatných jmen, potíže se skloňováním a kladení slova, které je pro jedince nejdůležitější na první místo ve větě. V rovině pragmatické jde často o převahu neverbální komunikace nad verbální, snížení mluvního apetitu či neschopnost udržet dějovou linii.

Dle Kutálkové (2018) se oblast řeči vyznačuje malou slovní zásobou. Uvedené příznaky vývojové dysfázie jsou pro tuto poruchu charakteristické. Není však podmínkou, že budou přítomny u všech jedinců s vývojovou dysfázií. Reprodukované věty mají často velmi chudý obsah a jejich stavba je jednoduchá a chaotická. Časté je nesprávné použití pádů po předložkách a dysgramatismy. Jedinci s vývojovou dysfázií mají problémy při hledání a použití vhodného slova. Charakteristické je zaměňování slov zvukově podobných, avšak významově odlišných. Oblast artikulace se vyznačuje neschopností sluchem odlišit hlásky a napodobit (hlásky či slabiky měkké a tvrdé, dvojice sykavek, samohlásky A a E, znělé a neznělé, fonémy). Typická je dyslálie hlásek F a V.

1.5.2 Symptomy v dalších oblastech

Vývojová dysfázie ovlivňuje rozumový vývoj a utváření individuálního vědomí dítěte. Což se negativním způsobem projeví i na vývoji vnitřní řeči. Typickým znakem této narušené komunikační schopnosti je to, že se neprojevují problémy a poruchy pouze v řečové oblasti, ale její symptomy se projevují i v neřečových oblastech (Bytešníková, 2012).

Jedním z příznaků je nerovnoměrný vývoj, jehož rozdíl oproti intaktním jedincům může být až o několik let. Dalšími znaky jsou úroveň kresby, která má typické znaky a narušení sluchového vnímání. Verbální projev je často na nižší úrovni, než jsou intelektové schopnosti a věk dítěte. Častou poruchou bývá i porucha časového zpracování akustického signálu, tedy ve zpracování informace mohou být určité prodlevy či zpoždění. Dítě se často špatně orientuje v časoprostorových pojmech. Téměř vždy je přítomna porucha motorických funkcí, například jemné motoriky, porucha motoriky mluvidel (Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Dále se vyskytují poruchy pozornosti, paměti a soustředění. Charakteristické jsou poruchy typické pro ADHD, psychomotorický neklid, emocionální labilita nebo tupost, dyspraxie, akustická verbální paměť. V oblasti kresby jsou časté nedostatky v oblasti obsahové i formální. Z důvodu narušené zrakové percepce se zpomaluje přirozený vývoj kresby – obsahová oblast. Nedostatky v oblasti formální zapříčiňují problémy v pohybové koordinaci a obratnosti. Může se vyskytovat dysrytmie, dyslexie a další specifické vývojové poruchy (Kutálková, 2018).

1.6 Prognóza vývojové dysfázie a typický klinický obraz v průběhu vývoje

Prognózu vývojové dysfázie nelze odhadnout dopředu a vývoj této poruchy vždy závisí na mnoha okolnostech, které můžeme ovlivnit a na okolnostech, které ovlivnit nelze. Většina dětí se mluvit naučí a chodí do běžných škol. Je však zapotřebí dostatečná logopedická péče a vytrvalá snaha rodiny dítěte. Dítě se tak naučí „učit se“ a být vytrvalé. Výslovnost se dá v průběhu školní docházky nacvičit. Můžou se však vyskytovat drobné nedostatky, které vypadají jako dyslexie nebo jiná „dysporucha“. Často tyto nedostatky vymizí v průběhu výuky a to díky zrání nervového systému. Kutálková (2011) však zdůrazňuje nutnost vytrvalosti a péče rodičů, kteří se dítěti maximálně věnují. Někdy jsou ale nedostatky ve vývoji řeči závažnější a je nutná pomoc asistenta nebo vzdělávání ve speciální škole. V nejzávažnějších

případech lze zřídit speciální mikrotřídu, kde je možno s dětmi pracovat tak, jak samy potřebují (Kutálková, 2011).

Prognóza reedukace vývojové dysfázie je zejména závislá na příčině poruchy a jejím stupni. Důležitý je intelekt dítěte i jeho rodičů, trpělivost a vytrvalost. Taktéž s tím souvisí i důvěra v terapeuta, kterou podporuje schopnost terapeuta předem upozornit na okolnosti vývoje, které lze pravděpodobně očekávat. Každá rodina má své zvláštnosti, které musí terapeut respektovat a je těžké udržet si po celou dobu reedukace vyváženou míru empatie a odstupu. Lze říci, že reedukace je vždy náročná. Zobecňovat prognózu vývojové dysfázie nelze (Kutálková, 2018).

Neubauer a kol. (2018) uvádí, že vývojová dysfázie je neurovývojová porucha, jejichž společným znakem je tendence přetrvávat do dospělosti. S postupným věkem však dochází ke zlepšování. Avšak skutečnost, že je něco dědičné, ještě neznamená, že se stav nemůže změnit (Bishop, 2012, in Neubauer a kol., 2018).

Typický klinický obraz v průběhu vývoje

Klinický obraz vývojové dysfázie je rozmanitý a záleží vždy na typu a stupni dysfázie, věku, osobnosti dítěte a přítomnosti komorbidity. Z důvodu nerovnoměrného opoždění jazykových rovin je narušena synchronizace vývoje. Děti s vývojovou dysfázií se zpožďují více v gramatice než ve slovní zásobě. Neurokognitivní sítě jsou různě zpožděny či narušeny. Pro raný věk je typické, že zpožděný vývoj není příliš nápadný. Často je opožděno použití prvních cílených slov a zejména jejich počet. U dětí bývá často podezření na periferní poruchu sluchu. V předškolním věku bývají nápadné děti, které mají hodně malou slovní zásobu, příliš echolalicky opakují a mají pro okolí nesrozumitelnou řeč. U dětí s dysfázií s převahou expresní poruchy dochází kolem čtvrtého roku k nárůstu slovní zásoby. Problémy se objevují v podobě dysgramatismu, syntaxu, fonologie a fonetiky. U receptivních poruch dávají děti v tomto věku přednost neverbálním aktivitám a odlišují se v sociálním chování a v pragmatice. Jejich projevy bývají často zaměňovány za poruchy z oblasti autistického spektra. Většina dětí s vývojovou dysfázií má velké potíže s fonologií a artikulační neobratností. Mají problémy při vybavování pojmů z dlouhodobé paměti nebo je častá jejich neznalost z důvodu obtížného zachycení v krátkodobé paměti. Typickým nálezem ve vyjadřování jsou například dysgramatické koncovky a předložkové vazby. Čím závažnější jsou tyto nálezy, tím víc je porušena pragmatická rovina řeči. Ve školním věku bývá stále omezená kapacita krátkodobé verbální paměti a přetrvává problém v zapamatování a vybavování odborných slov. Tato skutečnost zásadně ovlivňuje školní úspěšnost dítěte. Už jsou však schopné formulovat své myšlenky tak,

aby jim rozuměli ostatní lidé. Omezuje se množství dysgramatismů. Adolescence a dospělost je charakteristická čistou výslovností a čtením bez velkých nápadností. Dospělý může mít problémy ve vybavování pojmů a v zapamatování neznámých pojmů. Možná je i komunikační nejistota skákání do řeči (Neubauer, Pospíšilová a kol., 2017).

Typický klinický obraz popisuje také Novák (1999, s. 88) a říká, že *„vývoj řeči je opožděn, je malá slovní zásoba, gramatická struktura promluv je na úrovni gramatiky koncových stavů, u větších dětí kolem 5tého roku na úrovni frázových struktur. Je těžká patlavost, charakterizovaná postižením fonologického systému. Rozumění řeči je dobré. Můžeme je ověřit pomocí speciálních testů nebo orientačně při vyšetření.“* Vyšetřuje se sluch, při jehož vyšetřování není zjištěna žádná porucha periferního sluchového orgánu. Dle testu Škodové a spol. je přítomno poškození fonologického systému. Vyšetření pomocí objektivní audiometrie, evokovaných sluchových potenciálů kmenových potvrdilo žádné nebo pouze mírné prodloužení latence N3 a N5. Na vyšetření evokovaných sluchových odpovědí korových byla prokázána absence odpovědí na slovní podnět. Psychologické vyšetření potvrdilo difúzní postižení, které se vyznačuje rozptylem výkonů. Intelekt jedinců s vývojovou dysfázií může být nadprůměrný. Při nezahájení léčebné rehabilitace však dochází k postupnému úbytku intelektových schopností. Kresba není běžná (Novák, 1999).

Při vyšetřování jemné motoriky (dle Oseretzského, Luchsingera) a motoriky mluvidel (dle Kwinta) je zjištěno opoždění. Je také nutné odlišit vývojovou dysartrii, malé nadání pro řeč a opožděný vývoj řeči při defektu intelektu. Odlišení dysfázie a dysartrie je občas velmi obtížná, protože mohou existovat formy smíšené, dle klinických zkušeností a znalostí o zpracování řečového signálu (Novák, 1999).

Pospíšilová (in Neubauer a kol., 2018, s. 198) uvádí, že *„obtíže se v klinickém obrazu objevují v oblastech vnímání zvuků řeči a tónů, rozumění slovům a sdělením, zapamatování si řečových zvuků, slov a abstraktních pojmů, výbavnosti slov a vyjadřování, komunikace a artikulace.“*

2 Logopedická intervence dětí předškolního věku s vývojovou dysfázií

2.1 Diagnostika vývojová dysfázie

Předpokladem úspěšné diagnostiky je spolupráce několika odborníků, a to logopeda, psychologa, neurologa, foniatra, pediatra a také speciálního pedagoga. Při podezření na vývojovou dysfázii je důležité se zaměřit na oblasti, u nichž se předpokládají deficity. Vyšetřují se motorické funkce, lateralita, orientace v prostoru a čase, zrak, sluchová percepce, vnímání a porozumění řeči, řečová produkce, grafomotorika, paměť a čtení, psaní, počítání. Nevyšetřují se tedy pouze řečové schopnosti, ale celkový vývoj dítěte. Diagnostických metod existuje spousta. U dětí můžeme použít například Heidelberský test vývoje řeči. K práci s tímto testem je nutností speciální proškolení. Test upravila Mikulajová a Kapalková v roce 1993. Skládá se z několika subtestů, které jsou zaměřeny na zjištění vývoje řeči u dětí ve věku od 5 do 9 let (Kejklíčková, 2016).

Pospíšilová (in Neubauer a kol., 2018) uvádí čtyři důležité odborníky ke stanovení diagnózy. Těmito odborníky jsou klinický logoped, dětský klinický psychiatr, foniatr a dětský neurolog. Dodává, že při podezření na PAS je nutná spolupráce také s dětským psychiatrem.

Dle Klenkové (2006) má zajistit týmová spolupráce odborníků diagnózu, na jejímž podkladě bude vypracován individuální terapeutický plán pro každé dítě. Udává, že moderní diagnostika narušeného vývoje řeči se neorientuje pouze na vyšetřování řečových schopností, ale posuzuje se v širším kontextu psychosociálního vývoje dítěte. Součástí diagnostického rámce jsou řečové procesy, kognice, hra a interakce dítěte s okolím. Pouze tak lze hodnotit aktuální úroveň řečových schopností, příčiny a vývojové perspektivy dítěte.

Dlouhá et al. (2017) uvádí podrobnější popis diagnostiky. Možnosti diagnostiky vývojové dysfázie velmi závisí na věku, kdy dítě vyšetřujeme. Děti, které se narodily bez poškození v období prenatálním, perinatálním i postnatálním, je ideální sledovat od tří let věku ve spolupráci s pediatrem, logopedem, dětským neurologem a psychologem. Avšak i v současné době se stává, že rodiče chtějí vyšetřit dítě na vlastní žádost a často na doporučení mateřské školy. Děti nedonošené, tedy vysoce rizikové, jsou sledovány od narození (perinatologická centra fakultních nemocnic). Prvotně je u dětí nutné vyšetření sluchu a tedy vyloučení periferní poruchy. V porodnici se provádí novorozenecký screening sluchu,

v ambulanci je možno provést orientační sluchovou zkoušku, například pomocí zvukových hraček. Vždy záleží na věku a spolupráci dítěte. Od tří let věku lze použít speciální testy k vyšetření rozumění řeči. V diagnostice vývojové dysfázie je vhodná spolupráce s klinickou logopedií, tedy testy jazykového citu, Token test pro děti a test fonematického sluchu. Vyšetření pokračuje záznamem vyjadřovacích schopností, jehož základem je popis jazykových rovin a také vyšetřením motoriky mluvidel, které se většinou provádí při ORL vyšetření. Z chování a motorických dovedností lze poznat úroveň hrubé i jemné motoriky. Významné je vyšetření kresby a vývoj grafomotoriky. Zpočátku tedy myslíme na komorbidity vývojové dysfázie.

Mezi základní úlohy klinického logopeda, u dětí s vývojovou dysfázií v předškolním věku, je vyšetření všech jazykových rovin, k čemuž logoped využívá řadu samostatných testů, subtestů a zkoušek, které slouží k vyloučení či zachycení poruchy, posouzení typu a stupně vývojové dysfázie. Klinický logoped se dostatečnou dobu zabývá rozhovory s rodiči a anamnestickými daty. Jako příklady vyšetření typického pro předškolní věk uvedu Test obkreslování, který hodnotí přítomnost grafické dyspraxie, subtest Verbální fluence, který zjišťuje pojmovou výbavnost, Kresbu lidské postavy, Token test, který kromě morfologie a syntaxe v recepci vyšetřuje také krátkodobou verbální paměť, test Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí, Hodnotící škálu PMV, Edfeldtův reverzní test, Test jemné motoriky atd. (Pospíšilová, in Neubauer a kol., 2018).

Pospíšilová (in Neubauer a kol., 2018, s. 199) uvádí, že *„u nás chybí standardizovaný postup, ucelená diagnostická baterie pro vyšetřování klinického obrazu rozsáhlých fatických funkcí ve vývoji. Standardizace zahraničních testů je náročným procesem. Proto se primární výzvou pro obor stává vývojově měřitelná diagnostika. Klinický logoped by měl umět posoudit porovnatelně dle vývojové škály neverbální kognitivní vývoj, hrubou motoriku, pozornost a sociální reaktivitu. Lze použít například subtesty z NEPSY a různé škály, které tyto oblasti změří (aniž by klinický logoped zasahoval do kompetencí klinického psychologa a jeho domény testování intelektu). S maximální přesností a diagnostickou možností je třeba změřit všechny řečové roviny spolu s verbální pamětí a orální a grafickou praxí.“*

Logopedická diagnostika spočívá v hodnocení všech rovin řeči – tedy jedná se o analyzování úrovně foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické a pragmatické roviny. Dle výsledků této analýzy vytváří logoped terapeutický plán (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

2.1.1. Diferenciální diagnostika

Vývojovou dysfázii je občas obtížné diagnostikovat. Záleží na mnoha faktorech, například na věku, kdy je dítě vyšetřováno a množství jazykového materiálu, který máme k dispozici (Dlouhá et al., 2017).

Na diagnostice vývojové dysfázie se podílí řada odborníků a představuje složitý proces. Než se logoped zaměří na přesnou diagnostiku, musí se provést další vyšetření u odborníků – tedy diferenciální diagnostika. Úkolem diferenciální diagnostiky je vyloučit poruchy, které se s vývojovou dysfázií mohly zaměnit, na čemž se podílí pediatr, foniatr, neurolog a psycholog (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

Je nutné odlišit vývojovou dysfázii od sluchového a mentálního postižení, autismu, dysartrie, prostého opožděného vývoje řeči, dyslálie, mutismu a Landauova – Kleffnerova syndromu, tedy epileptické afázie (Kejklíčková, 2016).

Pediatr zjišťuje průběh těhotenství, porodu a psychomotorického vývoje, jelikož velmi úzce souvisí s vývojem řeči. Důležité je zjisti, zda se nejedná o nedoslýchavost. Pediatr provádí orientační vyšetření sluchu, ale jinak doporučuje odborné foniatrické vyšetření. Neurolog provádí vyšetření EEG. Součástí diferenciální diagnostiky je také psychologické vyšetření, při kterém je analyzována jemná a hrubá motorika, grafomotorika, úroveň zrakové percepce a lateralita. Zejména je však na psychologickém vyšetření kvantitativně hodnoceno IQ ve verbální oblasti (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

Kutálková (2018) uvádí, že je především nutné odlišit vývojovou dysfázii zapříčiněnou ADHD nebo mozkovou obrnou od sluchové poruchy a to co nejdříve. V prvních fázích vývoje řeči jsou totiž obě poruchy svými příznaky stejné nebo podobné. Dysfázii od poruchy sluchu lze odlišit pouze sluchovou zkouškou, která stanoví stav sluchu. Dále je potřebné odlišit dysfázii od mentální retardace, čehož docílíme především dlouhodobým sledováním reakcí dítěte při hře i reedukačních aktivitách. Méně výrazné formy dysfázie je třeba odlišit od dyslalie, jelikož metody reedukace dyslálie nejsou účinné na reedukaci dysfázie. Je také nutno rozlišit dysfázii od dysartrie a od mutismu.

Speciálněpedagogická logopedická diagnostika se zaměřuje na vyšetření motorických funkcí, laterality, orientace v prostoru a čase, vyšetření zrakové a sluchové percepce, vnímání a porozumění řeči, řečové produkce, grafomotoriky, paměti a pozornosti (Klenková, 2006).

Neubauer, Dlouhá a kol. (2017) uvádí, že v počátcích diagnostického procesu je důležitá a účinná spolupráce logopeda, dětského neurologa a dětského klinického psychologa. Až v případě potřeby je vhodné vyšetření dětským psychiatrem a foniatrem. Týmová diagnostika je však vhodná, pokud jsou jednotliví odborníci na diagnózu proškolení. Pokud ne, dochází k nejednotnostem, které ztěžují vhodný přístup k dítěti i k jeho rodině napříč jednotlivými rezorty. Rezort zdravotnický toto onemocnění diagnostikuje, léčí a vysvětluje rezortu školství podstatu diagnózy a doporučuje vhodný přístup k dítěti. Na základě tohoto zdravotního nálezu nabízí školská poradna vhodné metody výuky.

2.2 Terapie vývojové dysfázie

Základní postupy terapie vývojové dysfázie popisuje Kutálková (2011). Vzhledem k odlišné funkci nervového systému se dítě často učí těžce činnosti, které si běžné dítě osvojuje napodobováním. Plán reedukace připodobňuje kolejím, tedy celkový plán je „seřaďovací nádraží“, které má vedle sebe spoustu kolejí, kdy každá kolej obsahuje jednu schopnost či úkol, které dítě musí zvládnout. V průběhu nácviku a vývoje už dítě dokáže kontrolovat dvě i více položek mluvního projevu a postupně ubývá činností a úkolů, kterým je potřeba věnovat pozornost a následuje už jen jedna „kolej“, kterou je běžná řeč realizovaná bez vědomého úsilí. Práce s takovým dítětem a také s jeho rodinou je vždy dlouhodobá. Ideální je učení ve spirále, kdy si jednotlivé položky nutné k procvičení seřadíme do pomyslné řady dle naléhavosti a cvičíme zároveň dvě až tři nejpotřebnější z nich, dokud se nezlepší jejich kvalita. Může se stát, že cvičení některé položky může dítě nudit nebo dojde ke stagnaci. V tomto případě nahradíme tuto položku jinou a pouze občasným cvičením udržujeme úroveň stagnované položky. Učení ve spirále by mohlo charakterizovat i metodu malých kroků, kdy nový úkol proběhne kruhem, než je možné přidat další obtížnostní stupeň - naučit další smyčku.

Terapeutický plán navazuje na komplexní diagnostiku a je podmíněn týmovou prací. Zpočátku je nutná spolupráce klinického logopeda s lékařem a klinickým psychologem. Následně by se na terapii měl podílet pedagog a pracovníci SPC. Nejdůležitější je však spolupráce rodiny s těmito odborníky. V současné době se v terapii zaměřujeme na celkovou osobnost dítěte (zrakové a sluchové vnímání, myšlení, paměť a pozornost, motorika a grafomotorika, schopnost orientace a řeč), oproti dřívějšku, kdy se terapeutické postupy zaměřovaly pouze na rozvoj řeči a úpravu výslovnosti. Aby mohlo dítě využít nejvíc toho, co umí, co mu jde, je nutné

kombinovat všechny reedukační a rehabilitační postupy. Terapie komunikačních schopností probíhá individuálně, ale i v malých skupinách. Individuální terapie je nejčastější formou terapie v ambulancích klinické logopedie. Skupinová terapie probíhá spíše na větších klinických pracovištích, specializovaných odděleních nemocnic nebo v denních stacionářích (rezort zdravotnictví). V rezortu školství ve speciálních mateřských a základních školách (Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Při individuální logopedické terapii se využívá známých speciálněpedagogických a metodických zásad. Zejména zásada individuálního přístupu. Terapii velmi ovlivňuje osobnost klinického logopeda, která ovlivňuje získání důvěry rodičů a dítěte. Klinický logoped vytváří pro každé dítě individuální terapeutický plán. U nejmenších dětí se zaměřuje na nejjednodušší elementy psychomotorických dovedností a zejména řeči. U dětí, které mají malou, až minimální produkci slov začíná logoped vždy s nácvikem rozumění řeči a nenásilnou podporou mluvního apetitu. Originální metodou rozvoje řeči je fonomimicko-grafická metoda od Neveklovského. Při své logopedické práci (např. při rozvoji mluvních schopností, výslovnosti) používal metodu kontroly obrázkem, která je založena na principu skládání kartiček s úkoly, kdy dítě po vypracování úkolu kartičku obrátí a pracovalo-li správně, uvidí jednoduchý obrázek. Skupinové logopedické terapie se účastní skupina maximálně 6 dětí. V úvodní části převažují rušné činnosti, které slouží k uvolnění, k odreagování. Po rušné činnosti následuje relaxace, která je důležitou součástí cvičení. Hlavní část tvoří pohybové činnosti a aktivity zaměřené na hrubou a jemnou motoriku, koordinaci pohybu, orientaci v pohybu, rozvíjení zrakové, sluchové a hmatové percepce, rozvoj sociálních dovedností. Závěrečná část je věnovaná kresbě. Skupinové terapie mají mnoho výhod pro dítě i pro terapeuty. Dítě si více rozšiřuje slovní zásobu, lépe napodobuje dítě než dospělého, zlepšuje se a urychluje sociální adaptace, zlepšuje se mluvní apetit apod. Pracovní tým pozná dítě v různých situacích, má možnost využít všech poznatků ze skupinové terapie v terapii individuální apod. (Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Dlouhá et al. (2017, s. 167) udává, že *„celková terapie musí zahrnovat rozvíjení zrakového a sluchového vnímání; rozvíjení myšlení, pozornosti, paměti a pohotovosti; rozvíjení časoprostorové orientace; rozvíjení řeči a slovní zásoby, rozvíjení jemné a hrubé motoriky (grafomotoriky). Rozvíjené jednotlivých schopností a dovedností nelze cvičit izolovaně. Vývoj schopností dysfatika je velmi nerovnoměrný a individuální; je tedy třeba všechny edukační a rehabilitační postupy kombinovat tak, aby dítě mohlo co nejvíce využít toho, co již umí.“*

Je nutné si uvědomit, že vývojová dysfázie nelze vyléčit. Její terapie je velmi závislá na typu, stupni a kombinaci komorbidit. Hlavní léčebnou terapii provádí klinický logoped. V případě komorbidity s dyspraxií je také vhodná ergoterapie a fyzioterapie. Při komorbiditách s ADHD, úzkostmi, neurózou a s poruchami chování je nutná psychoterapie a spolupráce s psychiatrem (Pospíšilová, in Neubauer a kol., 2018).

Kejklíčková (2016) uvádí, že individuální logopedická péče je základem pro terapii dětí s vývojovou dysfázií. S nápravou řeči začínáme kolem čtvrtého roku dítěte s využitím metodických zásad. Zejména u této diagnózy se děti velmi liší v projevech a základem je individuální přístup se zřetelem na vyskytující se potíže. Výhodami individuálního přístupu jsou navázání důvěry, vytvoření kladného vztahu s dítětem, možnost koncentrace pozornosti, zajištění větší sociální adaptability a možnost přizpůsobit postup konkrétnímu jedinci. V kolektivní logopedické péči se terapie zaměřuje především na rozvoj citových vztahů v kolektivu a zvyšování sebevědomí, na dechová a fonační cvičení, motoriku mluvidel, cvičení jemné i hrubé motoriky a sluchové, zrakové a grafomotorické cvičení. Využívají se didaktické hry na sluchové vnímání, postřeh, obratnost a rychlost. Osvědčuje se využití psychomotorických her například na vnímání stability a lability těla, vnímání napětí a uvolnění těla. Velké využití má muzikoterapie, arteterapie, canisterapie, hipoterapie, dramaterapie a interaktivní tabule.

2.3 Logopedická prevence vývojové dysfázie

Hlavní význam ve vývoji řeči má komunikace matky s dítětem. Právě matka si většinou vývojových odlišností všimne jako první a vždy to ovlivní její vztah k dítěti. Můžeme také mluvit o působení výchovného stylu na dítě. Intuitivní rodinná výchova může působit jako ochrana, která ulehčuje kompenzaci poruch a zlepšování. Oproti tomu však může intuitivní rodinná výchova selhat, což negativně ovlivní ranou komunikaci dítěte. V tomto případě dochází ke zhoršování poruch a nedostatků (Mikulajová, Rafajdusová, in Škodová, Jedlička a kol., 2003). Dle Škodové, Jedličky a kol. (2003) klinická praxe ukazuje negativní vliv záporných zkušeností dětí na jejich řečový vývoj. I sebemenší negativní zkušenosti v raném stádiu osvojování jazyka mohou zpomalit řečový vývoj dítěte ve velké míře. Lze tedy předcházet funkčním poruchám. Prevencí lze alespoň zmírnit následky organických vad.

Základem logopedické prevence je správný řečový vzor a citlivý přístup k dítěti. Pro dítě je důležitý čas, který je mu věnován, a také podpora a důvěra. Dospělý by měl mluvit na dítě jasně, srozumitelně, ve střední hlasové poloze doplněné přirozenou mimikou. Dítě totiž často pozoruje řeč dospělých a napodobuje pohyby obličejového svalstva, vnímá výšku a modulační faktory hlasu. Kojení pozitivně ovlivňuje vývoj řeči a to hmatovým a zvukovým kontaktem s matkou. Dalším důležitým faktorem je rozvoj motoriky dítěte (například pohybovými hrami s řečí) a oromotoriky. Často ukazujeme dítěti různé předměty, obrázky, podporujeme jeho chuť k mluvení, zvídavost a touhu. Zároveň je nutné si uvědomit, že snaha o rozvoj řeči nesmí být nátlaková. Za úspěch dítě odměníme pochvalou a na chyby neupozorňujeme. Prevencí se zabývají také dětští praktičtí lékaři při preventivních prohlídkách, kteří sledují rozvoj řeči, sluchu a motoriky (Kejklíčková, 2016).

Je zřejmé, že vývojové dysfázii se nelze vyhnout, vzhledem k jejím příčinám. Dle Kutálkové (2005) lze však předcházet poruchám, jejichž vznik je ovlivněn společenským a kulturním klimatem rodiny. S dětmi, u nichž lze z mnoha důvodů (dědičnost, nezralost) očekávat jisté riziko, je vhodné hrát hry, které rozvíjí motorickou obratnost mluvidel a fonematický sluch. Můžeme se také dříve zaměřit na zpřesňování výslovnosti přírodních zvuků nápodobou. Musí se však postupovat opatrně a nejlépe své kroky konzultovat s odborníkem. Je žádoucí vývojovou dysfázii rozpoznat brzy, tedy v průběhu vývoje řeči, aby bylo možné zmírnit důsledky.

Úroveň komunikace dítěte závisí nejen na zdravotních předpokladech (dostačující intelekt, zdravý nervový a svalový systém apod.), ale taky na dostatku podnětů z okolí, správném přístupu a vhodných vzdělávacích podmínkách (Kejklíčková, 2016). Kejklíčková (2016) uvádí rady pro rodiče a jiné osoby, které jsou ve styku s dítětem. První radou je komunikace tváří v tvář, což umožňuje oční kontakt a dítě má také možnost sledovat ústa mluvícího. Tato možnost sledovat ústa mluvícího pomáhá dítěti v odezírání a upevňování způsobu tvoření hlásek. Vhodné je komentovat činnosti, které právě děláme, komentovat co je kolem nás a jak se cítíme, což dítěti rozšiřuje slovní zásobu. Další možností stimulace vývoje řeči je mluvit v krátkých větách, jasně a zřetelně. Je také vhodné opakovat, co dítě říká. Pokud slovo špatně vysloví, zopakujeme jej správně, aby mělo správný vzor pro nápodobu. Jako při každé činnosti, která je žádoucí, je vhodná pochvala, povzbuzení či motivace. Obsah sdělení by měl být v souladu s tím, jakým způsobem to říkáme (intonace, dynamika). Závěrečná rada zní – podporovat iniciativu dítěte a dbát na to, co dítě baví.

Kutálková (2005) také uvádí, že pro rozvoj řeči je velkým nebezpečím sledování televize, která je v rozporu s přirozeností dítěte, jelikož dítě se při této činnosti dívá, ale neposlouchá. Děti, které často sledují televizi, mají chudší slovní zásobu a nedokáží se vyjadřovat o nejběžnějších věcech. Pro dítě je tedy sledování televize déle než 20 minut denně velmi nevhodné. Sledování televize se projevuje i v námětových hrách, které jsou chudé a bez fantazie.

II PRAKTICKÁ ČÁST

3 Úvod do problematiky

Příčinou vývojové dysfázie neboli specificky narušeného vývoje řeči je rané poškození mozku, které postihuje řečové zóny. Tato narušená komunikační schopnost postihuje senzorickou i motorickou oblast ve všech jazykových rovinách. U většiny dětí s vývojovou dysfázií jsou přítomny známky ADHD a evidujeme nerovnoměrný vývoj celé osobnosti. Dvořák (1999) uvádí, že o vývojové dysfázii můžeme mluvit jako o ztížené schopnosti nebo až o neschopnosti naučit se komunikovat artikulovanou řečí, avšak podmínky pro rozvoj mluvené řeči jsou adekvátní. Jak bylo uvedeno již v teoretické části práce, vývojová dysfázie se dělí dle stupně na nemluvnost, těžkou dysfázii – částečnou nemluvnost, dysfázii a dysfatické rysy. Zkušenost autorky práce je taková, že děti s lehčím stupněm vývojové dysfázie mají mnohdy větší problémy než děti s těžším. Jsou na ně kladeny větší nároky a často jsou vystavovány výchovnému tlaku. Děti s těžšími stupni vývojové dysfázie jsou v péči odborníků a zpravidla je u nich velmi dobře nastavená logopedická intervence.

Specificky narušený vývoj řeči se projevuje narušením zpravidla ve všech jazykových rovinách. Mezi typické symptomy vývojové dysfázie patří opožděný vývoj řeči různého rozsahu, vynechávání některých slov, přehazování slovosledu, používání jednodušších vět, používání špatných koncovek při ohýbání slov, chudší slovní zásoba a mnoho dalších. Obvyklé jsou obtíže s rozlišováním distinktivních rysů hlásek. Příznaky se však nevyskytují jen v oblasti řeči. Dalším z příznaků je například úroveň kresby, která vykazuje typické znaky organicity a dále narušení sluchového vnímání. Téměř vždy je přítomna porucha motorických funkcí, deficity jsou patrné v oblasti jemné i hrubé motoriky a v orofaciální oblasti.

Prognózu vývojové dysfázie nelze odhadnout dopředu a vývoj této poruchy vždy závisí na mnoha okolnostech. Je zapotřebí dostatečná logopedická péče, vytrvalá snaha rodiny dítěte a efektivní práce s dítětem v předškolním zařízení.

4 Cíl práce

Naše pozornost se v rámci tvorby práce přesunula právě na možnost rozvoje dítěte se specificky narušeným vývojem řeči v předškolním zařízení. Předškolní pedagog může přispět k rozvoji dítěte v řečových i neřečových oblastech, rozvíjet ho a tím zlepšit deficity, které se objevují ve všech jazykových rovinách a působí tak interferenčně na komunikační záměr. Podmínkou je samozřejmě respekt věkových a individuálních zvláštností dítěte.

Na základě výše uvedených skutečností, analýzy a komparace dostupných zdrojů, jsme stanovili následující cíle práce.

Hlavním cílem praktické části je:

Vytvořit metodickou příručku určenou předškolním pedagogům pracujícími s dětmi s vývojovou dysfázií.

Mezi dílčí cíle práce patří:

- doplnění metodické příručky jednotlivými materiály k těmto aktivitám a hrám, aby splňovaly požadavky na atraktivnost, příjemné grafické zpracování, které bude děti motivovat k práci.
- Distribuovat materiál v praxi, ověřit jeho úspěšnost, efektivitu a přehlednost.

5 Zvolené metody práce

Za metodu směřující k naplnění cílů, jsme zvolily metodickou příručku. Průcha (2003) vysvětluje metodickou příručku jako pomocný materiál pro učitele a jako návod, jak pracovat s žáky, s učebními osnovami či s učebnicí.

Metodickou příručkou se rozumí pomocný materiál pro učitele, který napomáhá organizovat vyučovací proces. Dále je také nápomocný v pedagogickém působení a pomáhá pracovat s didaktickými prostředky (Palán, 2002).

Metodická příručka, která je součástí práce, je zaměřena na specifické oblasti vývoje, které by měli předškolní pedagogové u dětí s vývojovou dysfázií rozvíjet a usnadnit jim tak pozdější vstup do základní školy. Tyto oblasti jsou v metodické příručce rozpracovány pro dobrou orientaci samostatně. Aktivity jsou zacíleny na zvýšení úrovně v oblastech komunikace, kognice a dovedností. Tyto aktivity jsou přizpůsobeny dětem s vývojovou dysfázií avšak jsou vhodné i pro děti intaktní a jejich použitelnost je univerzální. Pedagogové mohou snadno přizpůsobit aktivity individuálním možnostem dětí.

Primárním zdrojem pro vznik „Metodické příručky určené předškolním pedagogům pro práci s dětmi s vývojovou dysfázií“, byla publikace „Vývojová dysfázie, nejčastější otázky“ od Simony Hlaváčové. Autorka ve své knize uvádí 5 oblastí, které je nutné rozvíjet: rozvoj slovní zásoby, rozvoj zrakového vnímání, rozvoj sluchového vnímání, rozvoj hrubé motoriky, jemné motoriky a oromotoriky. Na základě analýzy této publikace, byly výše uvedené oblasti podrobně rozpracovány, doplněny o další náměty, zábavné hry a činnosti, které mohou předškolní pedagogové využít a tím přispět k rozvoji dětí s vývojovou dysfázií dle individuálních potřeb. Metodická příručka tak obsahuje činnosti pro jednotlivce i pro skupiny dětí. Důležitou součástí metodické příručky jsou materiály k těmto hrám a činnostem, které usnadní pedagogům práci, avšak dle libosti mohou pedagogové použít jiné materiály či nahradit je předměty denní potřeby. Těmito materiály jsou obrázky, pracovní listy, pexeso, komunikační kartičky apod., které po vizuální stránce podněcují děti k aktivitě. Aktivity a činnosti, které tvoří základ metodické příručky pro předškolní pedagogy, byly vytvořeny pečlivou analýzou pedagogických knih a časopisů a uzpůsobeny dětem s vývojovou dysfázií.

6 Diskuse a závěr

Hlavním cílem práce bylo **vytvořit metodickou příručku určenou předškolním pedagogům pracujícími s dětmi s vývojovou dysfázií**. Věříme, že se nám podařilo vytvořit bohatý materiál, který mohou předškolní pedagogové využít nejen při práci s dětmi s vývojovou dysfázií, ale i dětmi intaktními. Uvědomujeme si totiž, že hlavní zásadou při práci s dítětem předškolního věku by měla být především podpora přirozeného vývoje řeči.

Podařilo se nám naplnit i dílčí cíl týkající se doplnění metodické příručky jednotlivými materiály k těmto aktivitám a hrám – v metodické příručce jsou tyto materiály označeny jako „Příloha 1–36“. Domníváme se, že splňují požadavky na atraktivnost a tím pádem i motivují dítě ke společné práci.

Dílčí cíl, který vyžadoval ověření v praxi, nemohl být naplněn vzhledem k aktuální situaci (COVID - 19). Věříme však, že po návratu do běžného života, se – vzhledem k primárnímu povolání autorky práce, podaří materiál ověřit – resp. distribuovat mezi učitele předškolních zařízení a případně na něj navázat v rámci diplomové práce.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Knižní zdroje

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-802-4730-080.

DLOUHÁ, Olga, 2017. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-314-2.

DLOUHÁ, Olga a Libor ČERNÝ, 2012. *Foniatrie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2048-0.

DVOŘÁK, Josef, 1998. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. Logopaedia clinica.

DVOŘÁK, Josef, 1999. *Slovní patlavost: verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. Logopaedia clinica. ISBN 80-902536-0-1.

FRANČÍKOVÁ, Renata a Eva ŠTANCLOVÁ, 2009. *Šimonovy pracovní listy. 15, Rozvoj sluchového vnímání, rozlišování hlásek, slabik a slov*. Praha: Portál, 64 stran. ISBN 978-80-7367-577-6.

HLAVÁČOVÁ, Simona, 2018. *Vývojová dysfázie - nejčastější otázky*. [Brno]: Soukromá klinika Logo s.r.o., 18 stran. ISBN 978-80-907006-1-1.

CHARVÁTOVÁ – KOPICOVÁ, Věra a Šárka BOHÁČOVÁ, 2007. *Šimonovi pracovní listy. 7, Logopedická cvičení 2.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0573-9.

CHARVÁTOVÁ – KOPICOVÁ, Věra a Šárka BOHÁČOVÁ, 2007. *Šimonovi pracovní listy. 6, Logopedická cvičení 1*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-260-7.

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

KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-802-4711-102.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ, 2003. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte.* Brno: MC nakladatelství. ISBN 80-239-0082-X.

KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ, 2012. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-229-1.

KUTÁLKOVÁ, Dana, 2011. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3687-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana, 2018. *Opožděný vývoj řeči: dysfázie : metodika reedukace*. Druhé vydání. Praha: Septima. ISBN 978-80-7216-349-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana, 2005. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 4. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-056-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana, 2010. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.

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

MOTLOVÁ, Milada, 2016. *Kam se ztrácí sněhuláci?*. Vydání třetí. Ilustroval Dagmar JEŽKOVÁ. Praha: Knižní klub. ISBN 978-80-242-5553-8.

NEUBAUER, Karel, 2017. *Neurovývojové a neurodegenerativní příčiny poruch komunikace*. Hradec Králové: Gaudamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-665-0.

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

NOVÁK, Alexej, 1999. *Vývoj dětské řeči: fyziologie, jeho poruchy, diagnostika a léčba*. Praha: A. Novák.

PALÁN, Zdeněk, 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník.* 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

ROUČKOVÁ, Jarmila, 2006. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením: praktické návody a důležité informace*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-158-1.

SLEZÁKOVÁ, Kateřina, 2017. *Není hláska jako hláska: pracovní listy pro rozvoj fonematického sluchu.* Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1200-3.

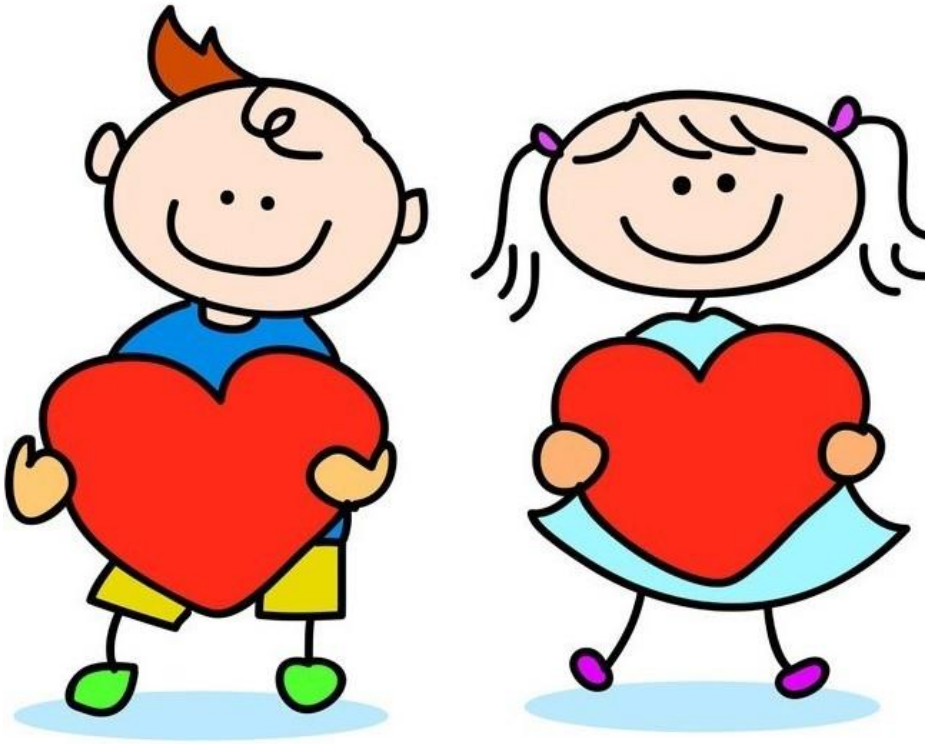
ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA, 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6.

TUČKOVÁ, Jitka, 2017. *Říkej si a hraj: metodická příručka a cvičení pro prevenci poruch výslovnosti.* Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1176-1.

Časopisy

Logáček: Časopis nejen pro předškoláky. Brno, 2009, č. 0. ISSN (neuvedeno).

Metodická příručka určená předškolním pedagogům pro práci s dětmi s vývojovou dysfázií



(Zdroj: https://pixers.cz/plakaty/stastne-deti-kresleny-rucne-kreslenych-47728891)

Vážení pedagogové,

metodická příručka, kterou právě držíte v ruce, obsahuje rady, hry a činnosti vedoucí k rozvoji jednotlivých oblastí u dětí s vývojovou dysfázií v předškolním věku.

Podkladem a tedy i námětem jednotlivých činností byla kniha „Vývojová dysfázie, nejčastější otázky" od Simony Hlaváčové.

Autorka v publikaci uvádí potřebu rozvoje dětí s vývojovou dysfázií v následujících oblastech:

- rozvoj slovní zásoby,
- rozvoj zrakového vnímání,
- rozvoj sluchového vnímaní,
- rozvoj oromotoriky, jemné motoriky a hrubé motoriky.

Pevně věřím, že vám mnou navržené činnosti pro práci s dětmi s vývojovou dysfázií pomohou a přispějí k rozvoji výše jmenovaných oblastí. Aktivity doporučujeme přizpůsobit individuálním potřebám dětí. Hry a činnosti byly čerpány z praxe či z dostupných materiálů v logopedické třídě, ve které v současné době pracuji.

Přeji mnoho radosti a úspěchů při práci!

Aneta Urbanová

MOŽNOSTI ROZVOJE DĚTÍ S VÝVOJOVOU DYSFÁZIÍ

ROZVOJ SLOVNÍ ZÁSOBY

Co dělat?

- Provokujte dítě k řečovým projevům a jakýkoliv verbální projev chvalte s nadšením (i když se jedná například jen o pouhé „haf“).
- Jednoduchými a krátkými větami komentujte vše, co děláte a co dělá dítě.
- Zejména zpočátku často používejte citoslovce (brrm, haf, au, bác...).
- Mluvte na dítě melodicky, aby řeč dítě upoutala.
- Určené slovo často před dítětem opakujte (např. při obouvání vezmeme boty se slovy “To jsou boty!”, “Kde jsou boty?” “Tady jsou boty!”).
- Řečový projev podporujte obrázky, doteky a zážitky.
- Ve spolupráci s rodiči dítěte založte zážitkový deník, kde budete vkládat fotografie a obrázky ze zažitých událostí, a často si nad deníkem vyprávějte.
- Pokud řekne dítě slovo, zopakujte jej a doplňte o další („auto“ „ano, to je auto, auto jede!“).

DALŠÍ ČINNOSTI PRO ROZVOJ SLOVNÍ ZÁSOBY

- POHÁDKA O KOBLÍŽKOVI (a dle libosti i jiné pohádky)

Paní učitelka přečte dítěti pohádku O Koblížkovi. Dítě během pohádky sleduje obrázky z pohádky. Po přečtení má dítě za úkol seřadit obrázky po řadě a s pomocí paní učitelky říct, co na obrázcích je. (Přílohy č. 1 a č. 2)

-VYHLEDEJ A POVÍDEJ

Úkolem dítěte je vyhledat kartičky s určeným okruhem (např. dopravní prostředky, ovoce, zvířata). Děti obrázky pojmenují a dle možností mohou vymyslet další slova k tomuto okruhu. (Přílohy č. 3, č. 4, č. 5, č. 6 a č. 7)

- NADŘAZENÉ POJMY

Vybereme dva obrázky stejného tematického okruhu a dítě říká nadřazený pojem. (Přílohy č. 3, č. 4, č. 5, č. 6 a č. 7)

- POHÁDKOVÁ ZEM

Vyberte několik kartiček a vyprávějte dítěti: „Byla jednou jedna pohádková zem a v té zemi bylo všechno ... a určete jednu vlastnost (např. kouzelné, pěkné, popletené). Dítě si vytahuje kartičky a užívá přídavné jméno ve spojení s podstatným jménem na obrázku (kouzelné domy, kouzelný pán). (Přílohy č. 8 a č. 9)

- VŠECHNO LÍTÁ, CO MÁ PEŘÍ!

Učitelka říká: „Všechno lítá, co má peří – letadlo!" Pokud věc, kterou učitelka řekne, létá, dítě mává rukama jako pták křídly. Do hry učitelka zařazuje i věci, které nelétají.

- OPAKY

Paní učitelka řekne dítěti: „Budeme se hádat, ale jen jako. Zkusíš říkat opak toho, co já. Já řeknu ANO, ty řekneš NE." (s dopomocí obrázků) – např. černý x bílý, dolů x nahoru, studený x teplý, vlevo x vpravo, vysoký x nízký, krátký x dlouhý, zima x teplo, rychle x pomalu. (Příloha č. 10)

- KDO TAM BYDLÍ?

Přichystejte si obrázky zvířat a jejich obydlí a říkejte si, komu patří (pes má boudu, kočka spí v košíku, prase má chlívek). Učitelka se ptá dítěte, kde bydlí určité zvíře a také opačně – kdo bydlí v chlívku. (Přílohy č. 11, č. 12 a č. 13)

- JAK SE RÁNO OBLÉKÁM

Připravte si obrázky oblečení. Dítě si obrázky poskládá tak, jak je zvyklé si oblečení oblékat postupně a celou řadu „přečte". Např. Ráno si oblékám slipy, tričko, ponožky, kalhoty. Poté obrázky otočíme a dítě se snaží říct větu samo. Také můžete 1 – 2 obrázky schovat a dítě určuje, co chybí. (Příloha č. 14)

- NEÚPLNÉ VĚTY

Učitelka říká neúplné věty, které dítě doplní vhodným slovem.

- Venku prší, vezmi si ...
- Máš špinavé ruce, jdi se ...
- K obědu jsme měli ...
- Na semaforu je červená, musíme ...
- Na semaforu svítí zelená, můžeme ...
- Maminka ... dobrou polévku.
- Mám hlad, prosím ...

- POPLETENÁ VĚTA

Učitelka vymýšlí nesmyslné věty. Například: Babička upekla nový svetr. Ráno jsem si oblékl pyžamo a šel jsem do školky. Dítě by mělo odpovědět, jestli věta byla správně, nebo ne, a v tom případě ji opravit. Později si dítě může zkusit taky vymyslet popletené věty a dávat tímto hádanky učitelce.

HRA PRO SKUPINU DĚTÍ

- DOKOLA CHODÍME

Do košíčku dejte několik předmětů či obrázků. Děti chodí okolo košíčku. „Dokolečka chodíme, co je v koši, nevíme. Co je v koši, kdo to ví? .... nám odpoví." Jmenované dítě si vybere předmět nebo obrázek a pojmenuje.

ROZVOJ ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ

Co dělat?

- Přikládejte k sobě shodné dvojice (hledání stejných bot, domino, totožné předměty z přírody).
- Hledejte rozdíly (dokreslování, hledání rozdílů mezi dvěma obrázky).
- Rozpoznávejte velikosti předmětů (skládání dle velikosti, určování velký x malý, srovnávání budov a stromů na procházce).
- Cvičte zrakové vnímání tvarů (skládání předmětů dle předlohy, stavebnice, kostky, kreslení dle předlohy).
- Poznávejte nesprávnosti (co je na obrázku špatně/dítě má před sebou obrázek s vyobrazeným nesmyslem, například koleje, po kterých jede auto atd.).
- Sestavujte celek z částí (puzzle, konstrukce, korálky, vlastní puzzle – rozstříhaná fotografie či oblíbený obrázek).
- Trénujte orientaci v prostoru (pravolevá orientace – „Poznáš, které autíčko jede doprava a které doleva na obrázku?").
- Cvičte zrakovou paměť (zapamatování si tří vyobrazených hraček a jejich následné nalezení mezi ostatními, náročnost můžete postupně navyšovat).

DALŠÍ ČINNOSTI PRO ROZVOJ ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ

- KIMOVA HRA

Na stůl položí učitelka několik předmětů, například. 6 a postupně může počet navyšovat. Dítě má určitý čas (například minutu) na zapamatování si předmětů na stole. Poté učitelka zakryje předměty na stole a dítě má za úkol vyjmenovat všechny předměty, které jsou schované.

- CO ZMIZELO?

Tato hra je obměnou Kimovi hry. Na stole jsou nějaké předměty (hračky, psací potřeby). Paní učitelka po nějaké době odebere jeden předmět a dítě musí uhodnout, který to je.

- OBRÁZKY V ŘADĚ

Na stole je v řadě několik obrázků a dítě si je důkladně prohlédne. Pak obrázky paní učitelka zamíchá. Úkolem je vytvořit řadu obrázků a dodržet původní pořadí. (Přílohy č. 15 a č. 16)

- HRA NA SCHOVÁVANOU

Schovejte kartičky s obrázky po místnosti. Když dítě obrázek najde, musí ho správně pojmenovat. Obrázek tak získává, jinak jej musí vrátit. (Přílohy č. 17 a č. 18)

- HRA NA NĚMÉHO

Dítě hádá z pohybu rtů, které slovo učitelka říká. Paní učitelka má před sebou asi deset předmětů. Když dítě uhodne slovo správně, obrázek získává.

- TŘÍDĚNÍ DLE BAREV

Dítě třídí barevné vršky z pet lahví do barevných krabiček.

- PEXESO

Nachystejte si na stůl kartičky s obrázky lícem dolů. Každá kartička má dvojici. Během hry se hráči střídají (učitelka x dítě, dítě x dítě) a obrací vždy dvě kartičky. Cílem hry je najít shodné dvojice. Kdo bude mít těchto dvojic nejvíce – vyhrává. (Příloha č. 19)

- NA DETEKTIVA

Ukažte dítěti dějový obrázek. Po chvíli jej zakryjte a dávejte dítěti otázky, které se vztahují k danému obrázku. Např. Bylo na obrázku auto? Podobné hry můžete hrát i na vycházkách. (Příloha č. 20)

- NAJDI, ČÍM SE LIŠÍ

Dítě má před sebou dva podobné obrázky a musí najít a popsat rozdíly mezi nimi. (Přílohy č. 21 a č. 22)

- POPLETENÉ OBRÁZKY

Dítě má před sebou obrázky, které jsou „popletené". Děti zdůvodňují, co je špatně a proč. (Přílohy č. 23 a č. 24)

HRY PRO SKUPINU DĚTÍ

- NA MLHU

Děti a paní učitelka se pohybují při hudbě po místnosti. Jakmile hudba utichne, učitelka zahalí jedno nebo i více dětí šátkem. Zahalené děti si dřepnou a ostatní hádají, které děti se v mlze ztratily.

- KDO SE ZTRATIL?

Jedno dítě pošlete za dveře, ve skupině vyberte další, které se schová. Zavolejte dítě zpět, dítě hádá, kdo chybí. Pokud neví, můžete mu napovědět – dítě popíšete.

ROZVOJ SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ

Co dělat?

- Vytvořte si sluchové pexeso (do dvou krabiček od zápalek dejte vždy stejný materiál, například rolničky, písek, molitan, čočku atd.; vytvořte několik dvojic, které musí dítě následně podle sluchu hledat).
- Hledejte tikající budík (či zvonící mobil) v místnosti se zakrytýma očima.
- Vytleskávejte slova po slabikách (např. ko-čič-ka).
- Identifikujte slova v pohádce („Budu ti číst pohádku. Vždy, kdy řeknu slovo "pes", tak tleskni.").
- Cvičte identifikaci hlásky ve slově („Když ve slově, které budu říkat, uslyšíš písmenko C, tak tleskni.").
- Poznávejte zvuky zvířátek.
- Poznávejte první a poslední hlásky ve slově.
- Hledejte rýmy.
- Opakujte vytleskaný rytmus.

DALŠÍ ČINNOSTI PRO ROZVOJ SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ

- SKLÁDANKY A ROZKLÁDANKY

Víš, co umí hlásek? Skládat slova z hlásek.

K a luk – je tu kluk. H a luk – dělá hluk.

V a úl – bučí vůl. H a úl – hledám hůl.

K a očka – mňouká kočka. Č a očka – nač je čočka?

Když najde S Ťáňu, udělá z ní Stáňu.

Když najde H Anku, udělá z ní Hanku.

Když najde P Oldu, udělá z něj Poldu.

Když si dáš O před linku, tak budeš mít Olinku.

Když si dáš A před délku, tak budeš mít Adélku.

A když dáš I před vánek, přibude k nim Ivánek.

Když ztratí K kůl, co zůstane? (Úl)
Když ztratí P ples, co zůstane? (Les)
Když ztratí K křemen, co zůstane? (Řemen)
Když ztratí H hlávka, co zůstane? (Lávka)
Když ztratí h Hláska, co zůstane? (Láska)

Když ztratí Z zrada, je ze zrady rada.
Když ztratí B brada, je i z brady rada, řekl rozumbrada.

- SKRÝVAČKY

Dítě pozorně poslouchá paní učitelku a snaží se uhodnout, která dívčí jména jsou ve větě schovaná. Paní učitelka pomalu čte:

Ve slově slída ukrývá se (Lída).

Ve slově holinka ukrývá se (Olinka).

A ve slově plenka ukrývá se (Lenka).

Ve slově madam schovává se (Adam).

Ve slově faleš schovává se (Aleš).

A ve slově pivo schovává se (Ivo).

- HÁDANKY PRO UŠI

Ve kterém slově nejsou OČKA?

KOČKA – ČOČKA – BABOČKA – BABIČKA

Která jména najdeš ve slovech:

PODKOLENKA – KVÍTEK – PAMPELIŠKA – PANIČKA

Která zvířata se schovávají ve slovech:

VRAK – PAMPELIŠKA – NÁLEV – MYŠLENKA

Které ptáky uslyšíš ve slovech:

SOKOLOV – BADATEL – KOSA – STRAKATÝ – HUSAR

Které číslo uslyšíš ve slovech:

MEDVĚD – BRATŘI – OPĚT – KOSMOS – MĚSTO

Ve kterém slově najdeš SVĚT a v kterém NIC?

SVĚTLO – SILNICE

- TLESKNI, KDYŽ USLYŠÍŠ PÍSMENKO

Učitelka recituje báseň a dítě dává pozor. Když uslyší předem smluvené písmeno, tleskne. Příklady básní na písmeno S a Ž:

- Sedím ve vsi, sedím v lese,
  a koukám se, kdo mě nese:
  srnka, sova, sysel, kos,
  husa, pejsek i tvůj nos.

- Žbluňká, kuňká, dělá kaňky,
  hlídá Máňu, laň a daňky.
  Na konci ho nosí kůň,
  Saň, dlaň, oheň, tuleň, tůň.

- HRAJEME SI S OBRÁZKY

Paní učitelka představí dítěti loutku slepičky Aničky. Společně s dítětem určete první hlásku jejího jména. Dítě dle obrázků hledá další slova začínající na A. Poté, co dítě bude zvládat první hlásku ve slově, může dítě určovat poslední hlásku ve slově.

- KDO DORAZÍ DO CÍLE?

Paní učitelka řekne dítěti krátký příběh o zvířátkách, která se dohodla, že budou závodit. Do cíle však doběhnou jen zvířátka, která mají jméno na jednu slabiku. Dítě vybarví zvířátka, jejichž jména jsou na jednu slabiku. (myš, pes, šnek, slon, lev) (Příloha č. 25)

- KDO PŮJDE DO CIRKUSU?

Zvířátka se chystají do cirkusu. Mohou tam jít ale jen zvířátka, která mají jméno na dvě slabiky, jako má dvě slabiky slovo cirkus. Tyto zvířátka dítě vybarví. (Příloha č. 26)

- KOUZELNÉ SLOVÍČKO

Vyberte jednu kartičku s obrázkem a položte ji před dítě. Říkejte řadu slov, když dítě zaslechne slovo z obrázku – vyskočí. (Přílohy č. 27 a č. 28)

- NECHYTEJ!

Tato hra je obměnou hry Kouzelné slovíčko. Vyberte opět jednu kartičku se slovem. Předříkávejte různá slovíčka a dítě chytá na každé slovo míč. Pokud uslyší vybrané slovo, nesmí míč chytit. (Přílohy č. 27 a č. 28)

- POSLOUCHEJ A VYBÍREJ

Před dítě na stůl položte kartičky s obrázky. Pojmenovávejte obrázky a dítě vybírá. Jmenujte obrázky se správnou výslovností a se záměnou hlásek. Dítě smí vzít pouze obrázky vyslovené dobře (např. židle – šidle). (Přílohy č. 27 a č. 28)

- NA DATLA

Řekněte dítěti: „Datel ťuká do stromů. My budeme jako on vyťukávat slova." Dítě slova z obrázků vytleskává. Počet slabik znázorňuje určenými symboly – např. kroužky. (Příloha č. 29)

- SLOVNÍ KOPANÁ

Vyberte předmět v místnosti a dítě určí poslední slabiku. Na ni se pak snaží vymyslet nové slovo.

- KOHO VEZE VLÁČEK?

Před dítětem volně rozložte kartičky s obrázky např. cizokrajných zvířat. Říkejte: Vláček jede a veze...(vyjmenujte několik zvířat z obrázků). Dítě si musí slova zapamatovat, obrázky najít a seřadit je tak, jak zněla instrukce. (Příloha č. 30)

- RÝMOVÁNÍ

Opět si nachystejte kartičky s obrázky. Z kartiček vybírejte obrázky se slovy, které se rýmují (např. pes – les, chata - pata). Nejprve společně s dítětem, poté nechejte dítě hledat rýmy samostatně. (Příloha č. 31)

- RÝMOVÁNÍ V ŘÍKADLECH

Učitelka čte dítěti tyto věty. Dítě vybere, které slovo (podle obrázku) se rýmuje.

- Vezmu malé nůžky, vystřihnu tři … (hrušky, jablka)
- Oči, oči, očka, nejlíp vidí … (ptáček, kočka)
- Je malý domeček, má mnoho … (koleček, dveří)
- Šepty šepty, Pepíku, tiše půjdem k … (rybníku, lesu)
    - Marek lezl ze vrátek, roztrhal si … (kabátek, kalhoty)
- Můj veselý drak letí do … (oblak, drátů)

  (Příloha č. 32)

- TLESKEJ A NAJDI ZATOULANÉ SLOVO

Před dítě dejte předměty či obrázky, které mají stejný počet slabik. Jedno slovo je mezi nimi kratší či delší. Dítě má toto slovo najít a obrázek či předmět vyřadit.

- NA BALÍČKY

Tuto hru začněte básničkou: „Auto veze balíčky pro kluky a holčičky. Copak první hlásku má? Vše co na K začíná." Dítě vybírá z obrázků věci, které začínají na požadovanou hlásku. (Přílohy č. 33 a č. 34)

- NA ROBOTY

Robot neumí říkat celá slova, ale jen slova rozdělená na části. Paní učitelka říká slova jako robot (např. RY – BA, ŽI – RA – FA). Dítě musí poznat, o jaké slova se jedná.

- HLASITĚ NEBO POTICHU

Nakreslete dva obličeje, z nichž jeden má velká otevřená ústa, druhý malá. Otvory úst vystřihněte. Vystřižené obličeje podepřete, aby samy stály, a z druhé strany dejte větší misky. Dítěti dejte svoji mističku s korálky. Říkejte slova potichu nebo nahlas. Dítě dle toho,

jestli mluvíte nahlas nebo potichu, dá korálek do úst (malé – potichu, velké – hlasitě). Poté můžete spočítat dle korálků slova řečená potichu a hlasitě.

- ZATOULANÉ KUŘÁTKO

Paní učitelka si zaváže oči šátkem. Dítě se volně pohybuje po místnosti a občas zapípá. Paní učitelka se snaží kuře chytit, a když se jí to podaří, vymění se s dítětem.

- CO SLYŠÍŠ?

Rozlišujte konkrétní zvuky. Napřed dítěti ukážte předmět a předveďte, jaký zvuk vydává (šustí papír, cinká lžička o sklenici,...). Dítěti pak zakryjte oči a dítě určí zvuk.

HRY PRO SKUPINU DĚTÍ

- PŘIJELA TETIČKA A PŘIVEZLA ...

Před dětmi jsou rozložené kartičky s obrázky. Děti se střídají ve vybírání kartiček s obrázky, co vše tetička přivezla. Obrázky pokládají na jednu společnou hromádku tak, že je vidět vždy jen poslední obrázek. Ten, kdo přikládá novou kartičku, musí zopakovat všechna předchozí slova, a to ve správném pořadí. (Příloha č. 35)

- JEDEME DÁL!

Děti sedí v kruhu a podávají si obrázek rubem vzhůru. Přitom rytmizují: „Jedem, jedeme“, dokud učitelka neřekne: :Stát!“. U koho obrázek zůstal, otočí jej, pojmenuje a určí první slabiku (později hlásku).

ROZVOJ HRUBÉ MOTORIKY

Co dělat?

- Choďte v rytmu bubínku, běhejte dle střídání rytmu.
- Poskakujte na jedné noze, na obou nohách.
- Poskakujte přes kus papíru vpřed i vzad.
- Kružte zápěstím a paží na obou stranách.
- Podlézejte pod lanem a gumou.
- Koordinujte pohyby – házení, chytání míče.
- Cvičte plazení – závody v plazení, nutno držet hlavu na úrovni těla.
- Lezte po čtyřech, vpřed x vzad, dávejte si závody v lezení.
- Snažte se držet rovnováhu – holubička, stoj na jedné noze, využijte balanční plošiny, chůze po kladině.

DALŠÍ ČINNOSTI PRO ROZVOJ HRUBÉ MOTORIKY

- ŘÍKANKA S POHYBEM „JARO“

Zacvičte si s dítětem na tuto říkanku:

Nožičkama zadupeme, (dupáme nohama)

zimu do hor vyženeme. (dupáme nohama)

Ťuky, ťuky zaťukáme, (ťukáme ukazováčky)

jaro spolu přivoláme. (ruce k ústům, napodobujeme volání)

Z teplých krajů se k nám vrací (napodobujeme mávání křídly)

naši malí, velcí ptáci. (malí – dřep, velcí – stoj, opět máváme křídly)

Rozkvete nám celá zem, (ruce upažené, otáčíme se za pravou rukou)

bude na ní dobře všem. (tleskání)

- SKÁKÁNÍ PANÁKA

Na zem si křídou nakreslete panáka s čísly. Vymezte si startovní čáru, vezměte kamínek a hoďte jej na panáka do políčka s číslem 1. Políčko, na kterém je kamínek se musí přeskočit, přeskákat panáka nakonec a zase na začátek, po cestě vezmete kamínek a na políčko s kamínkem můžete po cestě zpět skočit. V dalším kole hoďte kamínek na číslo 2, takovým postupem se pokračuje až do konce.

- KUBA ŘEKL

Dítě napodobuje činnosti, například:

- Kuba řekl: „Zatleskej rukama."
- Kuba řekl: „Dotkni se nosu."
- Kuba řekl: „Třikrát poskoč."

ROZVOJ JEMNÉ MOTORIKY

Co dělat?

- Navlékejte korálky, neuvařené těstoviny na provázek.
- Modelujte – např. lze zakoupit speciální terapeutickou plastelínu.
- Vytrhávejte a skládejte z papíru.
- Cvičte dotýkání prstů obou rukou (i bez zrakové kontroly), následně dotýkání prstů jedné ruky.
- Trénujte zapínání knoflíků, činnosti s tkaničkami, provlékání bavlnky do otvorů.
- Oblékejte panenky.
- Pracujte se stavebnicemi, spojujte „céčka".
- Nechejte děti pomáhat při praktických činnostech – hnětení těsta, vykrajování, zdobení perníčků.
- Šroubujte lahve, motejte klubíčka, mačkejte kolíčky.
- Pracujte společně s nářadím, cvičte zamykání a odemykání.

DALŠÍ ČINNOSTI PRO ROZVOJ JEMNÉ MOTORIKY

- ŘÍKADLO „VAŘILA MYŠIČKA KAŠIČKU"

Procvičte si s dítětem jemnou motoriku pomocí říkadla:

Vařila myšička kašičku	(ukazováčkem kroužíme po rozevřené dlani)
na zeleném rendlíčku,	
tomu dala,	(chytíme se za palec)
tomu taky,	(chytíme se za ukazováček)
tomu málo,	(chytíme se za prostředníček)
tomu víc	(chytíme se za prsteníček)
a na toho maličkého nezůstalo nic!	(chytíme se za malíček)
A tak utíkal honem do komůrky	(běžíme prsty po ruce až do podpaží a tam se
a tam se napapal.	polechtáme)

- PRSTOVÉ CVIČENÍ „POMÁHÁME DOMA“

Tenhle tatíček nese koš vajíček.	(přitiskneme palce k sobě)
Tahle maminka štípá polínka.	(přitiskneme ukazováčky k sobě)
Tahle babička motá klubíčka.	(přitiskneme prostředníčky k sobě)
Tenhle děda brýle hledá.	(přitiskneme prsteníčky k sobě)
Tohle malé miminko pohoupáme malinko.	(přitiskneme malíčky k sobě, poté spojíme prsty a uděláme houpavý pohyb)

- HRAJTE SI S KINETICKÝM PÍSKEM.
- SKLÁDEJTE SPOLEČNĚ SEVU, CHEVU, LEGO.
- ZASOUVEJTE DŘEVĚNÉ KOLÍČKY.
- HRAJTE SI S HŘÍBKOVÝMI, KORÁLKOVÝMI A KOLÍČKOVÝMI MOZAIKAMI.
- STŘÍHEJTE PAPÍR, MALUJTE PRSTY.
- ZAHRAJTE SI DIVADLO S PRSTOVÝMI MAŇÁSKY.

ROZVOJ OROMOTORIKY (motoriky mluvních orgánů)

- Využijte jedlého papíru (nalepte dítěti jedlý papír za horní zuby, za dolní zuby, dítě musí jedlý papír jazykem setřít).
- Využijte lízátka (kulaté lízátko má dítě mezi rty, lízátkem točte, dítě přirozeně rty špulí).
- Využijte špaget či cukrových "žížal" (dítě nasává špagetu pouze pomocí rtů do úst, nesmí využít zuby ani ruce!).
- Využijte brčka (dítě nasává brčky, do kterých nesmí kousat, nebo fouká skrze brčka do vody).
- Využijte dětské rtěnky (dítě obtiskuje pusinku na papír a tím přirozeně špulí rty)

DALŠÍ ČINNOSTI PRO ROZVOJ OROMOTORIKY

- PROCVIČOVÁNÍ MLUVIDEL S LÍZÁTKEM

Nejprve řekněte dítěti básničku:
Volá děti opička:
„Je tu sladká rozcvička!
Procvičte si, dětičky,
svoje mlsné jazýčky!".

1. Dítě vyplázne jazyk a olízá lízátko po obou stranách. (uvolnit celou plochu jazyka)
2. Dítě dá lízátko nahoru před horní ret a olizuje ho (co nejvíce vypláznout a zvednout špičku jazyka).
3. Dítě dá lízátko k pravému koutku a olizuje ho (vytáhnout co nejvíce špičku jazyka a uvolnit).
4. Dítě dá lízátko k levému koutku a olizuje ho (vytáhnout co nejvíce špičku jazyka a uvolnit).

- HRY S BRČKEM A VODOU

Do skleněné lahve s brčkem si dejte velké korálky a napusťte zhruba do půlky vodou. Dítě do vody fouká brčkem – korálky o sklo krásně hrají.

- UMÍŠ NAPODOBIT JEDNOTLIVÉ ZVUKY?

Zahrajte si na:

- hada sssssssss
- kuřata pipipi pipipi, puťa puťa
- zvony bim bam bim bam
- mouchu zzzzzz
- muzikanty cinky linky, tydli fidli
- cvrčka cccc
- nemocného auauau, ouvej ouvej, auva auva
- zlobílka tytyty tytyty
- vzdychálka jejejej, ách ách
- zvoneček cink cink cink
- sovu húúúúú
- kozu mééééé
- čmeláka žžžžžž
- kravičku búúúúúú
- šumák šššššš
- vrabce čim čim čim
- veverku hop hop hop
- kočičku či či či či či
- ovečku bééééé
- vláček ši ši ši ši
- déšť kap kap kapy kap
- čápa klap klap, klapy klap
- žáby žbluňk žbluňky žbluňk

- CVIČENÍ RTŮ A MIMICKÉHO SVALSTVA

- brnkačka – uvolnit rty a prstem brnkat o dolní ret,
- zíválek – co nejvíce otevřít ústa (ááá),
- ryba – otevírání a zavírání úst,
- kapřík – tvarovat rty do kroužku, lehce je přibližovat a oddalovat,

- klaun – roztáhnout rty, ukázat zuby, které jsou na sobě,
- cvakačka – cvakání zubů, oddálení (jako při a) a přiblížení,
- pusinka – špulení rtů, pískání,
- motorka- lehce sevřené rty rozrážet výdechovým proudem (brn, brn),
- zajíc – přiblížení spodního rtu k horním zubům – lehce se kousnout,
- klaun x morous – střídat úsměv a zamračení – zuby jsou na sobě,
- koník – rozkmitání rtů, frkání, odfukování – pf, pf,
- píšťalka – stáhnout rty a lehce foukat jako na píšťalku,
- bublina – sevřít rty, nafouknout tváře a prudce vydechnout,
- ježibaba – dát spodní ret přes horní a naopak,
- vítr – nafouknutí tváří, vzduch pak vyfouknout,
- mlčení – semknout rty.

- CVIČENÍ MOTORIKY JAZYKA

- čert – vypláznout jazyk co nejvíce k bradě
- stěrač – olizovat horní ret vodorovným směrem,
- hodiny – olizovat dolní ret vodorovným směrem
- kašpárek – dosahovat jazykem na bradu, tvář a nos,
- mlsná kočka – olizovat horní a dolní ret krouživým pohybem
- uličník – vsouvání jazyka mezi lehce sevřené rty,
- čertík – rychlé vysouvání a zasouvání jazyka, jazyk drnká o horní zuby (bl, bl, bl...),
- plachťák – pohybovat uvolněným jazykem zprava doleva a zpět,
- sekačka – pohyb napnutého jazyka střídavě do pravého i levého koutku,
- ještěrka – zakousnout se lehce do vysunutého jazyka, pohybovat špičkou jazyka vzhůru a dolů,
- korýtko – ohnutí vyplazeného jazyka do tvaru korýtka, trubičky,
- koberec – ohnutí špičky jazyka na tvrdém patře, více vpředu jako smotaný koberec,
- kartáček na zuby – otevřená ústa, jazyk jezdí po horních a dolních zubech,
- domeček – umístit hrot jazyka k dolní dásni,
- ping pong – bouličky na tváři – při zavřených ústech přitlačit jazyk zevnitř na tvář vpravo, vlevo

- opice – vsouvání jazyka mezi vnitřní stranu rtů a horní i dolní zuby,
- kolotoč – olizovat zuby v zavřených ústech krouživým pohybem,
- malíř – malování jazykem zvnitřku na tvář.

- ARTIKULAČNÍ CVIČENÍ DLE OBRÁZKŮ (Příloha č. 36)

PŘÍLOHA Č. 1 - POHÁDKA O KOBLÍŽKOVI

POHÁDKA O KOBLÍŽKOVI

1. V chaloupce žili, byli dědeček a babička. Jednoho dne dostal dědeček chuť na Koblížek. Babička usmažila dědečkovi koblížek na másle a dala ho vychladit na okno.
2. Koblížek na okně ležel a ležel, až mu začala být dlouhá chvíle. Hop – skočil z okna dolů a kutálel se a kutálel.
3. Koblížek se kutálel a kutálel, až potkal zajíčka. Zajíček říká: „Koblížku, Koblížku, já tě sním.“ „Nejez mě, zajíčku, já ti raději zazpívám písničku. Já Koblížek, Koblížek, na másle smažený, na okénku chlazený, dědečkovi jsem utekl, babičce jsem utekl a tobě, zajíčku, také uteču.“ A Koblížek se kutálel a kutálel dál.
4. Koblížek se kutálel a kutálel, až potkal vlka. Vlk říká: „Koblížku, Koblížku, já tě sním.“ „Nejez mě, vlku, já ti raději zazpívám písničku. Já Koblížek, Koblížek, na másle smažený, na okénku chlazený, dědečkovi jsem utekl, babičce jsem utekl a tobě, vlku, také uteču.“ A Koblížek se kutálel a kutálel dál.
5. Koblížek se kutálel a kutálel, až potkal na louce medvěda. Medvěd říká: „Koblížku, Koblížku, já tě sním.“ „Nejez mě, medvěde, já ti raději zazpívám písničku. Já Koblížek, Koblížek, na másle smažený, na okénku chlazený, dědečkovi jsem utekl, babičce jsem utekl a tobě, medvěde, také uteču.“ A Koblížek se kutálel a kutálel dál.
6. Koblížek se kutálel a kutálel, až lišku. Liška říká: „Koblížku, Koblížku, já tě sním.“ „Nejez mě, liško, já ti raději zazpívám písničku. Já Koblížek, Koblížek, na másle smažený, na okénku chlazený, dědečkovi jsem utekl, babičce jsem utekl a tobě, liško, také uteču.“ Liška byla mazaná, tak říká: „Koblížku, já jsem již stará a špatně slyším, sedni si mi na čumáček a zazpívej mi svoji písničku ještě jednou.“ Koblížek vyskočil lišce na čumáček a spustil: „Já Koblížek, Koblížek, na másle smažený…“ Najednou liška CHRAMST – a Koblížka snědla.

PŘÍLOHA Č. 2 – OBRÁZKY K POHÁDCE O KOBLÍŽKOVI

PŘÍLOHA Č. 3 – PODŘAZENÉ, NADŘAZENÉ POJMY

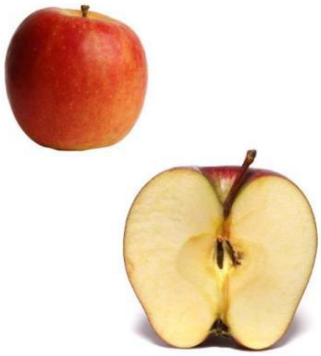
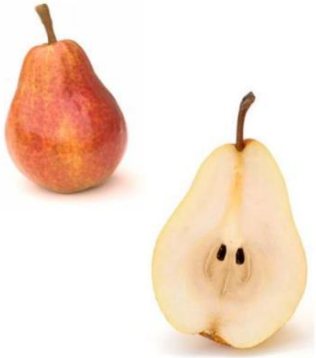
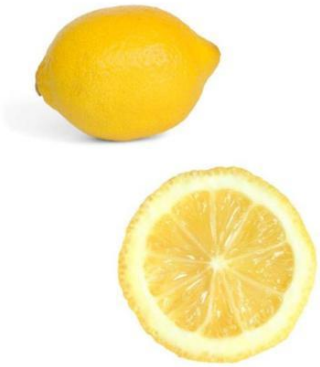
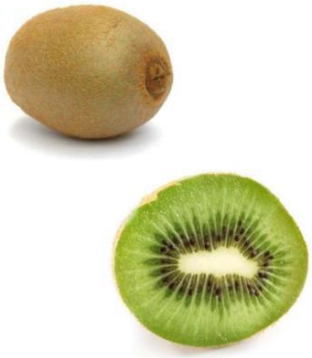
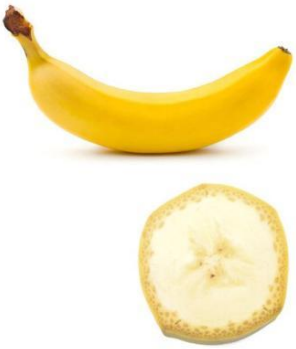
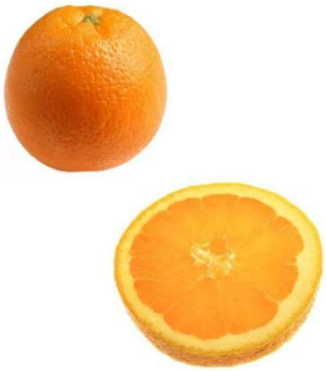
Dodávka	Automobil	Kamion
Motocykl	Jízdní kolo	Koloběžka
Nákladní sklápěč	Bagr	Traktor

PŘÍLOHA Č. 4 - PODŘAZENÉ, NADŘAZENÉ POJMY

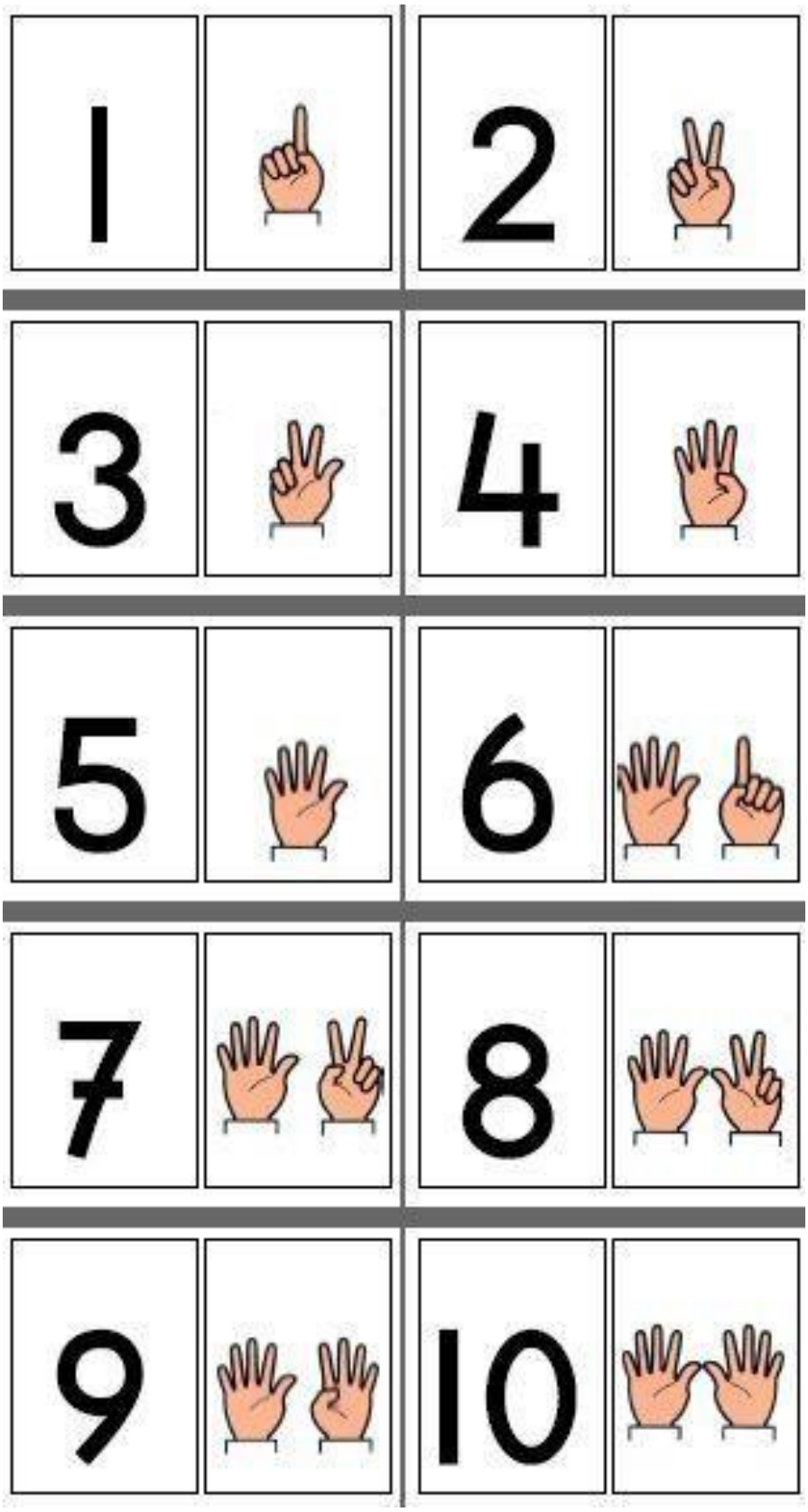
Kůň	Kráva	Kočka
Prase	Ovce	Koza
Slepice	Kohout	Pes

PŘÍLOHA Č. 5 - PODŘAZENÉ, NADŘAZENÉ POJMY

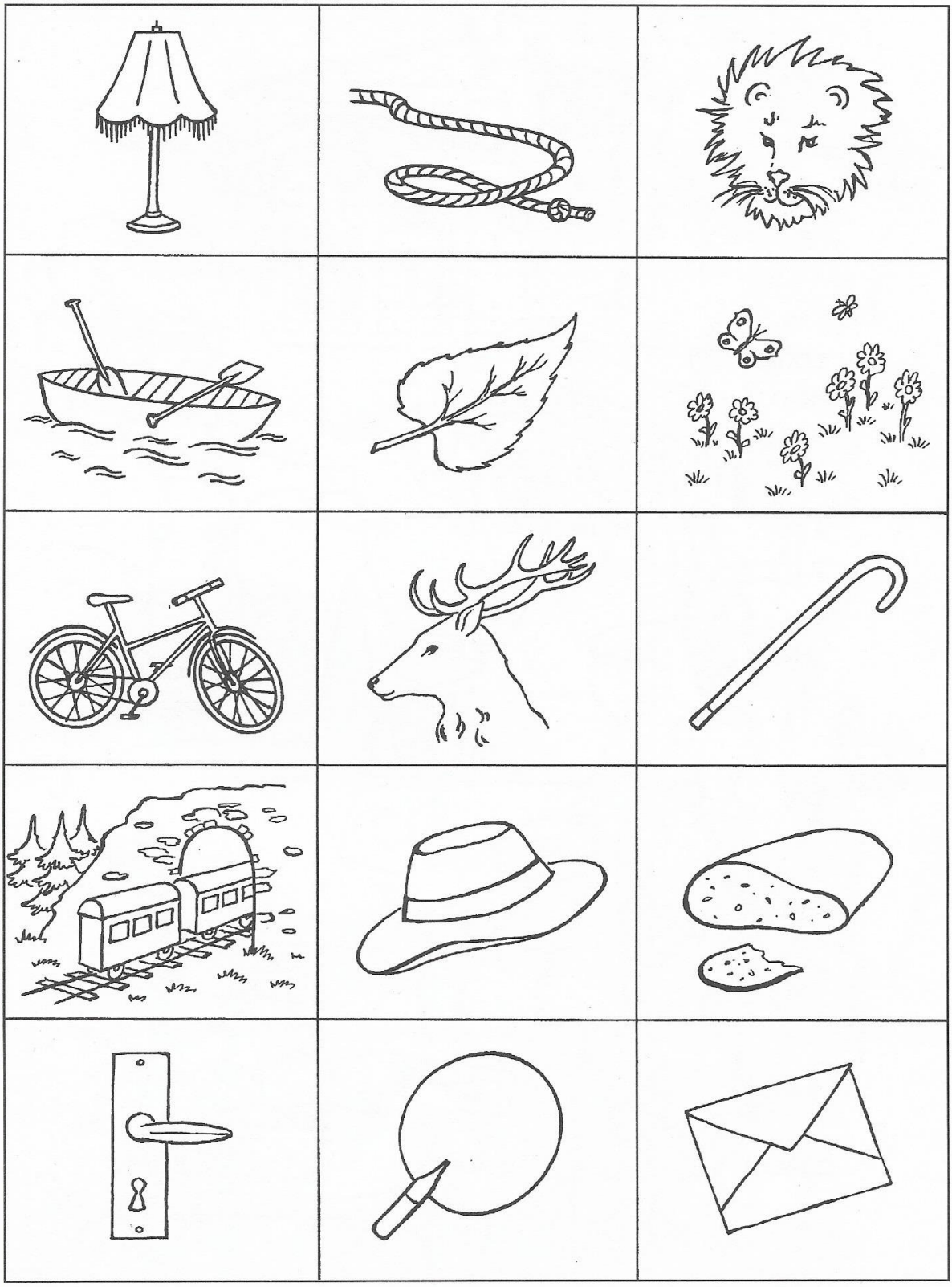
PŘÍLOHA Č. 6 - PODŘAZENÉ, NADŘAZENÉ POJMY

		
Jablko	Hruška	Broskev
		
Citron	Kiwi	Banán
		
Jahoda	Pomeranč	Švestka

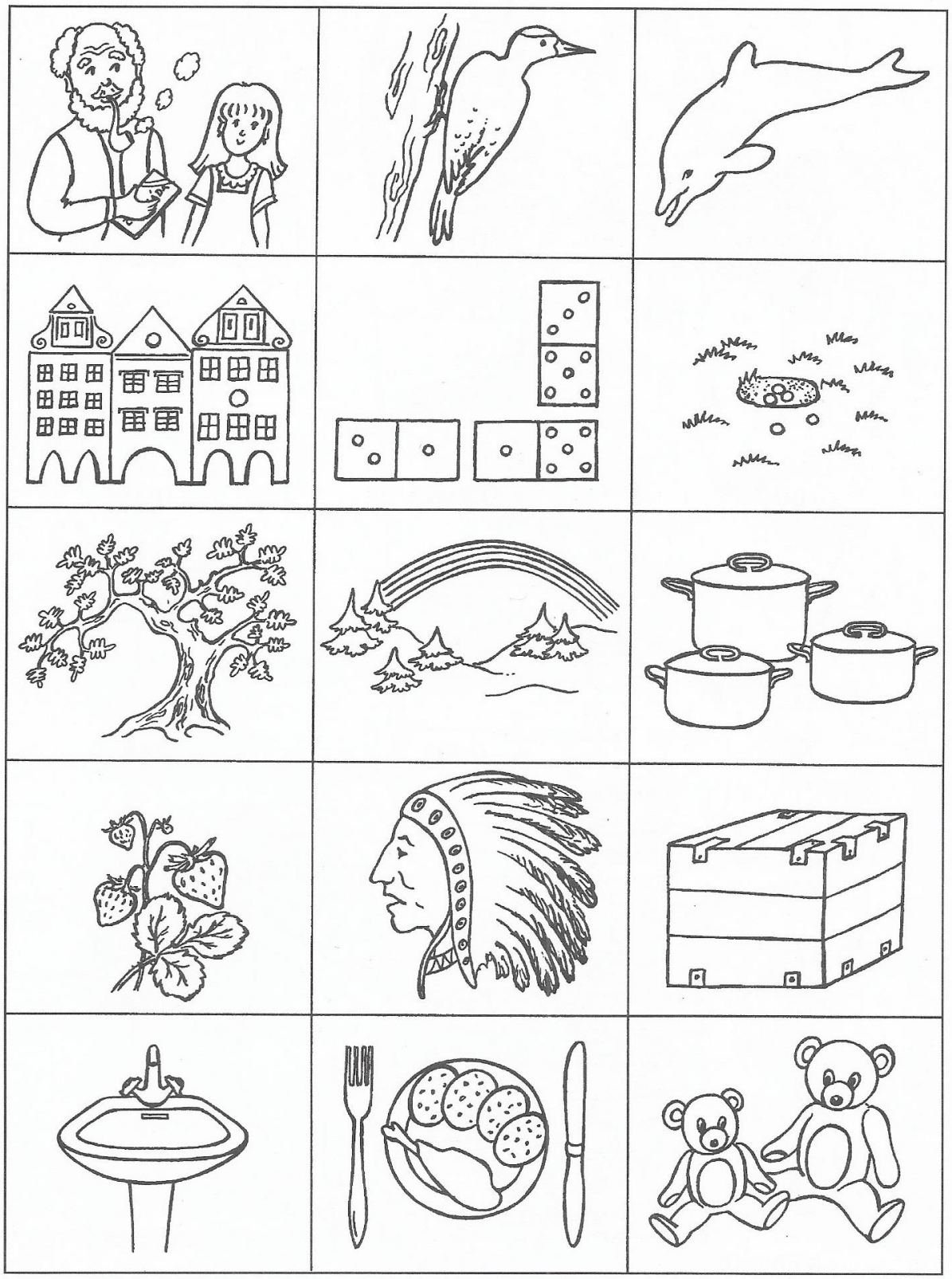
PŘÍLOHA Č. 7 - PODŘAZENÉ, NADŘAZENÉ POJMY



PŘÍLOHA Č. 8 - POHÁDKOVÁ ZEM



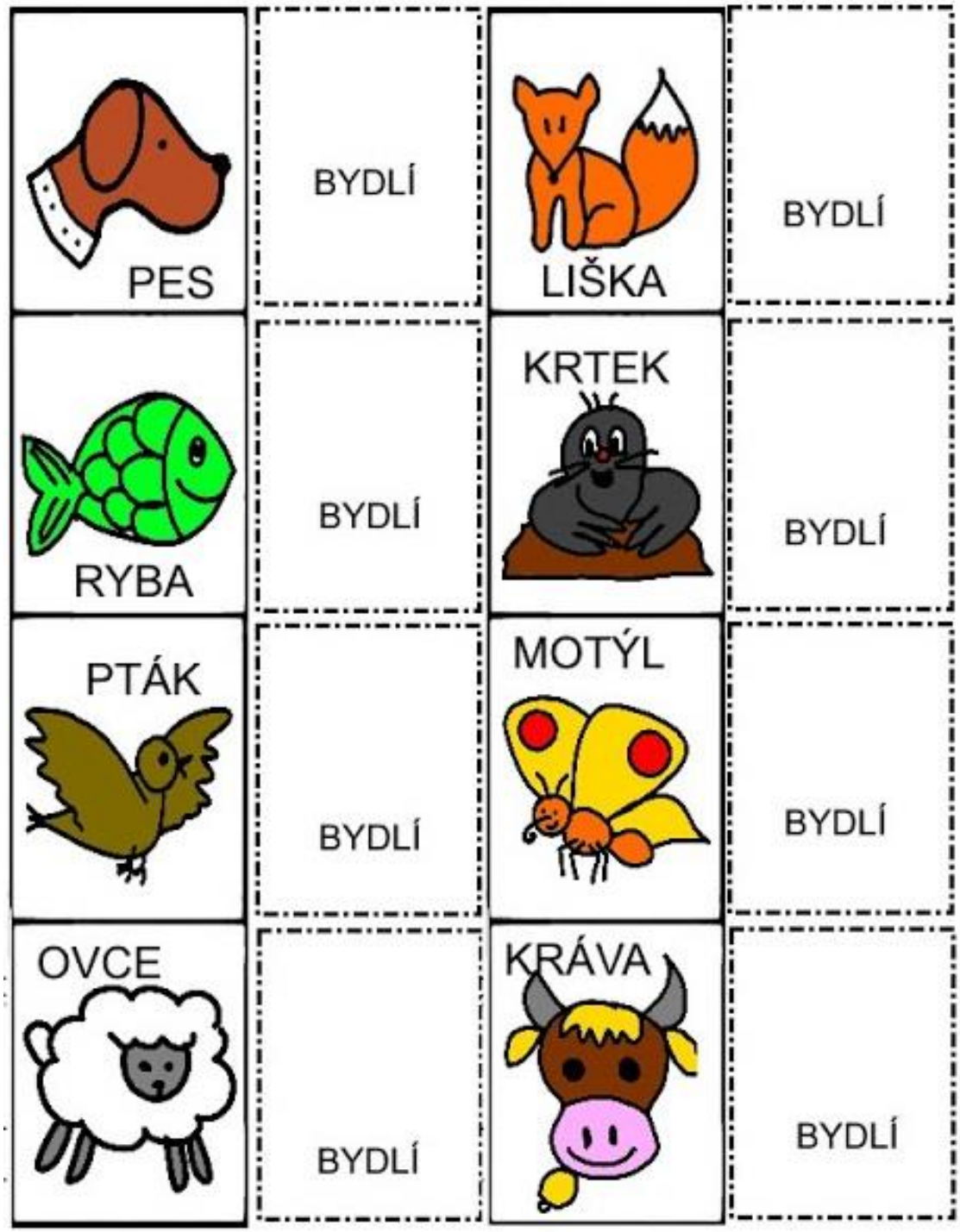
PŘÍLOHA Č. 9 – POHÁDKOVÁ ZEM



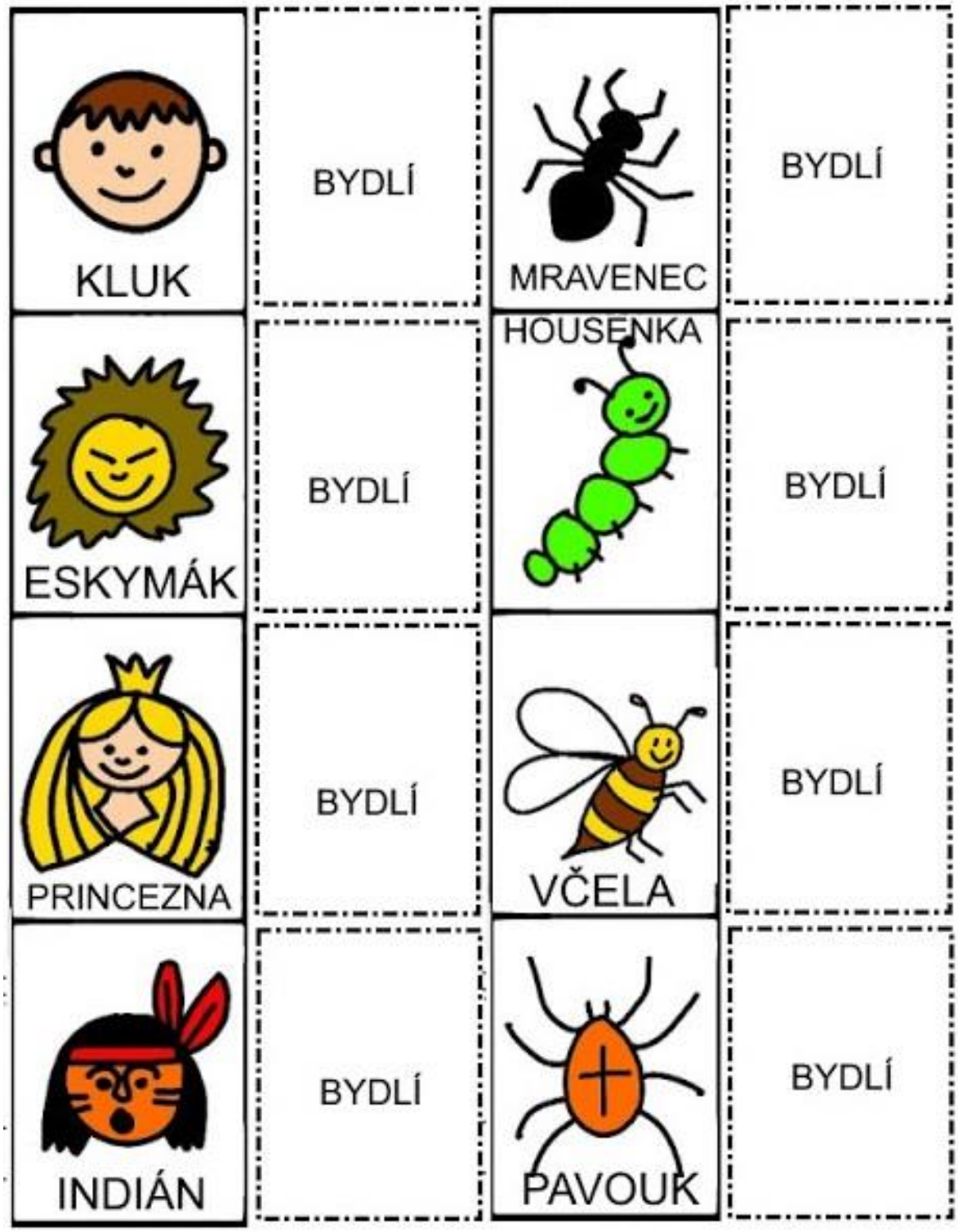
PŘÍLOHA Č. 10 - OPAKY

PŘÍLOHA Č. 11 – KDO TAM BYDLÍ?

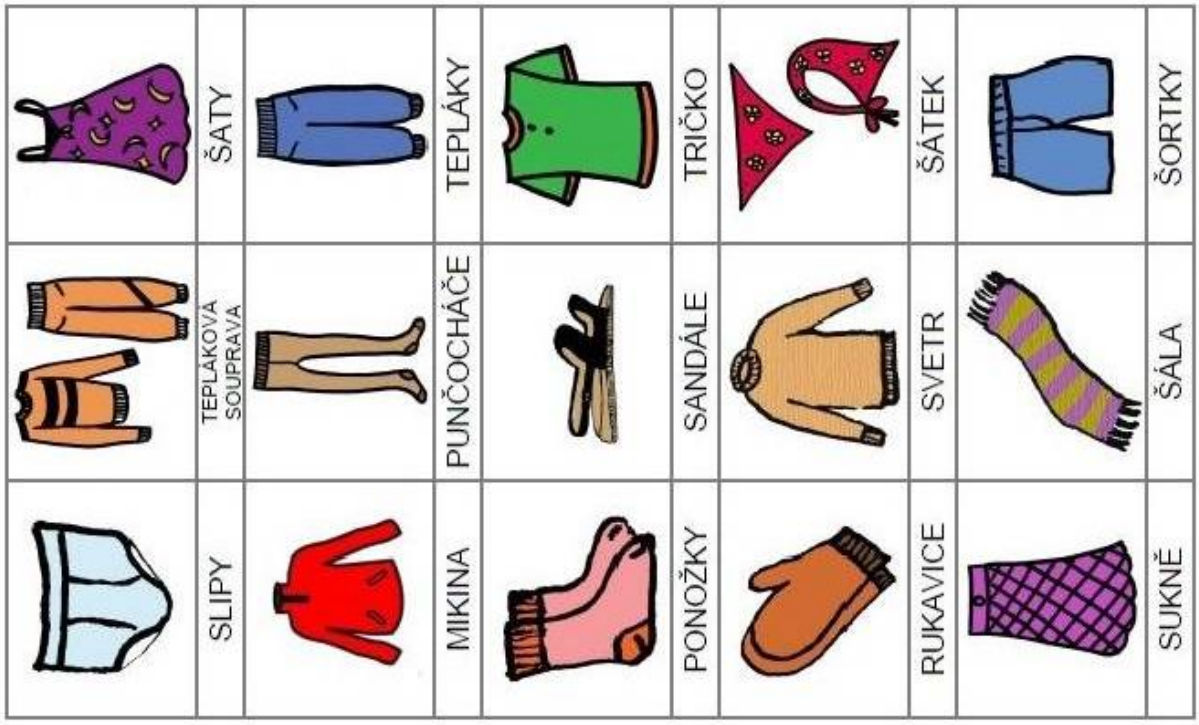
PŘÍLOHA Č. 12 - KDO TAM BYDLÍ?

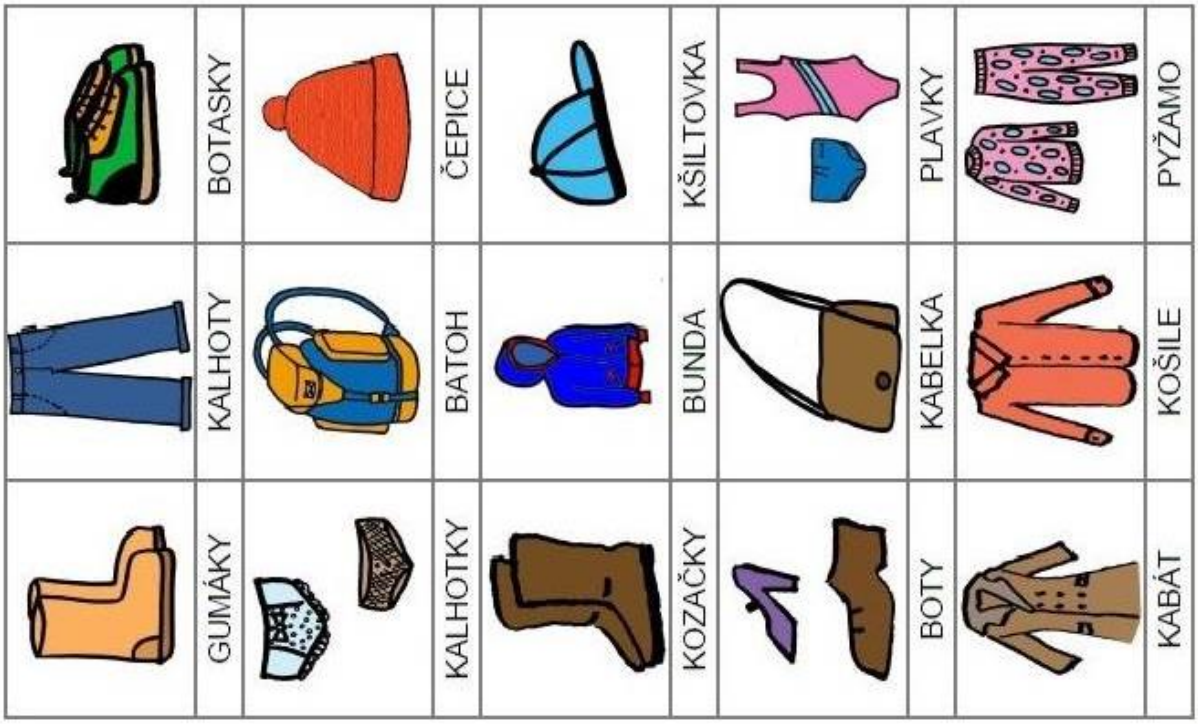


PŘÍLOHA Č. 13 – KDO TAM BYDLÍ?

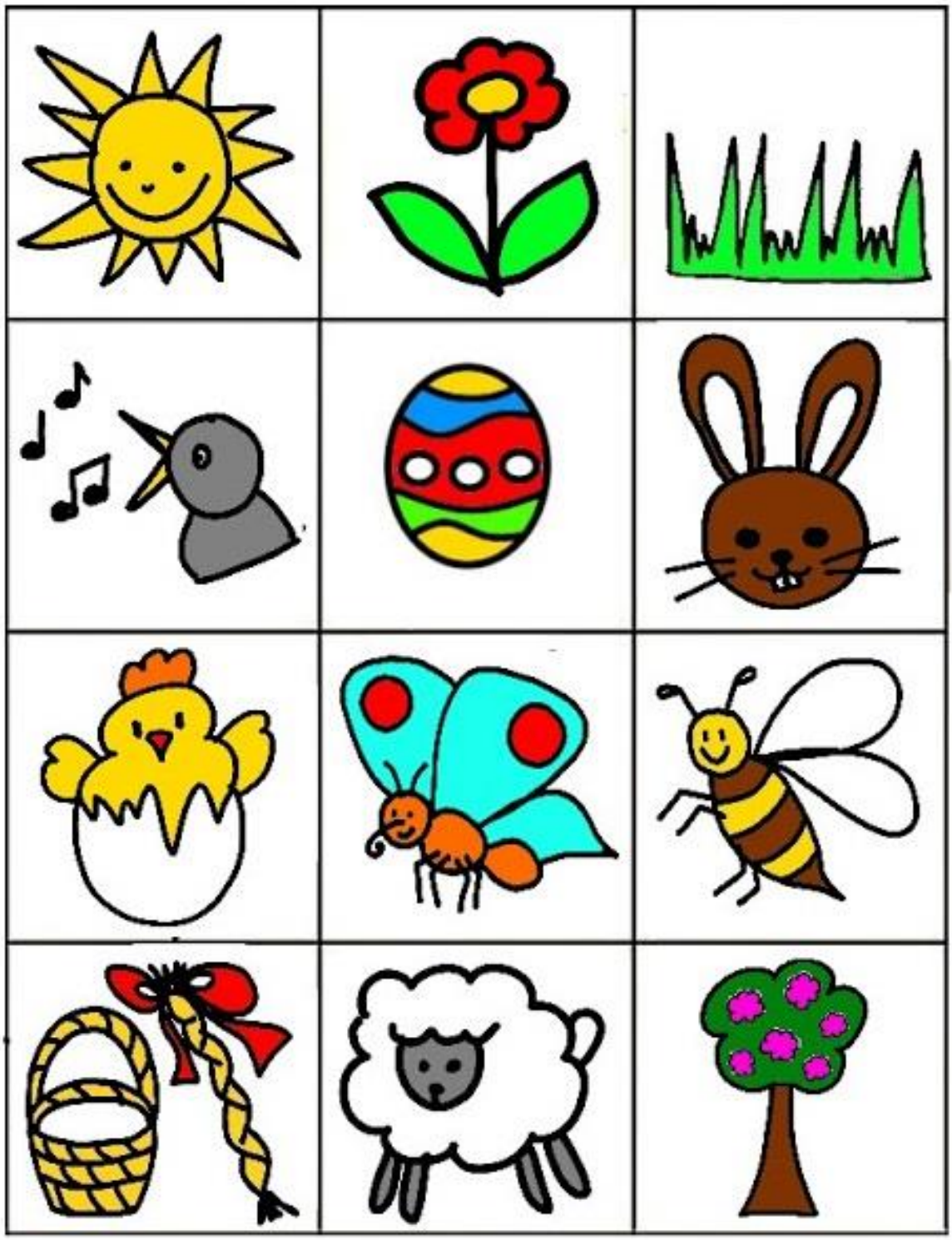


PŘÍLOHA Č. 14 – JAK SE RÁNO OBLÉKÁM?

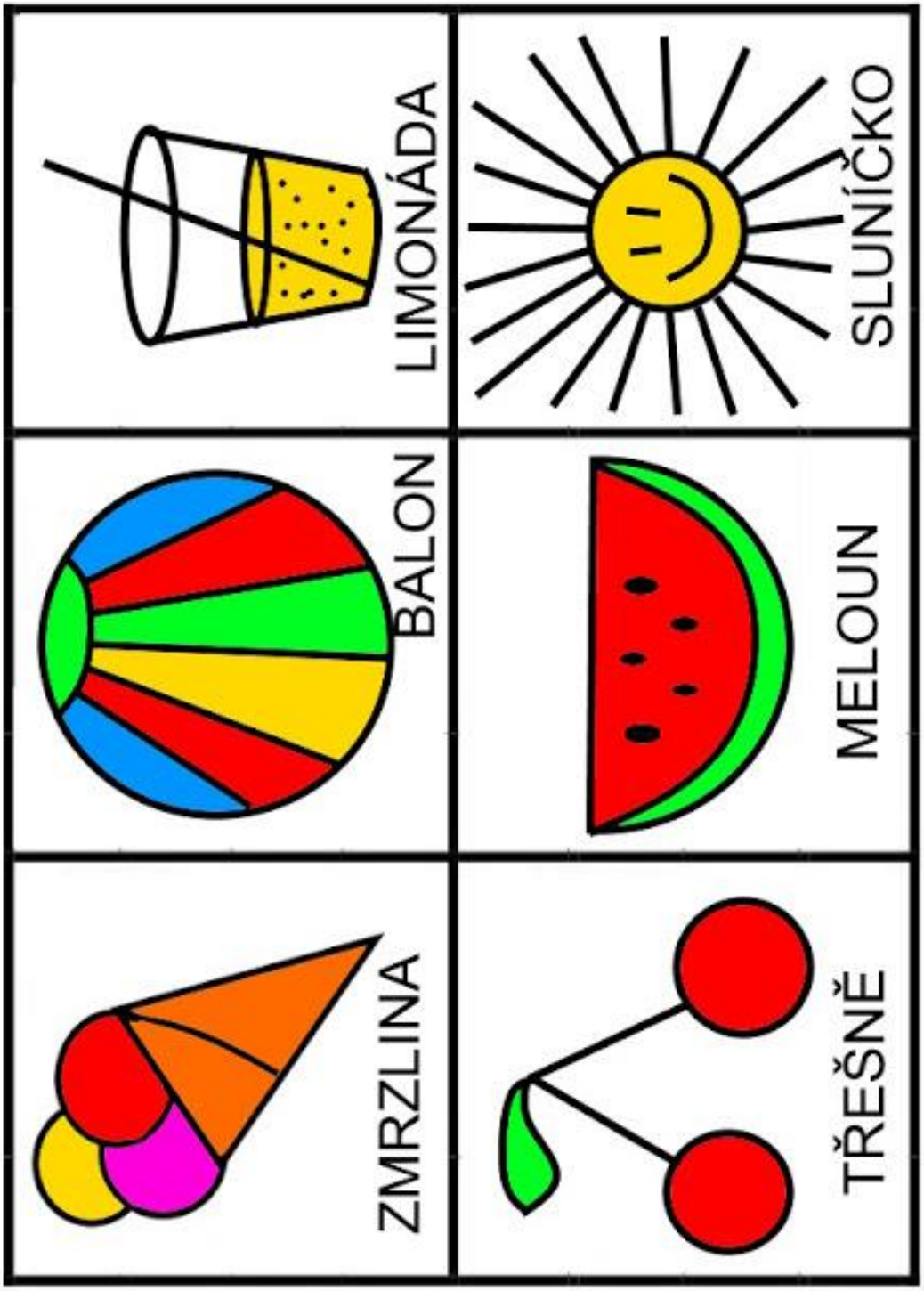




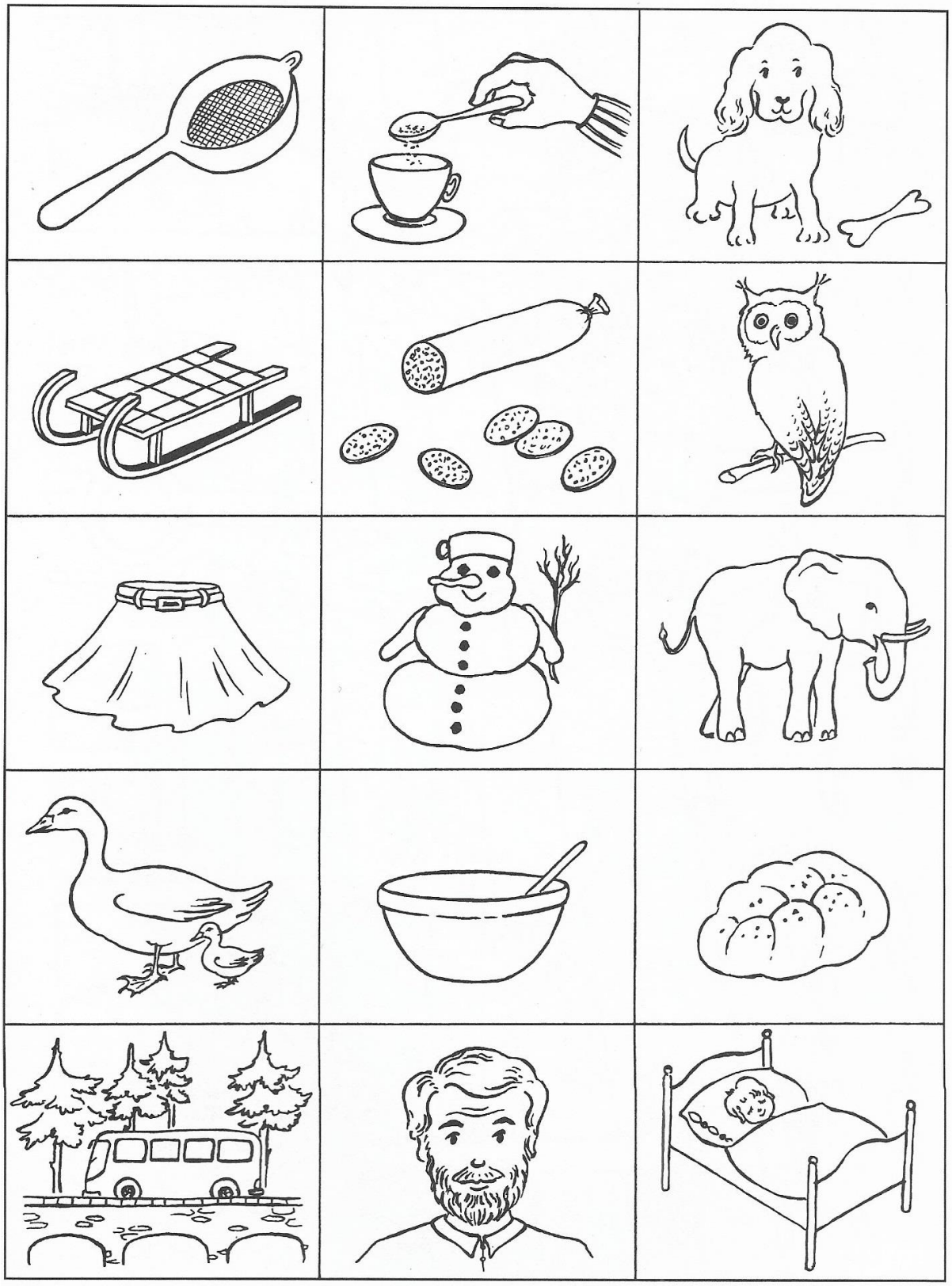
PŘÍLOHA Č. 15 – OBRÁZKY V ŘADĚ



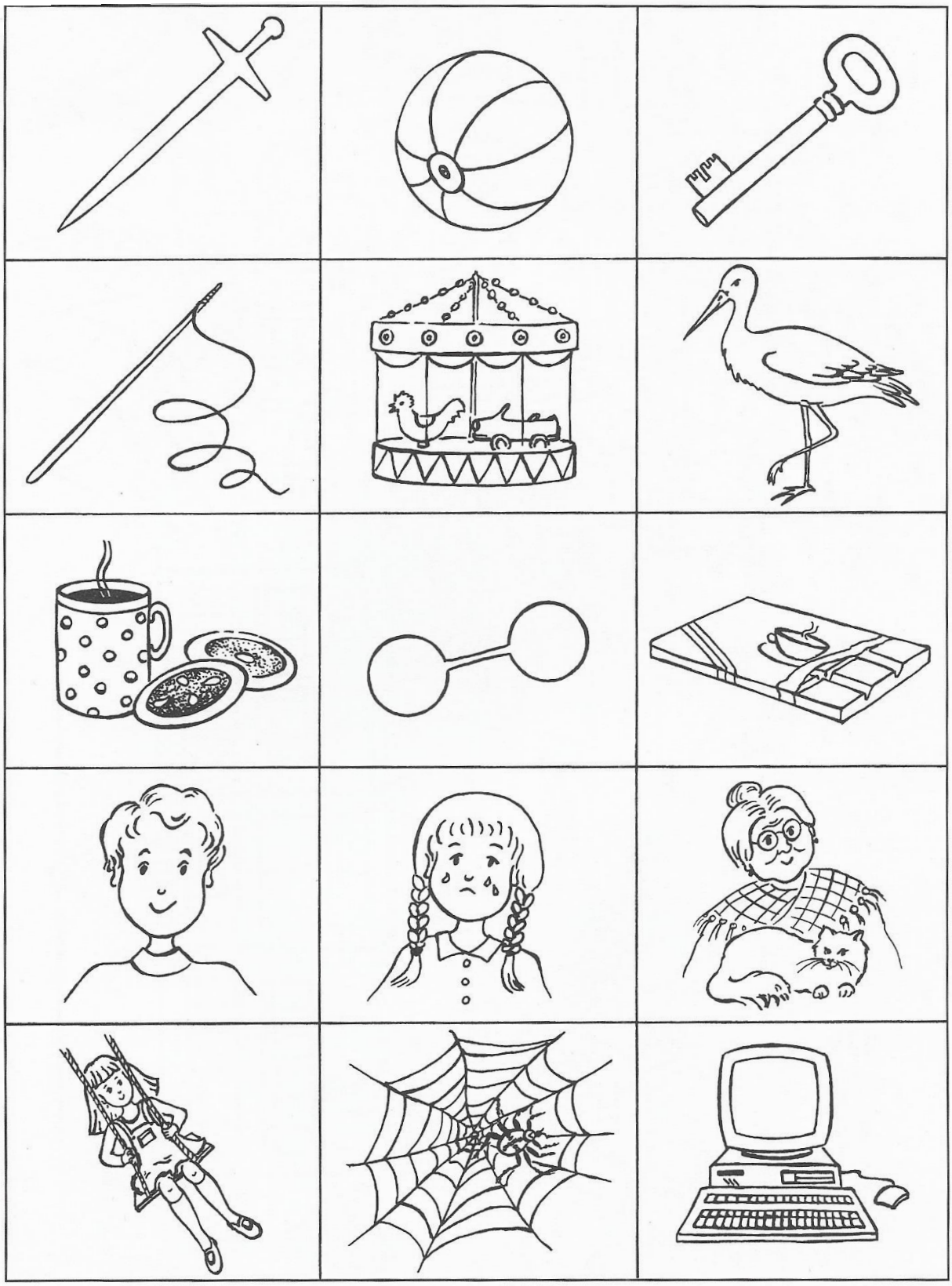
PŘÍLOHA Č. 16 – OBRÁZKY V ŘADĚ



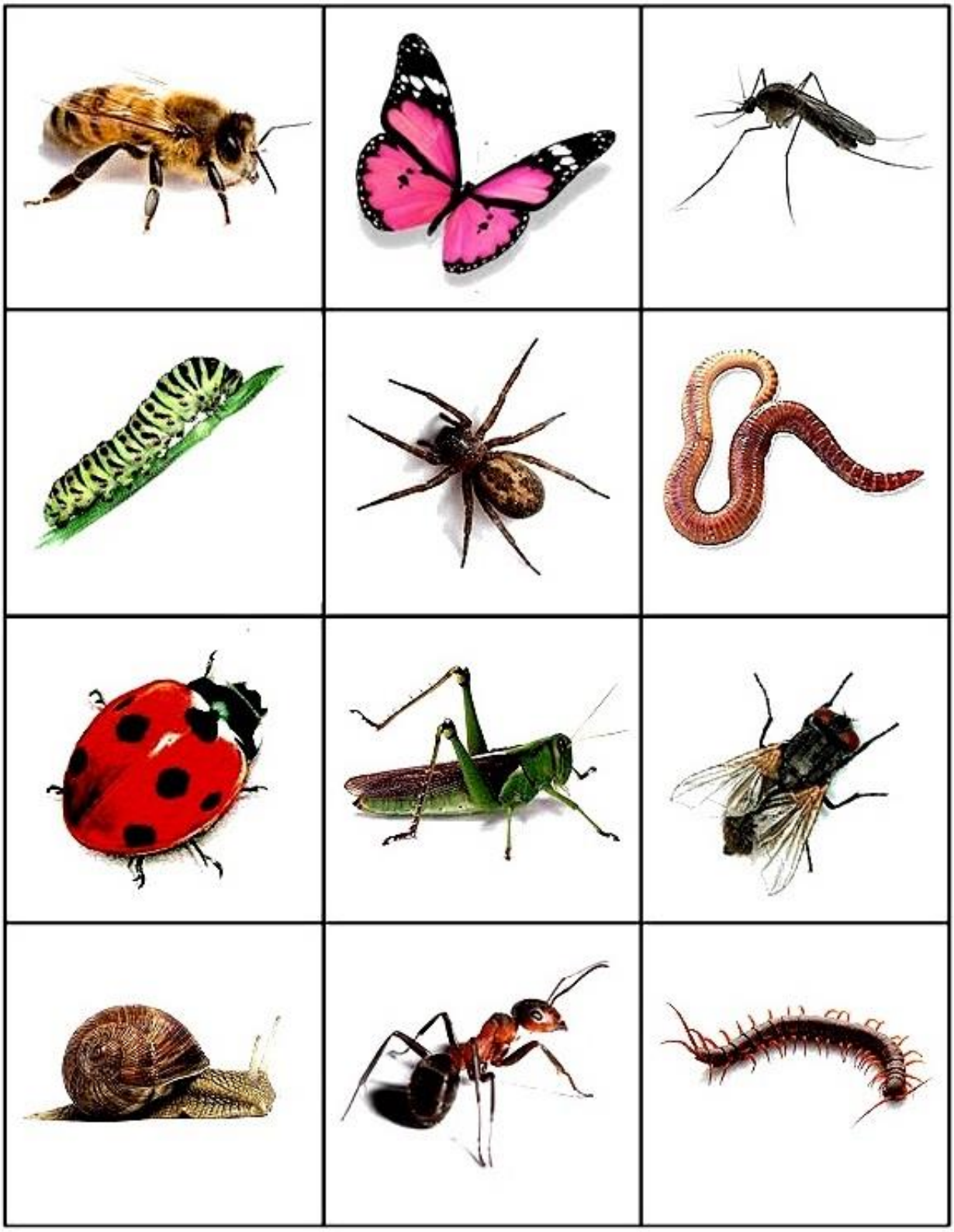
PŘÍLOHA Č. 17 - HRA NA SCHOVÁVANOU

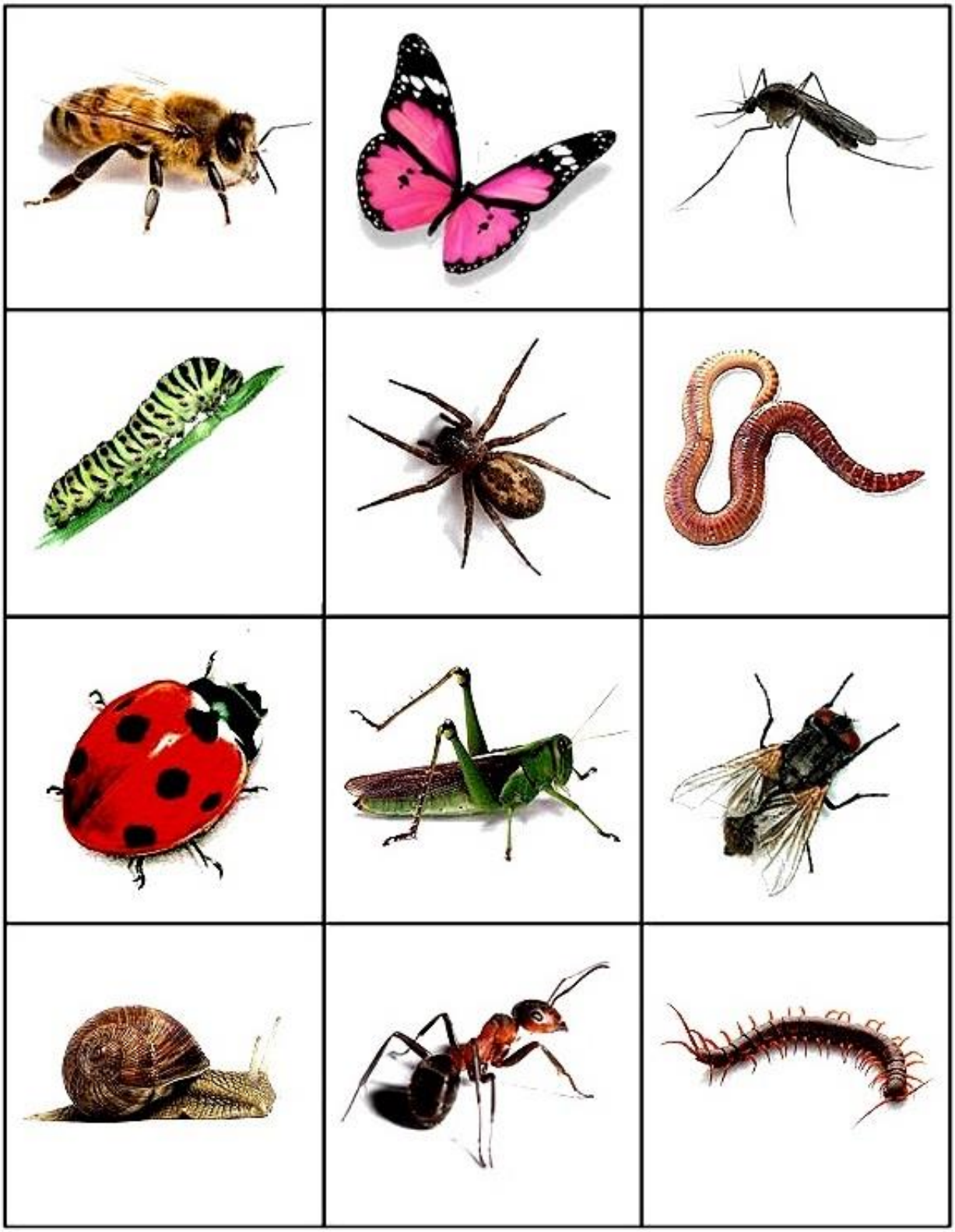


PŘÍLOHA Č. 18 - HRA NA SCHOVÁVANOU



PŘÍLOHA Č. 19 - PEXESO





PŘÍLOHA Č. 20 – NA DETEKTIVA

PŘÍLOHA Č. 21 – NAJDI, ČÍM SE LIŠÍ

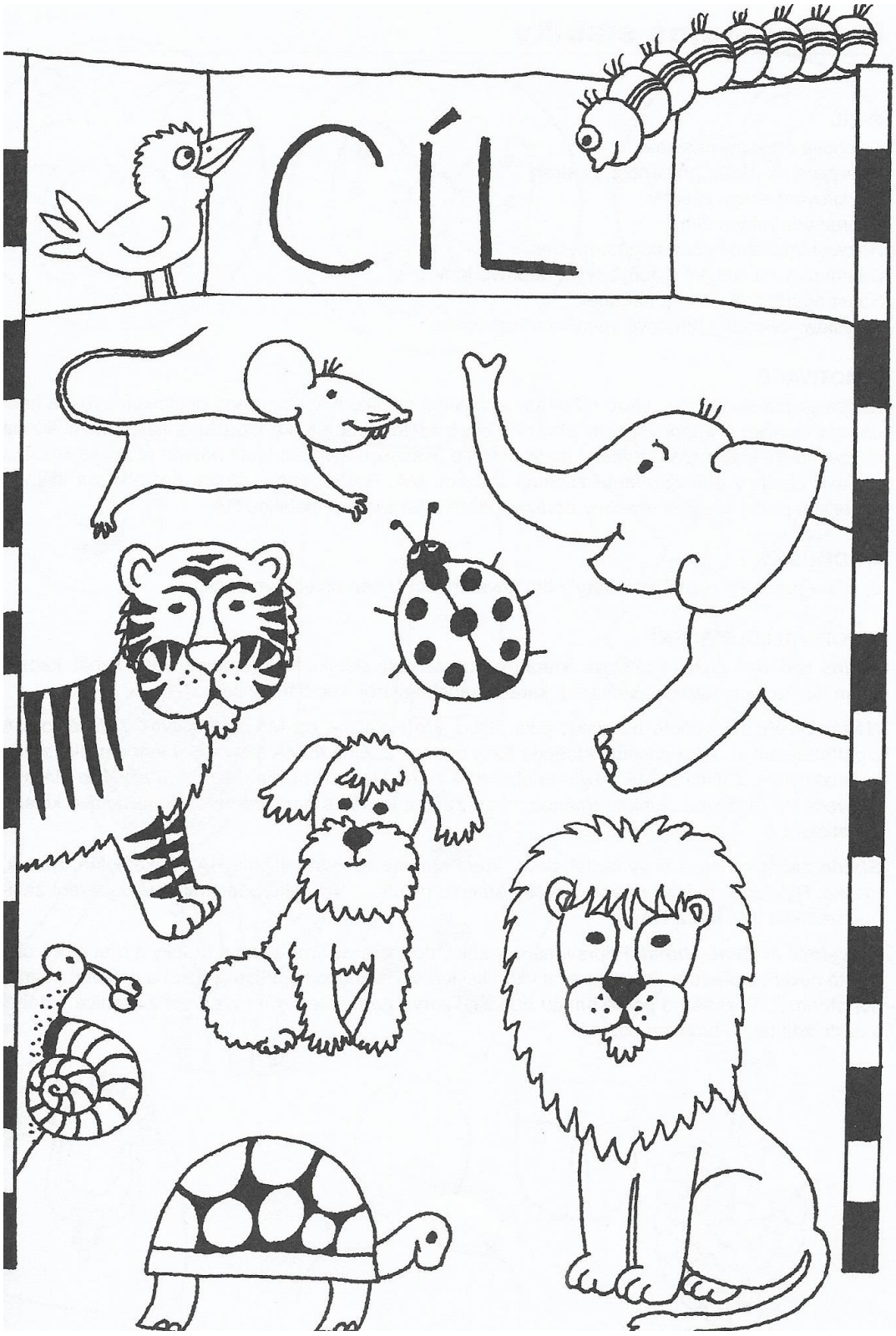
NAJDI 7 ROZDÍLŮ

PŘÍLOHA Č. 22 – NAJDI, ČÍM SE LIŠÍ

PŘÍLOHA Č. 23 – POPLETENÉ OBRÁZKY

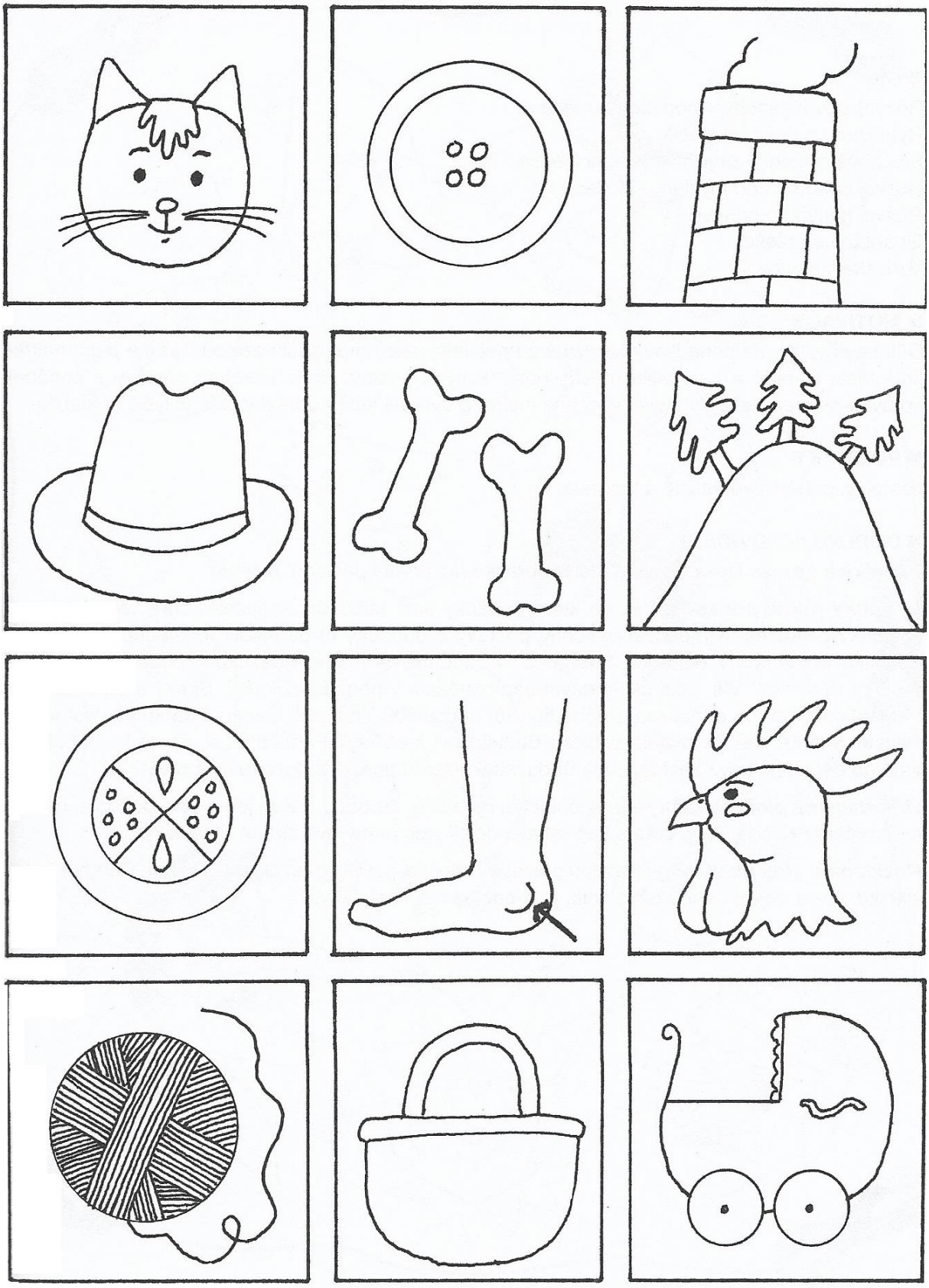
PŘÍLOHA Č. 24 – POPLETENÉ OBRÁZKY

ŘÍLOHA Č. 25 – KDO DORAZÍ DO CÍLE?

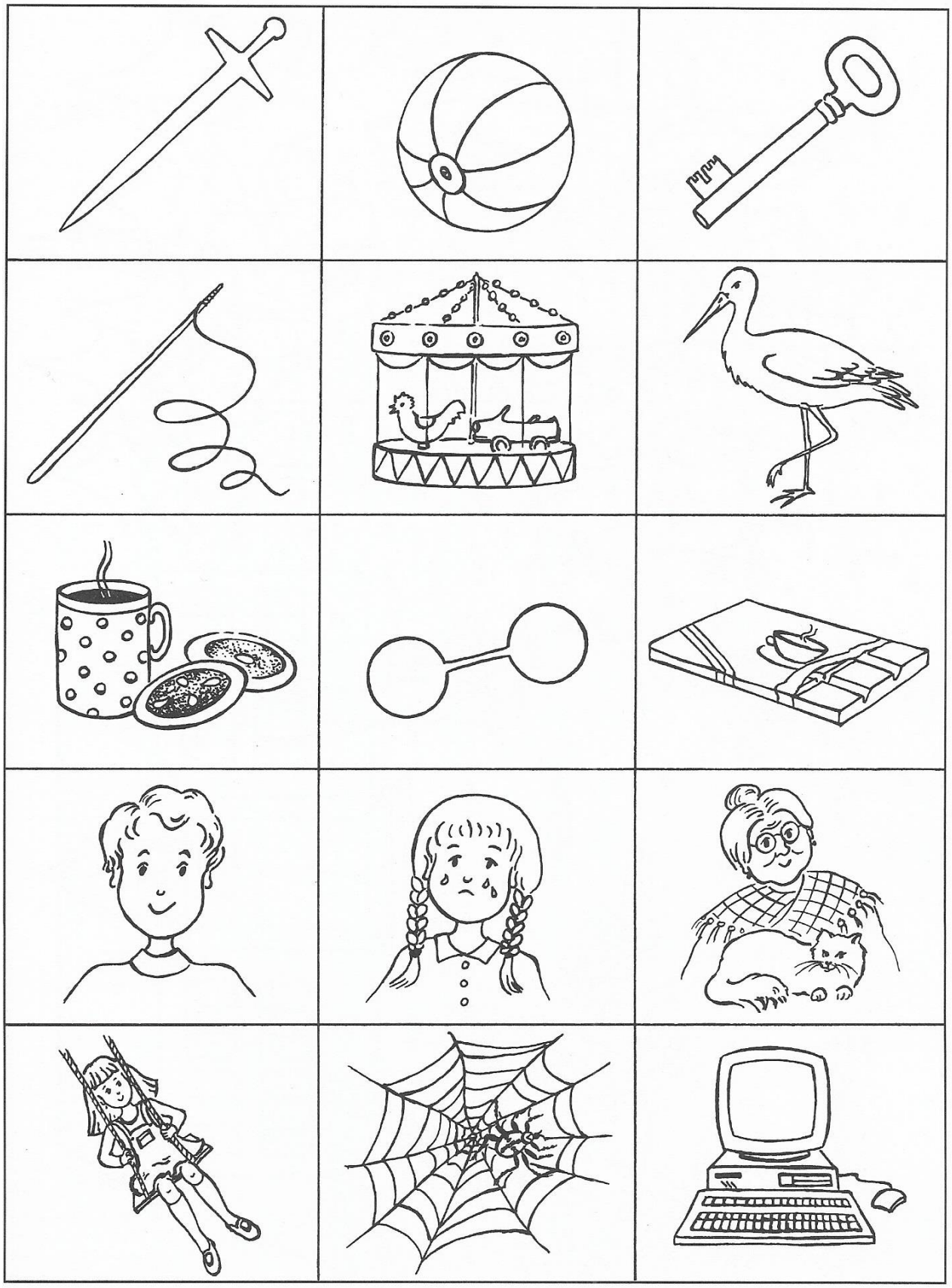


PŘÍLOHA Č. 26 – KDO PŮJDE DO CIRKUSU?

PŘÍLOHA Č. 27 – KOUZELNÉ SLOVÍČKO, NECHYTEJ!



PŘÍLOHA Č. 28 – KOUZELNÉ SLOVÍČKO, NECHYTEJ!



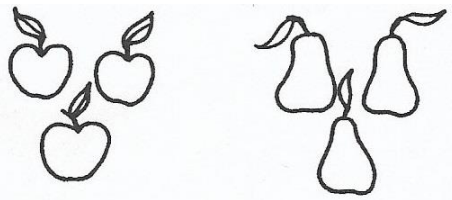
PŘÍLOHAČ. 29 – NA DATLA

PŘÍLOHA Č. 30 – KOHO VEZE VLÁČEK?

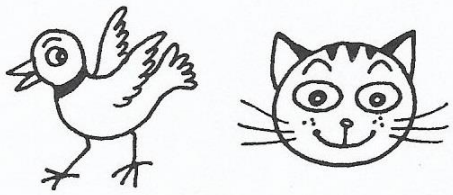
PŘÍLOHA Č. 31 - RÝMOVÁNÍ

PŘÍLOHA Č. 32 – RÝMOVÁNÍ V ŘÍKADLECH

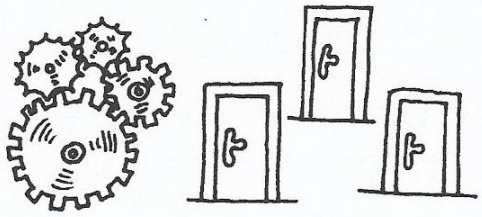
VEZMU MALÉ NŮŽKY,
VYSTŘIHNU TŘI ...



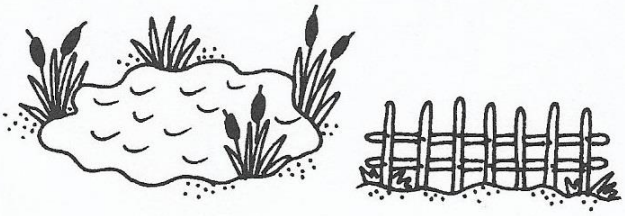
OČI, OČI, OČKA,
NEJLÍP VIDÍ...



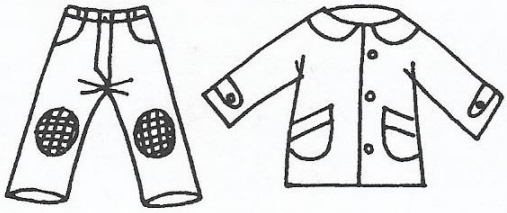
JE MALÝ DOMEČEK,
MÁ MNOHO ...



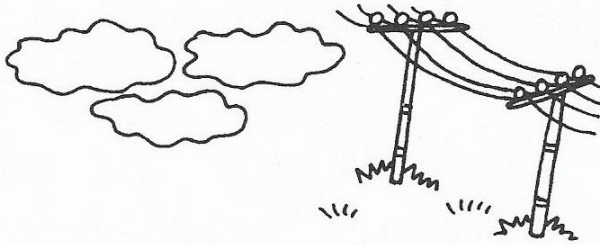
ŠEPTY ŠEPTY, PEPÍKU,
TIŠE PŮJDEM K ...



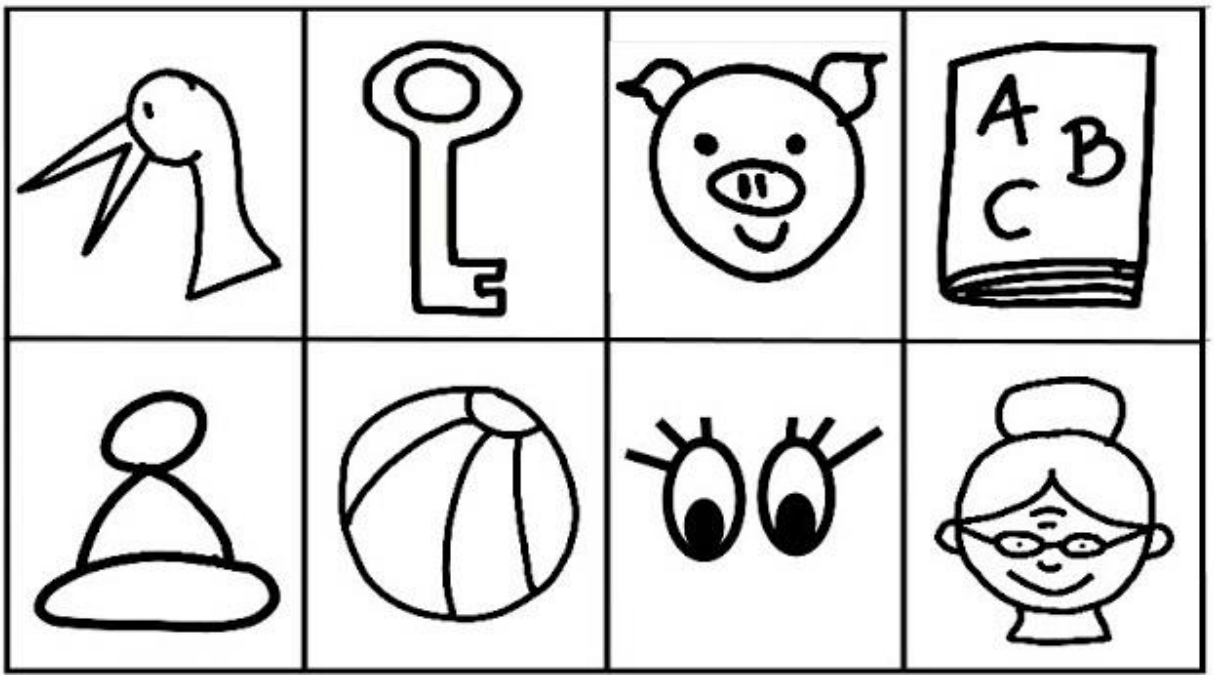
MAREK LEZL ZE VRÁTEK,
ROZTRHAL SI ...

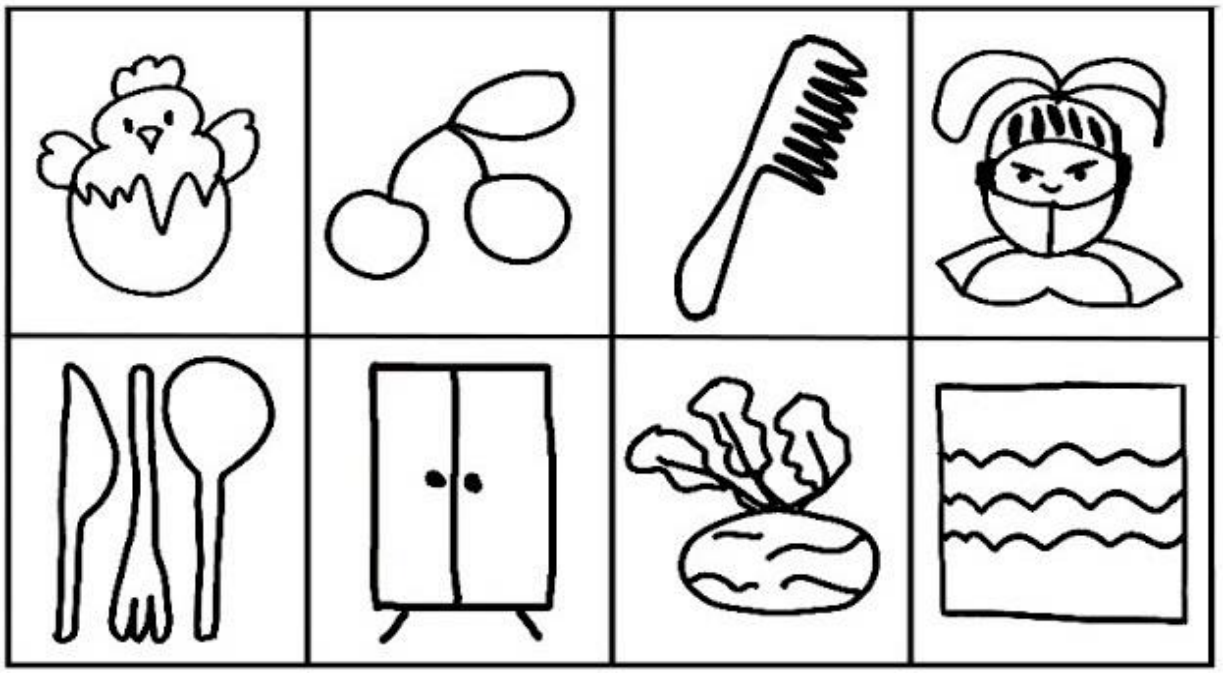


MŮJ VESELÝ DRAK
LETÍ DO ...

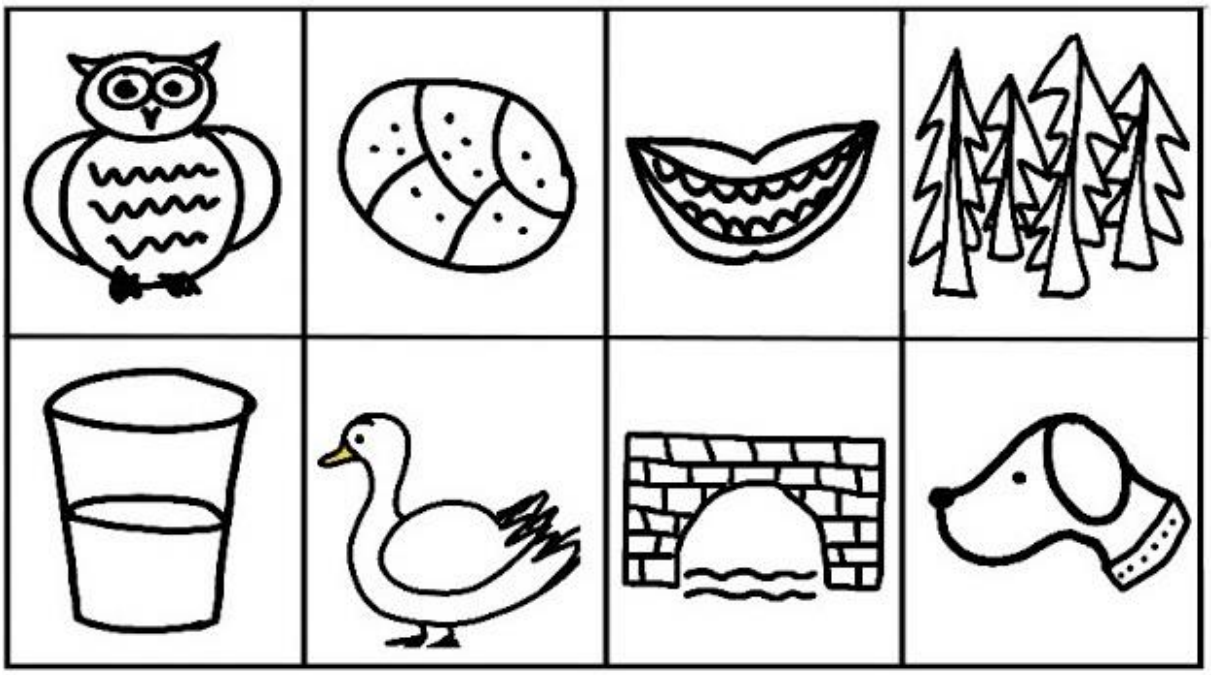


PŘÍLOHA Č. 33 – NA BALÍČKY

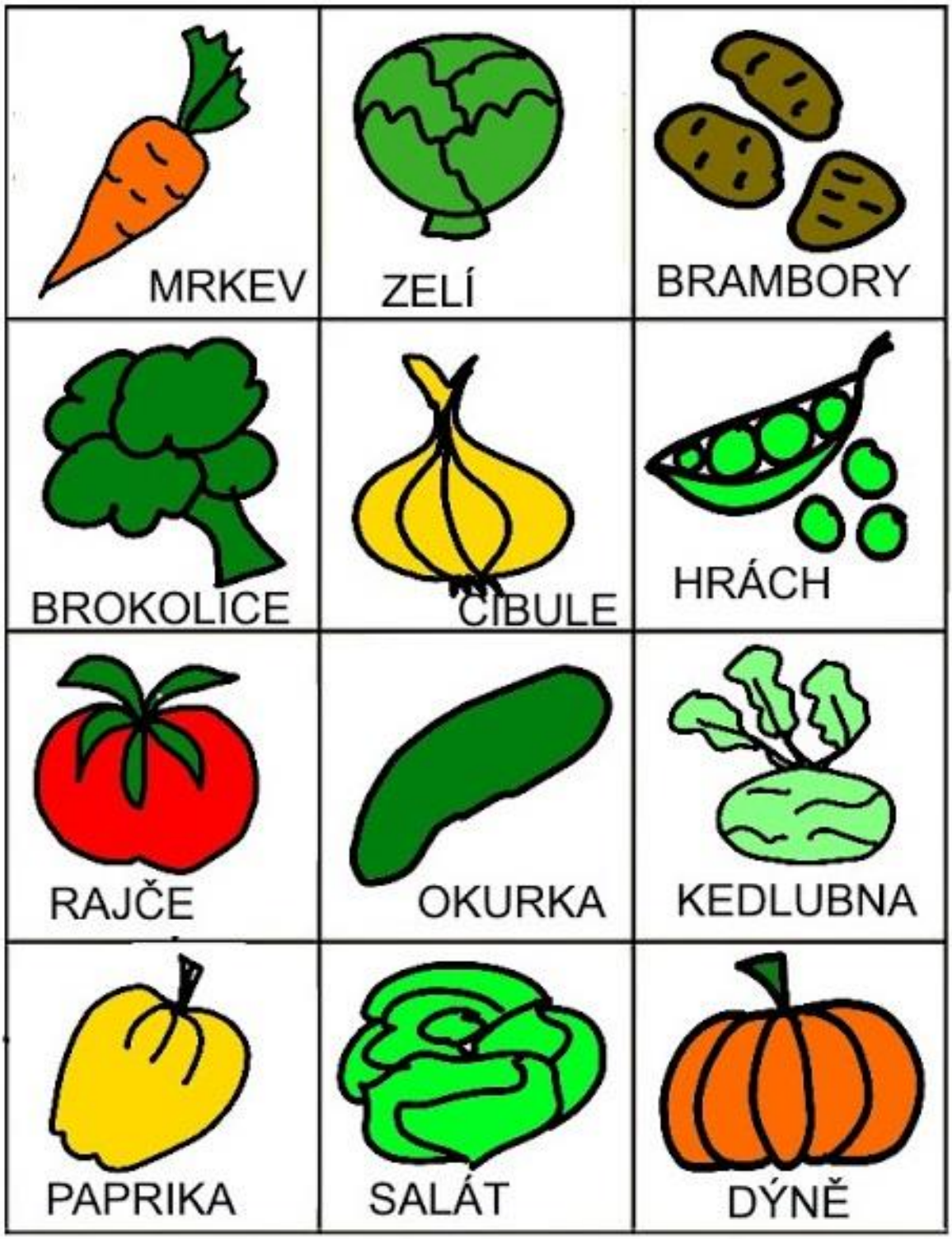




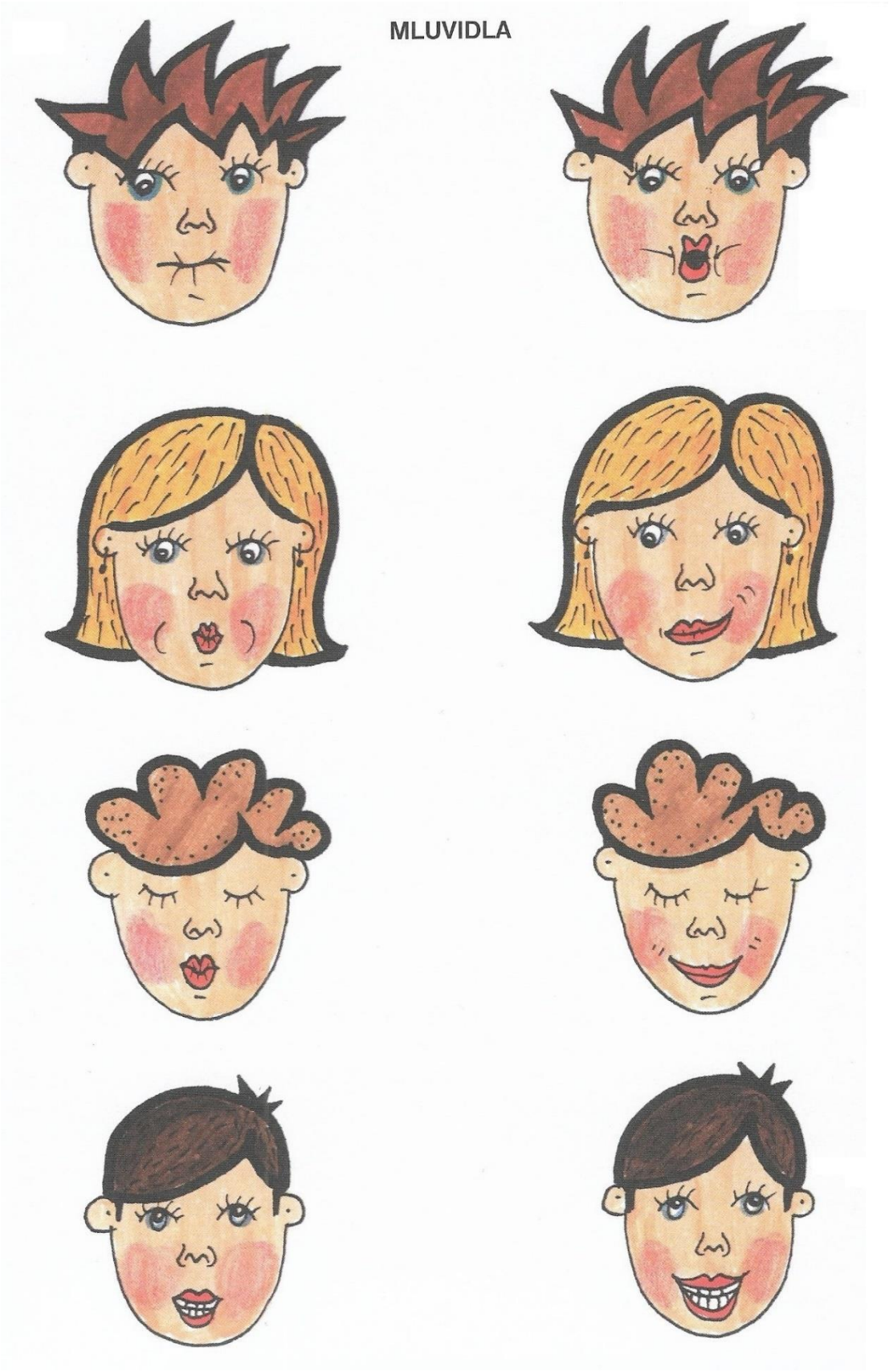
PŘÍLOHA Č. 34 – NA BALÍČKY



PŘÍLOHA Č. 35 – PŘIJELA TETIČKA A PŘIVEZLA …



PŘÍLOHA Č. 36 - ARTIKULAČNÍ CVIČENÍ DLE OBRÁZKŮ



SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 POHÁDKA O KOBLÍŽKOVI

(Zdroj: Logáček, 2009, s. 12)

Příloha č. 2 OBRÁZKY K POHÁDCE O KOBLÍŽKOVI

(Zdroj: Logáček, 2009, s. 13)

Příloha č. 3 PODŘAZENÉ, NADŘAZENÉ POJMY

(Zdroj: https://www.eschovka.cz/product/?pid=1780)

Příloha č. 4 PODŘAZENÉ, NADŘAZENÉ POJMY

(Zdroj: https://www.eschovka.cz/product/?pid=1732)

Příloha č. 5 PODŘAZENÉ, NADŘAZENÉ POJMY

(Zdroj: https://prosisu.blogspot.com/search?q=profese)

Příloha č. 6 PODŘAZENÉ, NADŘAZENÉ POJMY

(Zdroj: https://www.eschovka.cz/product/?pid=1734)

Příloha č. 7 PODŘAZENÉ, NADŘAZENÉ POJMY

(Zdroj: https://cz.pinterest.com/pin/583286589226230872/)

Příloha č. 8 POHÁDKOVÁ ZEM

(Zdroj: Charvátová – Kopicová, Boháčová, 2007)

Příloha č. 9 POHÁDKOVÁ ZEM

(Zdroj: Charvátová – Kopicová, Boháčová, 2007)

Příloha č. 10 OPAKY

(Zdroj: Slezáková, 2017, s. 6)

Příloha č. 11 KDO TAM BYDLÍ?

(Zdroj: https://prosisu.blogspot.com/2012/01/hura-do-skoly.html?m=1)

Příloha č. 12 KDO TAM BYDLÍ?

(Zdroj: https://prosisu.blogspot.com/2012/01/hura-do-skoly.html?m=1)

Příloha č. 13 KDO TAM BYDLÍ?

(Zdroj: https://prosisu.blogspot.com/2012/01/hura-do-skoly.html?m=1)

Příloha č. 14 JAK SE RÁNO OBLÉKÁM?

(Zdroj: https://www.autismus-a-my.cz/laminovane-vyukove-pomucky/komunikacni-karticky-piktogramy--obleceni-a-obuv--30-ks/)

Příloha č. 15 OBRÁZKY V ŘADĚ

(Zdroj: https://prosisu.blogspot.com/search?q=pexeso)

Příloha č. 16 OBRÁZKY V ŘADĚ

(Zdroj: https://prosisu.blogspot.com/2012/03/jaro-obrazky.html?m=1)

Příloha č. 17 HRA NA SCHOVÁVANOU

(Zdroj: Charvátová – Kopicová, Boháčová, 2007)

Příloha č. 18 HRA NA SCHOVÁVANOU

(Zdroj: Charvátová – Kopicová, Boháčová, 2007)

Příloha č. 19 PEXESO

(Zdroj: https://prosisu.blogspot.com/search?q=pexeso)

Příloha č. 20 NA DETEKTIVA

(Zdroj: Klenková, Kolbábková, 2003, s. 113)

Příloha č. 21 NAJDI, ČÍM SE LIŠÍ

(Zdroj:http://4.bp.blogspot.com/m7WWAyVruec/Vit8GJ6DfmI/AAAAAAAAO98/Gg7jg8yYBps/s1600/rozdily%2Bpodzim.jpg)

Příloha č. 22 NAJDI, ČÍM SE LIŠÍ

(Zdroj: Klenková, Kolbábková, 2003, s. 32)

Příloha č. 23 POPLETENÉ OBRÁZKY

(Zdroj: Klenková, Kolbábková, 2003, s. 30)

Příloha č. 24 POPLETENÉ OBRÁZKY

(Zdroj: Klenková, Kolbábková, 2003, s. 31)

Příloha č. 25 KDO DORAZÍ DO CÍLE?

(Zdroj: Frančíková, Štanclová, 2009)

Příloha č. 26 KDO PŮJDE DO CIRKUSU?

(Zdroj: Frančíková, Štanclová, 2009)

Příloha č. 27 KOUZELNÉ SLOVÍČKO, NECHYTEJ!

(Zdroj: Frančíková, Štanclová, 2009)

Příloha č. 28 KOUZELNÉ SLOVÍČKO, NECHYTEJ!

(Zdroj: Frančíková, Štanclová, 2009)

Příloha č. 29 NA DATLA

(Zdroj:https://prosisu.blogspot.com/search/label/Komunika%C4%8Dn%C3%AD%20obr%C3%A1zky)

Příloha č. 30 KOHO VEZE VLÁČEK?

(Zdroj:https://prosisu.blogspot.com/search/label/Komunika%C4%8Dn%C3%AD%20obr%C3%A1zky)

Příloha č. 31 RÝMOVÁNÍ

(Zdroj: https://cz.pinterest.com/pin/291889619599354811/)

Příloha č. 32 RÝMOVÁNÍ V ŘÍKADLECH

(Zdroj: Slezáková, 2017, s. 28)

Příloha č. 33 NA BALÍČKY

(Zdroj: https://prosisu.blogspot.com/search/label/LOGO)

Příloha č. 34 NA BALÍČKY

(Zdroj: https://prosisu.blogspot.com/search/label/LOGO)

Příloha č. 35 PŘIJELA TETIČKA A PŘIVEZLA …

(Zdroj:https://prosisu.blogspot.com/search/label/Komunika%C4%8Dn%C3%AD%20obr%C3%A1zky)

Příloha č. 36 ARTIKULAČNÍ CVIČENÍ DLE OBRÁZKŮ

(Zdroj: Klenková, Kolbábková, 2003, s. 22)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Aneta Urbanová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Dítě s vývojovou dysfázií v mateřské škole
Název v angličtině:	Child with Developmental Language Disorder in a kindergarten
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá vývojovou dysfázií u dětí předškolního věku a její logopedickou intervencí. V dané problematice jsme vymezili základní pojem vývojová dysfázie a pojmy s ním související. Cílem práce je vypracovat metodickou příručku určenou předškolním pedagogům, kteří pracují s dětmi s vývojovou dysfázií. Tato metodická příručka směřuje k rozvoji potřebných oblastí těchto dětí.
Klíčová slova:	dítě, logopedická intervence, mateřská škola, metodická příručka, narušená komunikační schopnost, předškolní pedagog, předškolní věk, vývojová dysfázie
Anotace v angličtině:	This bachelor thesis deals with Developmental Language Disorder of preschool children and its speech therapy intervention. In the given issue, we have defined the basic concept of developmental dysphasia and concepts related to it. The aim of this thesis work up a methodical manual for preschool teachers who work with children with developmental dysphasia. This methodological guide aims to develop the necessary areas of these children.
Klíčová slova v angličtině:	child, speech therapy intervention, a kindergarten, methodological manual, impaired communication ability, preschool teacher, preschool age, Developmental Language Disorder
Přílohy vázané v práci:	36 příloh
Rozsah práce:	96 stran (včetně příloh)
Jazyk práce:	Český jazyk