



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

**Možnosti využití hudebních činností u dětí s narušenou
komunikační schopností v MŠ – logopedické třídě**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Autor: Kateřina Smetanová

Vedoucí práce: PaedDr. Helena Havlisová, Ph.D.

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem *Možnosti využití hudebních činností u dětí s narušenou komunikační schopností v MŠ – logopedické třídě* jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Kateřina Smetanová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce PaedDr. Heleně Havlisové, Ph.D., která mi ochotně poskytla cenné rady, připomínky a vlastní zkušenosti pro tvorbu práce. Také bych chtěla poděkovat vedení, paní učitelce a logopedce nejmenované mateřské školy, bez kterých by nebylo možné mou práci dokončit. V neposlední řadě bych ráda poděkovala rodičům dětí, kteří mi umožnili s jejich ratolestmi pracovat a poskytli mi potřebné informace.

Možnosti využití hudebních činností u dětí s narušenou komunikační schopností v MŠ – logopedické třídě

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problematikou narušené komunikační schopnosti u předškolních dětí a rozvojem jejich percepčně-motorických dovedností za pomoci hudební činnosti. Hlavním cílem práce je vytvořit zásobník činností pro podporu dovedností u této cílové skupiny. Dílčím cílem je vyzkoušet, zda lze vytvořený zásobník využít v pedagogické praxi a při běžném chodu mateřské školy.

Teoretická část bakalářské práce se věnuje vývoji řeči, narušené komunikační schopnosti, zejména diagnózám dyslálie a opožděný vývoj řeči. Práce dále mapuje specifika předškolního věku, legislativní rámec předškolního vzdělávání a vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Poslední kapitola je věnována oblasti hudební a zásadám pro vedení hudební činnosti u dětí. K dosažení stanoveného cíle byla zvolena kvalitativně orientovaná výzkumná strategie. Po třech týdnech přímého pozorování skupiny dětí byly na základě zjištěných informací vytvořeny kazuistiky jednotlivých dětí zvolené výzkumné skupiny. Závěry vyplývající z pozorování byly také uplatněny při sestavování zásobníku činností. Vytvořený zásobník se stal praktickou inspirací pro přímou práci s dětmi. Pomocí analýzy videozáznamů byla aktivita zhodnocena a byly zdůrazněny nedostatky a pozitiva při její realizaci.

Vytvořený zásobník obsahuje také metodickou strukturu, takže je možné jej využít v přímé práci pedagogů mateřských škol. Materiál by také mohli ocenit rodiče a uplatnit jej při procvičování dovedností svých dětí.

Klíčová slova

Narušená komunikační schopnost; dyslálie; opožděný vývoj řeči; logopedická třída; předškolní věk; hudební činnost.

The possibilities of using musical activities in speech therapy class for children with communication disorder in kindergarten

Abstract

The bachelor thesis is concerned with communication disorders in preschool aged children and progress their perceptual and motor skills by musical activities. The main aim of the thesis is to create a collection of activities to support the children's skills. The partial aim is to try using the collection in practise during standard kindergarten's operation

Theoretical part of the bachelor thesis deals with speech development, speech disorders, especially dyslalia and delayed speech development. The thesis is also aimed on specifics of preschool age, legislature of preschool education and education of children with special needs. The final chapter writes about musical field and principles of conducting musical activities in kindergarten. To achieve the set target, a qualitative research strategy was chosen. During three weeks of direct observation of preschool group, case studies of the children were created based on the results. The results were used for creating of collection of activities. The created collection was directly applied in practice. The work was evaluated by means of analysis of video recordings, while at the same time were accented its disadvantages and advantages.

The collection of activities contains methodical structure, so it can be used in practice of teachers in kindergarten. The material could be appreciated by parents as well and used during practising their children's skills.

Key words

Communication Disorder; Dyslalia; Delayed Speech Development; Speech Therapy Class; Preschool Age; Musical Activity.

OBSAH

ÚVOD.....	9
1 SOUČASNÝ STAV.....	10
1.1 Ontogenetický vývoj řeči.....	10
1.1.1 Předřečové stadium.....	10
1.2.1 Vlastní vývoj řeči.....	11
1.3.1 Faktory podmiňující vývoj řeči.....	12
1.2 Narušená komunikační schopnost.....	13
1.2.1 Opožděný vývoj řeči.....	13
1.2.2 Dyslálie.....	16
1.3 Charakteristika předškolního věku.....	19
1.3.1 Předškolní vzdělávání.....	21
1.3.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV).....	21
1.3.3 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.....	23
1.3.4 Podpůrná opatření.....	23
1.3.5 Logopedická třída.....	24
1.4 Hudební činnosti v předškolním vzdělávání.....	24
1.4.1 Hudební schopnost.....	25
1.4.2 Rytmické cítění a rytmus.....	26
1.4.3 Zásady pro vedení hudební činnosti.....	26
2 CÍLE A VÝZKUMNÁ OTÁZKA.....	28
2.1 Cíle.....	28
2.2 Výzkumné otázky.....	28
3 METODIKA.....	29
3.1 Použitá metoda.....	29
3.2 Etika výzkumu.....	30
3.3 Charakteristika výzkumného souboru.....	31
3.3.1 Kazuistika č. 1, chlapec A, 5,1 let.....	31
3.3.2 Kazuistika č. 2, dívka B, 5,4 let.....	32
3.3.3 Kazuistika č. 3, chlapec C, 5,8 let.....	33
3.3.4 Kazuistika č. 4, chlapec D, 5,8 let.....	35
3.3.5 Kazuistika č. 5, dívka E, 6,2 let.....	36
3.3.6 Kazuistika č. 6, dívka F, 7 let.....	37

4	VÝSLEDKY	39
4. 1	Co vyprávěl podzimní vítr: Pestré barvy podzimu	39
4. 1. 1	Uvítací rituál	39
4. 1. 2	Dechová a hlasová cvičení, oromotorika	39
4. 1. 3	Hudební činnost	40
4. 1. 4	Sluchové vnímání.....	41
4. 1. 5	Zrakové vnímání	41
4. 1. 6	Hodnocení	41
4. 1. 7	Reflexe činnosti	42
4. 2	Co vyprávěl podzimní vítr: Máme rádi zvířata.....	43
4. 2. 1	Uvítací rituál	43
4. 2. 2	Dechová a hlasová cvičení, oromotorika	43
4. 2. 3	Hudební činnost	44
4. 2. 4	Sluchové vnímání.....	44
4. 2. 5	Zrakové vnímání	45
4. 2. 6	Hodnocení	45
4. 2. 7	Reflexe činnosti	45
4. 3	Co vyprávěl podzimní vítr: Pohádky	46
4. 3. 1	Uvítací rituál	46
4. 3. 2	Dechová a hlasová cvičení, oromotorika	46
4. 3. 3	Hudební činnost	47
4. 3. 4	Sluchové vnímání.....	47
4. 3. 5	Zrakové vnímání	48
4. 3. 6	Dramatizace pohádky.....	49
4. 3. 7	Prostorová orientace.....	49
4. 3. 8	Hodnocení	49
4. 3. 9	Reflexe činnosti	49
4. 4	Co viděla sněhová vločka: Mikuláš, anděl a čert.....	50
4. 4. 1	Uvítací rituál	50
4. 4. 2	Dechová a hlasová cvičení, oromotorika	51
4. 4. 3	Hudební činnost	51
4. 4. 4	Sluchové vnímání.....	51
4. 4. 5	Zrakové vnímání	52
4. 4. 6	Jemná a hrubá motorika	52

4. 4. 7	Hodnocení	53
4. 4. 8	Reflexe činnosti	53
4. 5	Co viděla sněhová vločka: Těšíme se na Ježíška	54
4. 5. 1	Uvítací rituál	54
4. 5. 2	Dechová a hlasová cvičení, oromotorika	54
4. 5. 3	Hudební činnost	55
4. 5. 4	Sluchové vnímání.....	55
4. 5. 5	Jemná a hrubá motorika	56
4. 5. 6	Zrakové vnímání	56
4. 5. 7	Hodnocení	57
4. 5. 8	Reflexe činnosti	57
5	SHRnutí VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPRETACE	59
6	ZÁVĚR	63
7	SEZNAM LITERATURY	65
8	PŘÍLOHY	69
9	SEZNAM ZKRATEK.....	102

ÚVOD

V dnešní moderní době plné technologií se často z rodin a jiných sociálních skupin pomalu vytrácí mluvené slovo, zpěv písní, čtení pohádek a další. Nejen v souvislosti s tímto trendem přibývá dětí s narušenou komunikační schopností. Vedle řečové složky je zasažena ještě široká škála dalších oblastí rozvoje dítěte. Do komunikačních dovedností se promítá i percepčně motorický vývoj dítěte. Vzhledem k výraznější pasivitě dětí a snížení pohybových činností v průběhu dne u dětí dochází často k pohybové nekoordinovanosti, oslabené jemné motorice, nedostatku pozornosti a soustředěnosti. S tím souvisí také snížená schopnost percepce. Na základě zkušeností, které jsem načerpala při práci s dětmi v předškolním zařízení a uvědomění si faktu postupného omezování hudebních činností, se snažím svou práci zaměřit tak, aby hlavním cílem byl rozvoj výše zmíněných oblastí.

Mým koníčkem byla odjakživa hudba, v rodině jsem byla obklopena pěveckými činnostmi, hrou na nástroj a hrátkami s hlasem. Po nahlédnutí do problematiky speciální pedagogiky v rámci studia jsem se začala více zajímat o děti s narušenou komunikační schopností. Tato cílová skupina mě velmi zaujala, postupně jsem si o dané problematice začala vyhledávat informace v odborné literatuře. Zajímalo mě, jaký je vývoj jedinců s řečovým deficitem, v čem jsou děti s touto vadou specifické a zda je možné rozvíjet komunikační odchylky i ve spojení s hudební činností. Také jsem se zamýšlela nad tím, jaká je asi práce s danými dětmi z pozice učitelky v mateřské škole. Tyto myšlenky mě motivovaly k vytvoření bakalářské práce, která se soustředí zejména na aplikaci hudebních činností do práce s dětmi s narušenou komunikační schopností.

Cílem této práce je vytvořit zásobník činností, které využívají hudební prvky a činnosti realizovat v praxi. Nejprve je důležité seznámit se s vývojem řeči u dětí a následně také s problematikou narušené komunikační schopnosti. Stěžejní je i nahlédnutí do školské legislativy a do oblasti hudební. Těmito tématy se zabývám v teoretické části bakalářské práce. V empirické části práce se zaměřuji na skupinu dětí s narušenou komunikační schopností a v rámci přímého pozorování se snažím zjistit jejich potřeby a oslabené oblasti. Na základě získaných informací je sestaven soubor aktivit, které podporují právě ty dovednosti a schopnosti, ve kterých děti vyznačují nižší výsledky. Vytvořené bloky činností podléhají tématům třídního vzdělávacího plánu logopedické třídy, ve které svou práci realizuji. Ke zpracování výsledků využívám analýzu videozáznamů.

1 SOUČASNÝ STAV

1.1 *Ontogenetický vývoj řeči*

Podle Klenkové (2006) se většina odborníků shoduje a dělí vývoj dětské řeči na dvě stadia – předřečové stadium a stadium vlastního vývoje řeči.

Lechta (2003) ve své publikaci Diagnostika narušené komunikační schopnosti rozdělil vývoj řeči do následujících etap podle nejtypičtějších procesů, které v jednotlivých fázích probíhají:

1. *Období pragmatizace – přibližně do 1. roku života;*
2. *období sémantizace – 1. - 2. rok života;*
3. *období lexemizace – 2. - 3. rok života;*
4. *období gramatizace – 3. - 4. rok života;*
5. *období intelektualizace – po 4. roce života.*

Toto rozdělení pomáhá k orientačnímu posouzení dosažené úrovně řeči dítěte (Lechta, 2003, s. 32).

1.1.1 *Předřečové stadium*

Předverbální projevy připravují artikulační aparát dítěte k vlastní řeči. Již v těhotenství je možné zaznamenat tzv. nitroděložní kvílení (Klenková, 2006).

Podle Kutálkové (2005) první zvuk, který dítě vydá při příchodu na svět, bývá nejčastěji pláč. Zpočátku se jedná o neurčitý křik a reflexní činnost, která nesignalizuje nespokojenost dítěte. Později se reflexní děj změní na nástroj vůle, kterým se novorozenec dožaduje pozornosti (Kutálková, 2005).

Bytešníková (2012) píše, že okolo šestého týdne křik zvyšuje rozsah a intenzitu. Dítě vyjadřuje pocity nelibosti křikem s tvrdým hlasovým začátkem. Autorka se zmiňuje také o období mezi druhým a třetím měsícem, kdy se objevuje křik s měkkým hlasovým začátkem. Těmito hlasovými projevy dítě signalizuje libé pocity (Bytešníková, 2012). Autorka Kejklíčková (2016) tvrdí, že ke křiku se může také přidat pláč, vzlykání, chrochtání.

Kutálková (2010) uvádí, že dítě plynule přechází z období křiku do období broukání. Dítě jakoby houká a přitom opakuje sací pohyby. Vznikají zvuky, které jsou

podobné hláskám (např. ba, pa), píše autorka. Jedná se o pudovou hru s mluvidly (Kutálková, 2010).

Podle Kutálkové (2005) dítě dále přechází do období napodobivého žvatlání, ve kterém napodobuje tempo a melodii řeči. V této vývojové etapě má na vývoj správné artikulace zásadní vliv sluch a zrak (Kutálková, 2005). Podle ní dítě v tomto období spojuje slova se zřetelnými vjemy, zrakem odezírá pohyby mluvidel. Bednářová a Šmardová (2015) uvádí, že dítě pomocí sluchu vyhledá zdroj zvuku, později je schopno záměrně poslouchat. Kutálková (2005, s. 39) píše, že *ve třetím čtvrtletí, v posledním období před nástupem vlastní řeči, dítě začíná postupně spojovat předměty a situace se slovy, které je provázejí (období rozumění řeči)*. Dítě v tomto období potřebuje podnětné a citově vřelé prostředí pro další rozvoj (tamtéž).

1. 2. 1 Vlastní vývoj řeči

První vědomě vyslovené slovo se podle Kutálkové (2005) objevuje kolem prvního roku života dítěte. Jedno slovo obvykle nahrazuje celou větu a na dospělých zůstává odhalit podle melodie, co chce dítě sdělit (Kutálková, 2005). Klenková (2006) se v této souvislosti zmiňuje o počátečním stadiu, které lze nazvat emocionálně-volní, protože dítě pomocí jednoslovné věty vyjadřuje svoje přání, city.

Klenková (2006) uvádí jako další stadium asociačně-reprodukční podle Sováka, ve kterém slova získávají pojmenovovací funkci. Dítě je schopné přenášet označení konkrétního jevu na předměty podobné (Klenková, 2006).

Ve 3. roce života se podle Klenkové (2006) vývoj posouvá do stadia logických pojmů. Jednotlivá slova pomocí abstrakce a zevšeobecňování získávají určitý obsah (Klenková, 2006). Podle Kutálkové (2010) dítě často klade otázky typu „Co je to?“ a „Proč?“, čímž si rozšiřuje slovní zásobu, učí se gramaticky správně mluvit a zejména začíná jazyk používat k vytvoření sociálního kontaktu. Je důležité udržovat v dítěti jistotu a správným přístupem zabránit ostychu se vyjadřovat (Kutálková, 2006). Bytešníková (2012) stejně jako Klenková (2006) další stadium pojmenovává intelektualizace řeči. Nastává přibližně kolem čtvrtého roku života dítěte. Podle Bytešníkové (2012) se v tomto stadiu rozvíjí dovednost rozumění obsahu, schopnost rozlišování abstraktních a konkrétních pojmů, rozšiřuje se zásobník slov a v neposlední řadě se zlepšuje celkové vyjadřování jedince. Toto stadium trvá až do dospělosti (Bytešníková, 2012).

1. 3. 1 Faktory podmiňující vývoj řeči

Bednářová a Šmardová (2015) ve své publikaci zmiňují, že motorika je jednou ze tří hlavních oblastí ovlivňující vývoj řeči. Podle nich je ke správnému vyjadřování nutná dokonalá motorika mluvidel, a proto by se rodiče a pedagogové u dětí měli zaměřit na činnosti jako je sání, polykání, pohyby rtů a jazyka, nafukování tváří, žvýkání atp. Co se týče jemné motoriky, je třeba dítě učit především manipulovat s předměty a drobnými materiály (navlékání korálků, třídění malých předmětů), kreslit, malovat, vyrábět, modelovat a je možné zařadit i pracovní činnosti s ohledem na věk dítěte (Bednářová, Šmardová, 2015). Kutálková (2010) dodává, že neméně důležitý je rozvoj hrubé motoriky – jedná se o celkovou všestrannost dítěte a zapojení velkých svalových skupin. Mezi aktivity pomáhající rozvoji patří přirozený pohyb jako je sed, lezení a chůze, dále jízda na kole, hra s míčem, plavání (Kutálková, 2010).

Významnou roli v rozvoji řeči hraje dle Kutálkové (2010) také smyslové vnímání dítěte. Při zrakové percepci je důležitá nejenom schopnost dívat se, ale zejména funkce vidět (Kutálková, 2010). Pomocí zraku také dítě může sledovat pohyby mluvidel a spojovat jednotlivá slova s reálnými předměty (Bednářová, Šmardová, 2015). Podle autorek je důležité podporovat zrakovou pozornost i paměť pomocí jednoduchých hravých činností jako je například hledání rozdílů mezi obrázky, porovnávání předmětů, zapamatování pořadí předmětů a další. Lejska (2003) považuje za další nezastupitelný faktor pro vývoj řeči sluch, který je nutný k vnímání mluveného slova i jeho realizaci (Lejska, 2003, s. 22 in: Bytešnicková, 2012). Dle Lechty (2011) sluch zároveň podporuje rozvoj fonematické diferenciaci, tj. schopnost rozlišovat správné a nesprávné znění jazyka. S vyzríváním řeči se dítě postupně zaměřuje více na významovou stránku slov než na jejich zvuk (Lechta, 2011).

Autoři Lechta (2011) a Bytešnicková (2012) se shodují v tvrzení, že řeč je také výrazně ovlivňována sociálním prostředím, ve kterém se dítě pohybuje. Dítě je v raném věku velmi vnímavé. Bytešnicková (2012) považuje za důležité, aby podněty, kterými je dítě obklopeno, odpovídaly jeho individuálním potřebám. Podle ní je nesprávné dítě přetěžovat, ale zároveň prostředí nesmí být podnětově chudé. Velmi podstatný je také výchovný styl rodičů a kvalita mluvního vzoru (Bytešnicková, 2012). Lechta (2011) i Bytešnicková (2012) tvrdí, že s vnějšími faktory také korespondují vlivy vnitřní. Mezi ně autoři řadí biologické nastavení jedince, jeho nadání pro vývoj řeči.

1.2 *Narušená komunikační schopnost*

Termín narušená komunikační schopnost je dle Klenkové (2006) předmětem vědní disciplíny logopedie. Určení, kdy je možné mluvit o normě a kdy už se jedná o narušení schopnosti, je velmi obtížné (Klenková, 2006). Lechta (2016, s. 335) uvádí, že *o narušené komunikační schopnosti dítěte/žáka mluvíme tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (nebo několik rovin současně) působí rušivě vzhledem k realizaci komunikačního záměru*. Jazykové roviny lze rozdělit na morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou (Bytešníková, 2012).

Dle Lechty (2003) rovina morfologicko-syntaktická zahrnuje porozumění řeči, tzn. porozumění jednotlivým slovům, slovním spojení, ale i jejich použití v řečovém projevu, reprodukci textu či při popisu obrázku. Podle autora se také sleduje gramatická stránka řeči, využívání gramatických zvyklostí. Při nenarušeném vývoji dítě používá ve čtyřech letech gramatickou strukturu jako dospělý, rozdíl se objevuje pouze ve složitosti struktury (Lechta, 2003). Autor tvrdí, že jednoduše se dá úroveň porozumění zjistit pomocí jednoduchých pokynů, například „Dej auto do garáže.“, „Podej mi panenku.“ Mlčáková (2014) tuto rovinu vzhledem k jejímu zaměření nazývá také gramatická. Další rovina, lexikálně-sémantická, se věnuje aktivní i pasivní slovní zásobě (Mlčáková, 2014). Lechta (2003) mezi úkoly řadí například vytvořit nadřazený pojem pro určitá slova nebo vybrat z obrázků ten, který logoped vyslovil. Úroveň schopností se také dá zjistit pomocí popisu obrázku nebo díky vyprávění na určené téma (Lechta, 2003). Mlčáková (2014) se zmiňuje o foneticko-fonologické rovině, do které patří zvuková stránka řeči a uspořádání hlásek ve slově. Lechta (2003) přidává tvrzení, že pozornost je třeba věnovat fonematickému sluchu dítěte a vytváření fonémů při výslovnosti. Dítě by mělo rozlišovat znělost, délku, nosovost, měkkost hlásek a další (Lechta, 2003). Rovina pragmatická se dle Mlčákové (2014) zaměřuje na praktické využití komunikační schopnosti v sociálním kontaktu. Klenková (2006) specifikuje praktické využití jako aktivní zapojení dítěte do komunikačního procesu, používání slovní i mimoslovní formy komunikace.

1.2.1 *Opožděný vývoj řeči*

Období přípravných fází na vývoj řeči Klenková (2006) nazývá fyziologickou nemluvností. Toto období plné křiku a broukání končí zpravidla okolo prvního roku,

kdy dítě začíná produkovat první slůvka (Klenková, 2006). Každé dítě je jiné a vývoj řeči postupuje podle jeho individuálních zvláštností (Gregora, Kropáčková, 2016). Kutálková (2005) s tímto tvrzením souhlasí a dle ní je tedy možné, že u některého dítěte rodiče zaznamenají první slůvka okolo prvního roku, jiné dítě ale začne mluvit až ve druhém roce. Autorka radí, že je důležité nepropadat panice, ale zároveň být obezřetný a hledat možné příčiny žádného nebo chudého řečového projevu. V následujících kapitolách se budu zaměřovat na opožděný vývoj řeči prostý.

Škodová (2007) píše, že termíny spojené s opožděným vývojem řeči se vyvíjely ve více oborech, proto se objevuje rozdílnost. *Opožděný vývoj řeči (OVŘ) se za samostatnou nozologickou jednotku pokládá tehdy, je-li hlavním příznakem poruch, jež dítě má* (Škodová, 2007, s.95). Za opožděný vývoj řeči prostý tedy dle Klenkové (2006) lze považovat absenci jazykových schopností po třetím roce života dítěte, která vzniká i přesto, že pomocí diagnostického vyšetření vyloučíme jiné postižení. Pokud je opožděný vývoj řeči převládající symptom, je možné mluvit o vývojové dysfázii (Klenková, 2006). Klenková (2006) a Bytešníková (2012) se shodují v tvrzení, že do třech let věku dítěte se dá opoždění verbálního věku za věkem chronologickým považovat za prodlouženou fyziologickou nemluvnost.

Příčin, které mohou způsobovat opožděný vývoj řeči je dle Kejkličkové (2016) velké množství. Klenková (2006) do skupiny vnitřních vlivů zařazuje dědičnost. Studie autora Wolraicha (2007) ukazují, že tempo jazykového vývoje je závislé na množství a typu vloh zděděných od rodičů. Klenková (2006) rozšiřuje tvrzení o myšlenku, že s tím souvisí i individuální schopnosti jedince, míra přirozeného jazykového citu a nadání pro řeč. Je zapotřebí s těmito předpoklady pracovat (Klenková, 2006). Pokud nebudou správně rozvíjeny, může dle Zajitzové (2011) dojít k jejich zániku. Další příčinou zpomalující vývoj řeči může být dle Bytešníkové (2012) špatná motorika a pohybová koordinace dítěte. Do kategorie vnějších vlivů dále autorka řadí prostředí chudé na jazykové podněty. Často se stává, že rodiče na své děti příliš nemluví, nepojmenovávají předměty, nevysvětlují a dítě nemá dostatek podnětů pro čerpání nových slov (Bytešníková, 2012). Dle Kutálkové (2010) by měl rodič poskytovat správný mluvní vzor a vývoji řeči napomáhat. Jako nebezpečná se ale jeví také příliš pečlivá výchova. Je vhodné nechat dítě samostatně vyjadřovat svá přání a své potřeby, aby neztratilo chuť k mluvení a touhu vyjadřovat se (Kutálková, 2010).

Jedlička a Škodová (2007) tvrdí, že opožděný vývoj řeči se může objevovat jako samostatný dominující symptom, ale také může doprovázet další vývojové poruchy. Lze

jej dělit podle příznaků do jednotlivých skupin. Autoři ve své publikaci používají Sovákovo a následně Lechtovo upravené třídění do čtyř skupin. Jako první kategorii uvádí příznaky z hlediska procesu vývoje řeči. Řadí sem opožděný vývoj řeči prostý, jehož nejvýraznějším znakem je zaostávání ve verbální komunikaci, které se může projevit ve všech jazykových rovinách a postupně přechází přes receptivní složku řeči až k vadné výslovnosti. Omezený vývoj řeči se dle autorů pojí s další vývojovou vadou a projevuje se zejména v chápání obsahu jednotlivých slov. Přerušovaný vývoj řeči nastává v případech, kdy jedinec prodělal nějaké vážnější onemocnění či úraz. Při lepší prognóze dosáhne řečový vývoj původní úrovně. Poslední v této kategorii autoři uvádí scestný (odchylný) vývoj řeči (Jedlička, Škodová, 2007). Druhá kategorie je dle autorů podmíněna věkem dítěte. Přísluší do ní fyziologická nemluvnost, která se pokládá za etapu přípravy pro vlastní nástup řeči do jednoho roku. Bytešníková (2012) uvádí, že o prodloužené fyziologické nemluvnosti se mluví při chybění řeči do třetího roku dítěte a vyloučení jiných příčin opoždění řeči. Dále do této kategorie spadá vývojová nemluvnost, která je řazena do vývojových poruch (Bytešníková, 2012). Jedlička a Škodová (2007) třetí skupinu dělí podle stupně poruchy. Dle Bytešníkové (2012) je škála odchylek velmi široká, to znamená, že opožděný vývoj řeči zahrnuje úplnou nemluvnost, ale i nepatrné odlišnosti od normy. Poslední kategorii autoři Jedlička a Škodová (2007) člení podle příčin. Nemluvnost se může objevovat jako hlavní symptom (například u vývojové dysfázie) nebo jako nedominantní příznak jiné vývojové odchylky (Jedlička, Škodová, 2007). O opožděném vývoji prostém se dá dle Bytešníkové (2012) mluvit tehdy, když je zpomalení řečového vývoje samostatným příznakem bez přidružení jiných poruch.

Bytešníková (2012) také tvrdí, že na vývoji řeči se mimo jiné značně podílí i sluch, zrak, motorika a intelekt. Proto je důležité provést vyšetření těchto jednotlivých složek.

Jedlička a Škodová (2007) uvádí, že pro míru horní hranice intelektu je zásadní dědičnost. Kutálková (2010) píše, že jej ale může ovlivňovat i okolní prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Jedlička a Škodová (2007) se zmiňují o vyšetření intelektu, které provádí klinický psycholog formou standardizovaných testů. Neméně významná je také kresba jako neverbální projev dítěte (Jedlička, Škodová, 2007).

Dle autorů řeč velmi úzce souvisí s motorickými dovednostmi. Kromě vyšetření pohybové koordinace celého těla se hodnotí také úroveň jemné motoriky a obratnosti mluvidel. Pro běžnou potřebu může vyšetření provést klinický logoped či foniatr (Jedlička, Škodová, 2007).

Jedlička a Škodová (2007) dále označují za důležité vyšetření sluchu, které vykonává foniatr nebo audiolog. Klinický logoped může realizovat orientační vyšetření, ve kterém se zaměří na funkci sluchového analyzátoru a objevuje, jaké tóny s měnící se výškou, intenzitou a vzdáleností, odkud vychází, dítě s jistotou slyší (Jedlička, Škodová, 2007). Dále se zkouší reakce na zvuky vázané na vyšší nervovou činnost, to znamená, zda dítě slyší a rozezná hlásky v předřikávaných slovech. Vedle orientačního vyšetření logoped vykonává vyšetření fonemického sluchu pomocí obrázkových testů (Jedlička, Škodová, 2007).

Také porucha zraku dle autorů ztěžuje dítěti vnímat postavení mluvidel, a proto se může vývoj opožďovat. Vyšetření zraku provádí pediatr, orientačně jej může vykonat i klinický logoped. Využívají se zejména kresebné testy (Jedlička, Škodová, 2007).

Kejklíčková (2016) dále uvádí, že problémy mohou nastat také při nevyhraněné či zkřížené dominanci oka a ruky. K určení laterality se využívá standartní test od Matějčka a Žlaba (1972) (Jedlička, Škodová, 2007).

Při nerovnoměrném vývoji řeči je podle Jedličky a Škodové (2007) nejzásadnější vlastní řečová produkce dítěte. Aby mohlo dítě mluvit, musí být rozvinuta receptivní složka, která se nejčastěji zkouší pomocí obrázků a otázek typu „Kde je ...?“ nebo „Co je tohle?“ (Jedlička, Škodová, 2017). K určení úrovně celkového verbálního projevu dítěte se dle autorů používá především popis obrázků, rozhovor a reprodukce slyšeného. Projev se hodnotí z hlediska jednotlivých jazykových rovin – ve foneticko-fonologické rovině se lze zaměřit na to, zda dítě rozliší podobně znějící slova a jaká je obratnost jeho mluvidel; v oblasti morfologicko-syntaktické se zkoumá tvoření a rozvitost vět, skloňování slov, používání předložek a další gramatické struktury; na velikost slovní zásoby, používání slov a chápání jejich obsahu a významu se specializuje lexikálně-sémantická rovina a na praktické užití slov ve větách, schopnost zachovat časovou i dějovou posloupnost, se zaměřuje jazyková rovina pragmatická (Jedlička, Škodová, 2007).

1. 2. 2 Dyslalie

Dyslalie je jedna z nejrozšířenějších dětských logopedických poruch vyskytujících se častěji u chlapců (Kejklíčková, 2016). V průběhu dětského věku se vyvíjí řeč a výslovnost u každého dítěte individuálně. Kejklíčková (2016) také uvádí, že vadná

výslovnost hlásek je přítomná i přes to, že jedinec má vzhledem k věku správně rozvinutou motoriku mluvidel a schopnost sluchového rozlišování (tamtéž).

Kejklíčková (2016) tvrdí, že dítě může postupem času vyzrát, artikulace se upraví samovolně. Nastávají ale i případy, kdy porucha přetrvává a je nutné dítěti poskytnout pomoc a preventivní opatření (tamtéž). Kutálková (2005) souhlasí s tvrzením a dodává, že v této situaci už nelze mluvit o nesprávné, nýbrž o vadné výslovnosti čili dyslálii.

Termínem dyslalie označujeme neschopnost používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek v komunikačním procesu podle příslušných jazykových norem (Lechta, 2016, s. 343). V MKN-10 je možné dyslálii najít pod kódem F80.0. (Lechta, 2016). Krauhlová (2013) upozorňuje na důležitost správného rozlišování pojmů nesprávná a vadná výslovnost. Pokud se mluví o nesprávné výslovnosti, jedná se o vývojovou odchylku, která se považuje za fyziologický jev až do pěti let věku. Projevuje se například nedbalým tvořením hlásek a jejich rozlišováním (Krauhlová, 2013). Špatná výslovnost se dle autorky obvykle spontánně upraví bez zásahu logopeda. Bytešnicková (2012) dodává, že pokud nesprávná výslovnost stále přetrvává v období od pátého do sedmého roku, nazývá se prodloužená fyziologická dyslalie. Po sedmém roce je vadná výslovnost hlásek v řeči již zafixovaná (Bytešnicková, 2012). Vadně zafixované mluvní stereotypy se dle Krauhlové (2013) samovolně neodstraní a je třeba zahájit logopedickou péči. Ať je dyslalie diagnostikována v kterémkoli věku, je nutné s korekcí začít co nejdříve, a tím předcházet fixaci vadné výslovnosti (Krauhlová, 2013).

Lechta (2003) dělí příčiny vzniku dyslalie do dvou hlavních skupin na vnitřní a vnější. Mezi příčiny vnitřní zařazuje inteligenci dítěte. Míra inteligence souvisí s vývojem řeči, avšak není určujícím faktorem. I dítě s nižší inteligencí může vyslovovat bezchybně na rozdíl od dítěte s inteligencí průměrnou (Lechta, 2003). Dalším velmi dominantním faktorem je dle Lechty (2016) sluch. Pokud se u dítěte vyskytuje sluchová porucha, vnímá řeč narušeně. V důsledku toho nemůže řeč správně napodobovat a dochází k problémům ve výslovnosti (Lechta, 2016). Při vrozených poruchách sluchu je řeč narušena ve všech rovinách. Za jednu z nejdominantnějších příčin autor považuje nedostatečnou diskriminaci zvuku. Jedná se o nepřesné rozlišování jednotlivých fonémů a ke korekci tohoto problému je důležité trénovat rozlišování zvukových rozdílů v plynulé řeči, tedy fonematický sluch, analýzu a syntézu (Lechta, 2016). Méně ovlivňující příčinou je orgánové poškození mluvidel, kam autor řadí rozštěpy, krátkou jazykovou uzdičku, atd. Tyto faktory ale nutně nemusí tvořit bariéru v artikulaci (Lechta, 2003). Do vnitřní etiologie můžeme také zařadit

neuromotorické poruchy a kognitivně-lingvistické nedokonalosti, které mají souvislost s vývojem mentálním (Lechta, 2016). Kejklíčková (2016) uvádí také vliv dědičnosti. Dítě může zdědit například artikulační neobratnost či ztíženou schopnost sluchového rozlišování (Kejklíčková, 2016).

Autoři Lechta (2016) a Kejklíčková (2016) se shodují, že do kategorie vnějších příčin spadají zejména vlivy prostředí působící na dítě. Citové prostředí, výchova, trestání, to vše méně či více dítě determinuje (Kejklíčková, 2016). Lechta (2016) přisuzuje velký význam mluvnímu vzoru.

Pokud dítě určitou hlásku v řečovém projevu vynechává, tento jev se dle Kejklíčkové (2016) nazývá mogilálie. Dítě může také hlásku, která mu činí potíže, nahrazovat jinou, artikulačně podobnou hláskou. Tento projev lze pojmenovat paralálie (Kejklíčková, 2016). Zahraniční autorka Stinchfield (2014) uvádí, že v procesu učení je zcela normální hlásková substituce, ale tento jev by měl během předškolního věku vymizet či se rapidně eliminovat. Kejklíčková (2016) tvrdí, že do skupiny příznaků náleží také tzv. -izmus. Znamená to, že dítě tvoří určitou hlásku chybně, jiným způsobem či na jiném místě. Název konkrétní vady se tvoří z řeckého názvu hlásky a přípony -izmus (Kejklíčková, 2016).

Jedlička a Škodová (2007) ve své publikaci používají klasifikaci od Lechty (1990), který rozděluje dyslálii z několika hledisek. První kategorii dělí podle stránky vývojové na dyslálii fyziologickou a patologickou, která je podrobněji popsána výše. Podle etiologie lze dle autorů rozlišit dyslálii funkční a organickou. Funkční dyslálii způsobuje nedokonalá sensorická nebo motorická schopnost a na rozdíl od dyslálie organické není narušeno centrum řeči nebo anatomie mluvidel (Jedlička, Škodová, 2007). Podle místa příčiny se organická dyslálie dále dělí na akustickou (sluchové vady), centrální (poruchy centrální nervové soustavy), dentální (defekty zubů), labiální (defekty rtu), palatální (defekty patra), lingvální (defekty jazyka) (tamtéž). Klenková (2006) navíc uvádí ještě dyslálii nazální (defekty nosovosti). Z hlediska kontextu autoři Jedlička a Škodová (2007) udávají dyslálii hláskovou (dítě hlásku tvoří chybně), slabikovou a slovní (samostatně hlásku vyslovuje správně, ale po zařazení do slabik či slov chybně). Poslední kategorii dlení podle rozsahu na dyslálii levis (parciální) a dyslálii multiplex. Při dyslálii parciální dítě vadně vyslovuje jen několik hlásek, a to buď z jednoho artikulačního okrsku (dyslálie monomorfní) nebo z více artikulačních okrsků (dyslálie polymorfní) (Jedlička, Škodová, 2007). Dyslálie multiplex dle autorů zahrnuje vadnou výslovnost více hlásek, přičemž řeč je stále srozumitelná. Velmi často

se také uvádí dyslalia universalis, dle Lechty dříve označovaná jako hotentotismus, která se dotýká širokého množství hlásek a řeč je téměř nesrozumitelná (Jedlička, Škodová, 2007).

Logopedické vyšetření dle Bytešnickové (2012) v první řadě zahrnuje anamnézu dítěte. Logoped si zaznamenává například, kdy dítě začalo žvatlat, jak se vyvíjela motorika, jak dobře dítě umí napodobovat, oblast muzikálnosti (Bytešnicková, 2012). Lechta (2003) poukazuje na možnost se souhlasem rodičů vyšetření nahrávat, přičemž dítě by s tím nemělo být obeznámeno. Při vyšetření dítěte si logoped všimá jeho spontánního řečového projevu. Pokud se dítě samovolně neprojevuje, logoped navazuje konverzaci pomocí obrázků (Lechta, 2003). Ve vyšetření je hlavní formou práce hra (tamtéž). Logoped sestavuje řadu obrázků tak, aby se sledovaná hláska vyskytovala postupně na začátku, uprostřed a na konci slova (Jedlička, Škodová, 2007). Výsledky výslovnosti hlásek v samostatných slovech je dle autorů žádoucí porovnávat s jejich artikulací ve spontánním projevu dítěte. Jako další část vyšetřování autoři uvádí úroveň napodobovacích schopností. Posuzuje se schopnost dítěte zpřesnit výslovnost předtím chybně vyslovené hlásky ve slovech, které mu logoped předřikává (Jedlička, Škodová, 2007). Vyšetřující tým zjišťuje, do jaké míry je mluvní stereotyp zafixovaný (tamtéž). V poslední fázi vyšetřování dle Kraulcové (2013) logoped věnuje pozornost artikulaci v kontextu. Autorka píše, že dítě totiž může danou hlásku vyslovovat chybně ve všech slovních celcích (konstantní dyslalie) nebo ji v určitých spojeních tvoří fyziologicky, v jiných artikulačně vadně (dyslalie nekonstantní). Pokud dítě tvoří hlásku chybně a vždy na jiném artikulačním místě, jedná se o dyslalii nekonsekventní, ale jestliže se místo tvoření chybné hlásky nemění, označuje se tento jev jako dyslalie konsekventní (Kraulcová, 2013).

1.3 Charakteristika předškolního věku

Autorky Bednářová a Šmardová (2015) ve své publikaci píší, že předškolní věk se zpravidla vymezuje mezi třetím a šestým rokem. Po třetím roce už vývojové změny nejsou tak markantní a na první pohled tolik viditelné. Neznamena to ale, že se schopnosti dítěte nerozvíjí a že je toto období ve vývoji dítěte méně významné (Bednářová, Šmardová, 2015). Blatný (2017) dodává, že v tomto období dochází k upevnění a rozvinutí schopností, které jsou zatím jen v zárodku.

Jucovičová a Žáčková (2014) uvádí, že u dětí dochází ke změnám v mnoha oblastech. Dítě nastupuje do mateřské školy, přijímá nové životní role, dostává se do nových sociálních kontaktů (Jucovičová, Žáčková, 2014). Na to navazují autorky Bednářová, Šmardová (2015) podle kterých je předškolní období důležité pro budoucí postavení dítěte v sociálním prostředí – dítě si pomocí pohybové aktivity určuje své místo mezi vrstevníky. Z hlediska motoriky dítě v tomto věku zpravidla běhá, skáče, vydrží stát na jedné noze, leze po prolézačce, umí házet míč a další. Obratnost dítěte určuje aktivity, které bude preferovat a více vyhledávat (Bednářová, Šmardová, 2015). Většina dětí v předškolním věku se ráda věnuje konstruktivním hrám, zapojuje se do ručních činností, zlepšují se výtvarné dovednosti (Blatný, 2017). Bednářová, Šmardová (2015) v této souvislosti píše, že je důležité rozvíjet hmatovou percepci, která dále ovlivňuje oblast jemné motoriky.

Bednářová, Šmardová (2015) tvrdí, že v oblasti zrakové percepce se předškolní dítě zaměřuje nejprve na celkový obraz, až později rozlišuje detaily. Tato skutečnost je důležitá pro pochopení vývoje zrakové analýzy a syntézy. Jedinec v předškolním věku si uvědomuje pozici předmětu – tato dovednost se váže na předchozí zkušenost dítěte (Bednářová, Šmardová, 2015). Jucovičová, Žáčková (2014) podotýkají, že předškolní dítě by mělo být také schopno zapamatovat a vybavit si vnímané znaky. Zraková paměť výrazně ovlivňuje vývoj kognitivních schopností (Jucovičová, Žáčková, 2014). Dítěti by nemělo činit problém rozlišit figuru a pozadí, dokázat diferencovat dva odlišné obrázky (tamtéž).

Dítě v předškolním věku je podle mínění Bednářové, Šmardové (2015) z hlediska sluchového vnímání schopno zaměřit pozornost na určitý zvuk. Dítě by mělo mít osvojenou schopnost naslouchat. Zaměřuje cíleně pozornost a dokáže vnímat básničky, říkadla, pohádku či příběh (Bednářová, Šmardová, 2015). Dokáže diferencovat jednotlivé hlásky podle jejich znělosti, tvrdosti a délky, což je spjaté s rytmickým citěním (tamtéž). Blatný (2017) v této souvislosti mluví o fonologickém povědomí. Zpočátku dle autora dítě rozlišuje slabiky, později dokáže vnímat i odlišnost jednotlivých hlásek. Dítě dokáže zachytit, uchovat a vybavit slova zachycené sluchem – sluchová paměť (Bednářová, Šmardová, 2015)

Co se týče prostorové a časové orientace, je jedinec v tomto věkovém období zpravidla schopen vnímat jednotlivé předměty v prostoru, což souvisí s pojmy nahoře, dole, později vpravo, vlevo (Bednářová, Šmardová, 2015). Dle Jucovičové, Žáčkové (2014) jsou tyto schopnosti hlavním podkladem pro rozvoj čtení a psaní. Dítě je

vybaveno i schopností odhadnout vzdálenost předmětů, vnímat poměr velikostí (Bednářová, Šmardová, 2015). Orientace v prostoru se promítá i do schopnosti koordinace pohybů. Dítě vnímá také uspořádání jednotlivých částí a celků, do čehož se výrazně promítá vnímání času. Dítě umí rozlišit pojmy první, poslední. Z hlediska času je předškolní období charakteristické také tím, že dítě se zaměřuje na současnost. Je vnímavější zejména k situacím, které se dějí kolem něho a pravidelně se opakují, tzn. činnosti typické pro den, noc, ráno, poledne, večer. Pojmy minulost, budoucnost jsou pro něj abstraktní (tamtéž).

Dítě s narušenou komunikační schopností se v uvedených dovednostech zpravidla opoždí a nedosahuje výsledků jako jedinec bez logopedických potíží (Bednářová, Šmardová, 2015). Pro stanovení jakékoli odchylky a včasný zásah je tedy nutné znát normu a optimální vývoj dítěte ve všech oblastech.

1. 3. 1 Předškolní vzdělávání

V zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) je uvedeno, že *předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami* (§33, 2004).

1. 3. 2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

Pro všechny vzdělávací programy je v současné době závazný dokument Rámcový vzdělávací program. Nastavuje učitelům základní směřování jejich působení ve výchovně vzdělávací činnosti (Gebhartová, Opravilová, 2011). Autorky tvrdí, že vymezuje ústřední požadavky a zásady pro vzdělávání dětí předškolního věku. Podle Kořátkové, Průchy (2013) představuje stěžejní podklad pro vytváření školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), které jsou nutné pro chod mateřských škol. Na podkladě ŠVP učitelky jednotlivých tříd zpracovávají třídní vzdělávací program pro

konkrétní skupinu dětí (Kořátková, Průcha, 2013). Dokument obsahuje výběr témat ze ŠVP a jejich modifikaci podléhající potřebám dětí. Tento dokument je volně přístupný široké veřejnosti (tamtéž).

Pro snadnou orientaci učitelů mateřských škol v RVP PV jsou cíle předškolního vzdělávání rozdělené na čtyři části (Kořátková, Průcha, 2013). Autoři uvádí, že dělení podléhá tomu, zda jsou cíle formulované jako záměry či jako výstupy. Na úroveň obecných záměrů lze řadit rámcové cíle. Ty prostupují pěti vzdělávacími oblastmi a dosahují podoby dílčích cílů. Postupným naplňováním dílčích cílů ve všech vzdělávacích odvětvích dosahujeme u dětí naplnění dílčích výstupů, které jsou hlavním základem pro utváření klíčových kompetencí (Kořátková, Průcha, 2013). Svobodová (2010) zmiňuje, že klíčové kompetence lze chápat jako výstupy formulované na úrovni obecné. Jako klíčové kompetence dokument označuje předpokládané vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které jsou nezbytné pro další rozvoj dítěte (Svobodová, 2010). Na základě předškolního vzdělávání by dítě mělo dosáhnout kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence, činnosti a občanské kompetence (Kořátková, Průcha, 2013). RVP PV konkrétně vymezuje výstupy v jednotlivých klíčových kompetencích, které by dítě opouštějící předškolní vzdělávání mělo mít osvojeno (tamtéž).

V tomto odstavci jsou podrobněji rozebrány vzdělávací oblasti, které formulují obsah předškolního vzdělávání. Jednotlivé oblasti by učitelka měla rozvíjet integrovaně, ve vzájemné souvislosti a kontinuitě, radí Kořátková a Průcha (2013). Mezi vzdělávací oblasti patří oblast biologická – dítě a jeho tělo, psychologická – dítě a jeho psychika, interpersonální – dítě a ten druhý, sociálně-kulturní – dítě a společnost, environmentální – dítě a svět (Kořátková, Průcha, 2013). Každý z těchto okruhů je ještě dále rozdělen na kategorie – dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku ze strany učitele, očekávané výstupy a rizika (RVP PV, 2017). V oblasti dítě a jeho tělo by se učitel měl zaměřit především na činnosti podporující tělesnou zdatnost dítěte, činnosti stimulující jeho neurosvalový vývoj, manipulační a sebeobslužné dovednosti. Oblast dítě a jeho psychika se dále člení na tři části – jazyk a řeč; poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; sebepojetí, city, vůle. Cílem celé oblasti je posilování duševního zdraví, psychické zdatnosti dítěte, rozvoj kognitivních funkcí, jeho citů a vůle, ovlivňování pozitivního sebepojetí dítěte. Oblast dítě a ten druhý se zaměřuje především na rozvoj interpersonálních vztahů, rozvoj komunikace s jiným

dítětem i dospělým a podporu udržení vzájemných pozitivních vztahů. Cílem oblasti dítě a společnost je seznámit dítě se společenstvím jiných lidí a pravidly spoluzití, zasvětit děti do materiálních i duchovních hodnot, kultury a umění. V poslední oblasti dítě a svět se klade důraz na vytvoření základního povědomí o okolním světě a dění v něm, o působení člověka na životní prostředí od nejbližšího okolí až po globální problémy (RVP PV, 2017).

1. 3. 3 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Školský zákon č. 561/2004 ve znění pozdějších předpisů stanovuje jako cíle předškolního vzdělávání podporu při celkovém rozvoji dítěte v oblasti empirické, kognitivní i fyzické. Předškolní vzdělávání by mělo pomáhat dítěti osvojit si základní dispozice potřebné pro další vzdělávání a poskytovat dětem se speciálními vzdělávacími potřebami náležitou podporu.

Podle školského zákona č. 561/2004 ve znění pozdějších předpisů, §16, odst. 1 je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami *osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.*

1. 3. 4 Podpůrná opatření

Podle §16 odstavce 2 školského zákona č. 561/2004 ve znění pozdějších předpisů *podpůrná opatření spočívají v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, ..., použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, ..., podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, ..., nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole*

nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Podpůrná opatření se dělí na první až pátý stupeň podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Pokud dítě potřebuje pro naplnění vzdělávacích potřeb minimální úpravu podmínek, jedná se o podpůrná opatření prvního stupně. Pokud takto upravené podmínky nejsou dostatečné, školské poradenské zařízení vydá doporučení a stanoví míru dalších opatření (školský zákon č. 561/2004 ve znění pozdějších předpisů).

1. 3. 5 Logopedická třída

V §16 odstavce 9 školského zákona č. 561/2004 ve znění pozdějších předpisů se uvádí, že *pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, ..., lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny.* Do těchto zařízení mohou být umístováni pouze děti, žáci a studenti, pro které by poskytování výše uvedených podpůrných opatření ve třídě, oddělení nebo skupině bylo nedostatečné vzhledem k jejich vzdělávacím možnostem a potřebám. Žák nemůže být zařazen do třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle §16 odst. 9 školského zákona č. 561/2004 ve znění pozdějších předpisů bez žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka a doporučení školského poradenského zařízení.

1. 4 Hudební činnosti v předškolním vzdělávání

Sedlák a Váňová (2013) vymezují činnost neboli aktivitu jako stěžejní projev člověka, který výrazně ovlivňuje jeho rozvoj. Jedná se o reflexní činnost, kterou obstarává nervová soustava (Sedlák, Váňová, 2013). Do hudební činnosti se dle autorů markantně promítají emoce, hudební požadavky, vztah k hudbě a další. Autoři za hudební činnost pokládají aktivní spojení jedince s hudbou v oblasti vnímání, nápodoby a provedení.

Sedlák a Váňová (2013) tvrdí, že ve školské sféře se ke složce psychologické přidává také pedagogické působení. Hudební činnosti lze dle autorů rozdělit na složku pěveckou, poslechovou, instrumentální a hudebně pohybovou. Dítě se ve vztahu k těmto činnostem může postavit třemi způsoby. Postoj percepční tkví v tom, že dítě pozoruje jedince při činnosti a dostává se tak do kontaktu se zpěvem, instrumentální hrou nebo pohybem. Další přístup je reprodukční, kdy dítě přednáší osvojenou učební

látku za pomoci zpěvu, hry na hudební nástroj či pohybu. Způsob produkční umožňuje dítěti aktivně tvořit hudební a pohybovou aktivitu. Jedná se o improvizaci ve všech čtyřech složkách hudebních činností zmíněných výše (Sedlák, Váňová, 2013). Bäcker–Braun (2014) se zmiňuje o přínosu hudebních činností v osobnostním rozvoji dítěte. Dítě se zlepšuje dovednosti v oblasti motoriky (tancování, nácvik pohybových činností, jemná motorika), dále se rozvíjí řečová oblast díky hláskování, vokalizování či vytleskávání slabik (Bäcker–Braun, 2014). Kraus et. al. (2014) v zahraničním výzkumu zjistili, že děti, u kterých se po dobu dvou let rozvíjela hudební schopnost, vykazovaly známky rychlejšího a citlivějšího rozlišování hlásek a slabik (například „ba“, „ga“), než děti zapojené do hudebních činností pouze jeden rok (Kraus, 2014). Bäcker–Braun (2014) dodává, že v oblasti senzorické dítě poslechem hudby rozvíjí sluchové vnímání, taktilní vnímání prostřednictvím hry na hudební nástroj.

1. 4. 1 Hudební schopnost

Hudební schopnosti patří mezi speciální schopnosti, ale přesto je důležité na ně nahlížet v celé šíři obecných schopností. Sedlák a Váňová (2013, s. 54) používají definici podle J. Slobody, který říká, že hudební schopnost je *specifický druh získané kognitivní odbornosti, představující v podstatě způsobilost dávat během mentálních operací smysl hudebním sekvencím, ať již reálně znějícím nebo představovaným*.

Hodnota i obsah hudebních schopností se mění v souvislosti se zráním, stářím jedince, podnětností prostředí a stylem výchovy. Do interakce se významně dostávají s vývojem jazyka (Sedlák a Váňová 2013). Autoři používají myšlenku H. Gardnera, který tuto provázanost rozděluje z hlediska ontogenetického, neurologického, fonetického a pedagogického. Z pohledu prvního se dítě zpočátku dorozumívá pomocí zvuků, to znamená, že hudba i řeč se vyznačují stejnými rysy (Sedlák, Váňová, 2013). Hledisko neurologické nahlíží na tuto problematiku vzhledem ke spojitosti kognitivního centra se složkami nutnými pro hudbu a jazyk. Ve vztahu k fonetickým strukturám se dle autorů dá říci, že každý jazyk má svou zvukovou stránku. Náhled pedagogický ukazuje na novou metodu výuky cizího jazyka s využitím hudby. V souhrnu lze říci, že jedinci s muzikálností se snáze naučí jazykům díky zvýšené vnímavosti intonace řeči (tamtéž).

1. 4. 2 Rytmické cítění a rytmus

Pro lepší orientaci v problematice bych na počátku ráda uvedla definice a rozdíl mezi rytmem a rytmickým cítěním. Rytmus je možné definovat jako *základní výrazový prostředek, organizující hudbu v čase* (Sedlák, Váňová, 2013, s. 136). Zatímco *rytmické cítění (smysl pro rytmus) považujeme za schopnost vnímat a prožívat hudební rytmus, adekvátně na něj motoricky reagovat, reprodukovat ho a vytvářet* (Sedlák, Váňová, 2013, s. 141). Zahraniční autorka Pamela Ott (2011) považuje rytmus a rýmování za velmi podstatné činitele podporující jazykové dovednosti. Děti se pomocí poslechu zpěvu učí vnímat rytmus řeči. Je žádoucí, aby rytmus zaznamenala každá část našeho těla (Ott, 2011). Gordon et. al. (2015) v zahraničním výzkumu uvádí, že vnímání rytmu a gramatická produkce dítěte spolu vzájemně souvisí. Dítě, které má silnější rytmické schopnosti, může být také citlivější na řečové rytmické variace, které řadí gramatické struktury. Během vývoje jazyka si tak vytváří lepší morfologicko-syntaktické dovednosti (Gordon et. al., 2015). Proto se u dětí zapojuje nejen tleskání, ale i pleskání o stehna, dupání, nebo pokus zachytit rytmus v chůzi (Šimanovský, Tichá, 1999).

1. 4. 3 Zásady pro vedení hudební činnosti

Autorka Alena Tichá (2014) pokládá za nejdůležitější složky hlasové výchovy správný postoj, dech, tvoření tónu, správnou výslovnost. Jednotlivé složky spolu vzájemně souvisí. Správný postoj například výrazně ovlivňuje správné dýchání (Tichá, 2014).

Správný pěvecký postoj by měl dle autorky vypadat tak, že dolní končetiny jsou mírně rozkročené, chodidla se dotýkají podlahy celou plochou, váha těla je rozložena do obou končetin, ramena jsou uvolněná, paže volně spuštěné podél těla, hlava vzpřímená, šije v protažení. Správný pěvecký sed vypadá obdobně – jedinec sedí na kraji židle, chodidla leží celou plochou na zemi, kolena jsou od sebe vzdálena na šíři ramen, záda vzpřímená, ramena uvolněná, směřující dolů a lehce dozadu, ruce v klíně, hlava vzpřímená (Tichá, 2014). Pokud sedíme s malými dětmi na koberci, je vhodný sed na patách s mírně roztaženými koleny a vzpřímenými zády (tamtéž).

Tichá (2014) uvádí, že správné dýchání znamená využití celého dechového aparátu. Vzduch při nádechu by se měl dostat až do bránice, která je důležitá k regulaci výdechového proudu. Je nutné všimnout si nežádoucích projevů při dýchání a snažit se je

eliminovat. Yousifová (2011) za jeden z takových projevů považuje zvedání ramen při nádechu, které dle Tiché (2014) signalizuje lapání po dechu. Tichá (2014) dodává, že tento jev se někdy vyskytuje u dětí úzkostných a vnitřně neklidných. Z pozice učitelky je podle autorky nevhodné slovně upozorňovat na správnost dýchání, určovat dětem, kdy se mají nadechnout apod. Mnohem funkčnější naopak je nechat dítě prostřednictvím svého těla pochopit souhru dechového svalstva. Při upevňování správného dýchání se využívají vztahy probíhající mezi dechem a polohou těla (Tichá, 2014).

Pro správný rozvoj dětského hlasu je důležité, jak dítě tvoří tón, tvrdí Tichá (2014). Optimální je měkký hlasový začátek, ke kterému je nutný soulad dechu a hlasivek. Dětem můžeme postupné rozeznění hlasivek připodobnit k mazání medu na krajíc chleba. Měkké hlasové začátky je dobré navozovat ve střední hlasové poloze a používat slova začínající na m, n, ň, v, h, j. Tyto hlásky pomohou umístit tón do rezonance. Předpokladem pro úspěch je prohloubený nádech, s čímž souvisí i správný postoj či sed. Čelist by měla být uvolněná, výdech plynulý (tamtéž).

Autorka Tichá (2014) řadí do zásad i správnou výslovnost, což není u hudební činnosti s dětmi s narušenou komunikační schopností zcela primární.

2 CÍLE A VÝZKUMNÁ OTÁZKA

2.1 Cíle

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce je vytvořit soubor činností pro děti s narušenou komunikační schopností ve věku 5,1 let – 7,0 let, s konkrétní diagnózou dyslálie a opožděný vývoj řeči.

Dílčím cílem práce je vyzkoušet, zda je vytvořený soubor využitelný v praxi.

2.2 Výzkumné otázky

V jakých oblastech je třeba děti s diagnózou dyslálie a opožděný vývoj řeči rozvíjet?

Jaké aktivity je vhodné zařadit do zásobníku činností pro děti s diagnózou opožděný vývoj řeči a dyslálie?

Jsou sestavené činnosti přiměřené schopnostem dětí?

Jak je možné uplatnit vytvořený soubor činností v režimu dne MŠ?

3 METODIKA

3.1 Použitá metoda

V empirické části bakalářské práce jsem se zaměřila na kvalitativně orientovaný výzkum. Při zpracovávání praktické části práce jsem využívala následující metody – přímé pozorování, anamnestický rozhovor s učitelkou a logopedkou, přímá práce s dětmi. Přímou práci s dětmi jsem zaznamenala pomocí videonahrávek, které mám uchované ve svém osobním archivu.

Autoři Šedová, Švaříček (2014) charakterizují vlastní (přímé) pozorování tak, že se výzkumník přímo účastní předmětu zkoumání v reálném čase a průběhu. Před samotným zahájením sestavování činností a přímou prací s dětmi jsem po dobu tří týdnů souvisle navštěvovala logopedickou třídu v mateřské škole. Byla jsem přítomná dopoledním činnostem, které probíhaly v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Podílela jsem se na aktivitách, zapojovala jsem se do činností. Zároveň jsem sledovala vybranou výzkumnou skupinu v přirozeném prostředí třídy při spontánní hře, při didakticky zacílené činnosti, při sebeobslužných činnostech, při hygieně atd. Během pozorování jsem se snažila nalézt možné nedostatky jedinců zkoumané skupiny v různých oblastech. V přirozeném prostředí školy jsem hledala dovednosti a schopnosti dětí, které by bylo vhodné podpořit.

Na základě poznatků, které jsem zjistila v rámci pozorování, jsem vytvořila systém činností s využitím hudebních prvků. Tyto činnosti jsem se skupinou dětí realizovala během pěti předem domluvených návštěv probíhajících zpravidla v intervalu dvou týdnů. Každé setkání se skupinou dětí začínalo úvodním rituálem a trvalo třicet až čtyřicet minut přímé práce. Činnosti byly vázány na sestavený třídní vzdělávací plán. To znamená, že jsem vytváření aktivit podřizovala tematickým blokům vytvořeným na období čtrnácti dnů. Podstatou každého vytvořeného souboru byla hudební aktivita rozšířená o další činnosti. S každou další návštěvou jsem se snažila o modifikaci formy procvičovaných dovedností a rozšíření či ztížení požadavků na děti. Přes snahu dojít k obtížnějším úkolům jsem stále zohledňovala individuální předpoklady jedinců ve zkoumaném vzorku.

Vyhodnocování přímé práce s dětmi jsem prováděla pomocí analýzy videozáznamů. Zaměřovala jsem se na to, zda úroveň požadovaných úkolů byla přiměřená schopnostem dětí, zda děti činnost bavila, jak na činnosti reagovaly.

Zjišťovala jsem také, jaké byly nedostatky nebo naopak pozitiva z hlediska organizace činností, jejich časové náročnosti, materiálního zajištění. Sledovala jsem, jak by bylo možné aktivitu modifikovat, vylepšit, zefektivnit.

3.2 *Etika výzkumu*

Šedová a Švaříček (2014) ve své publikaci uvádí, že etické otázky je třeba řešit v rámci každého výzkumu. Zdůrazňují ale výzkumy, které se zabývají člověkem a jeho projevy. Pro možnost čerpat z etických kodexů doporučují zahraniční výzkum, který vytvořila Britská asociace pedagogického výzkumu (Šedová, Švaříček, 2014). Hendl a Remr (2017) konkrétně uvádí etické principy uznávané ve vědecké sféře – dobrovolnost účasti a neškodnost; poučený souhlas; anonymita a důvěrnost; odhalení; analýza dat a obsah zprávy. První princip autoři charakterizují tak, že osoba podílející se na výzkumu se ho musí účastnit z vlastní vůle, může kdykoli participaci ukončit a musí být při výzkumu chráněna jak psychicky, tak i fyzicky. Druhý princip je sdělení, které popisuje možná rizika při účasti na výzkumu a jedinec jej stvrzuje svým podpisem. Pokud je účastník mladší osmnácti let, podepisují toto prohlášení jeho rodiče (Hendl, Remr, 2017). Třetí zásadou se rozumí ochrana účastníka před odkrytím jeho identity. V této souvislosti Kajanová (2017) píše, že nejlepší ochranou je nevědomost osobních údajů zkoumaných jedinců. Další pravidlo – odhalení – dle Hendla a Remra (2017) znamená, že badatel je povinen podat participantovi pravdivé informace o výzkumu. Pokud se tak přece jen nestane, měl by zatajené údaje a nepřesnosti oznámit při ukončování výzkumu. Poslední poučka říká, že výzkumník by měl odhalit všechny informace o výzkumu, ať už pozitivní, či negativní (Hendl, Remr, 2017).

V souladu s výše zmíněnými principy byli participanti seznámeni s podrobnostmi výzkumu. Zákonní zástupci všech dětí zúčastněných výzkumu byli obeznámeni s tím, že získaná důvěrná data budou použita pouze k účelu výzkumu bakalářské práce. Všichni zákonní zástupci svolení se zpracováním dat stvrdili svým podpisem informovaného souhlasu. Zároveň byli poučeni o možnosti ukončení participace ve výzkumu. Dokument je uchovaný v osobním archivu autorky a vzorový formulář je přiložen v příloze č 1.

3.3 *Charakteristika výzkumného souboru*

Jako výzkumný soubor jsem zvolila skupinu šesti dětí, které navštěvují logopedickou třídu nejmenované mateřské školy v České republice. Záměrně jsem vybrala těchto šest dětí z důvodu diagnostikované poruchy řeči dyslálie a opožděný vývoj řeči. Měla jsem možnost seznámit se s doporučením SPC jednotlivých dětí. Na základě těchto dokumentů, závěrů z anamnestického rozhovoru s učitelkou a logopedkou a výsledků vlastního pozorování jsem zpracovala kazuistiky jednotlivých zkoumaných subjektů.

Výzkum probíhal přímo v logopedické třídě formou aplikace připravených aktivit. Pracovala jsem s daným vzorkem během jedné návštěvy souvisle po dobu zhruba třiceti až čtyřiceti minut, setkání s dětmi bylo celkem pět.

3.3.1 *Kazuistika č. 1, chlapec A, 5,1 let*

Chlapec žije v úplné rodině. Má starší sestru, ke které chová přívětivý vztah. U sestry se nevyskytuje narušená komunikační schopnost. Těhotenství i porod chlapce probíhal bez větších komplikací. Asi ve 4 měsících nosil chlapec helmu kvůli deformitě hlavičky. Rodiče se také věnovali cvičení Vojtovy metody po dobu několika měsíců. Rodinné prostředí, ve kterém chlapec vyrůstá, je emočně vřelé. Vztah k rodičům je velmi kladný. Rodiče úzce spolupracují s učitelkou a logopedkou, plní zadané úkoly a doplňující logopedická cvičení.

Chlapec nastoupil do mateřské školy v prosinci roku 2015, do logopedické třídy dochází od září roku 2017. Adaptace na prostředí mateřské školy probíhala pozvolně. Chlapec se seznamoval s novým prostorem, kolektivem i pedagogy. Zpočátku byl zdrženlivý, postupně se do kolektivu nenásilně začlenil. Menší kolektiv dětí chlapci vyhovuje. V sociálním kontaktu s ostatními dětmi nezaostává, samostatně navazuje kontakty s kamarády, umí si s nimi hrát, dobře reaguje jako komunikační partner. Chlapec se v kolektivu chová spontánně a uvolněně. Nebojí se projevit své pocity, většinou reaguje přiměřeně situaci a dokáže své citové projevy ovládat. Vztah k učitelkám chová kladný. S cizími lidmi chlapec navazuje vztah obtížněji, je stydlivý.

Chlapec rozezná základní barvy, dokáže přiřadit nadřazené pojmy k předmětům. Dokáže třídit předměty podle jednoho znaku, ale třídění podle více kritérií (barva, tvar, velikost) již činí chlapci obtíže. Chlapec dovede samostatně vyjmenovat dny v týdnu,

ale měsíce a roční období pouze s nápovědou. Pozornost je mírně kolísavá, při delších činnostech se vyskytují odklony pozornosti.

Oblast jemné i hrubé motoriky je zapotřebí podporovat. Dělá mu problém skákat na jedné noze, manipulace s drobnými předměty. V oblasti motoriky mluvidel se chlapec snaží napodobovat. Občas mu neobratnost jazyka zamezuje provést některé pohyby. Je vhodné podporovat rozvoj oromotoriky a neustále ji procvičovat. Držení tužky není stabilní, úchop je křečovitý, prsty drží v pěst. Technická stránka grafomotorického projevu je oslabená, tlak na tužku je nepřiměřený, linie nesouvislá.

V oblasti řečové je narušena zejména artikulace jednotlivých hlásek. Chlapec nedovede správně vytvořit hlásky L, ČŠŽ, RŘ. Ve spontánním projevu hlásky používá nestabilně, slova často komolí a hlásky zaměňuje. Izolovaně a při soustředění se na artikulaci některé problematické hlásky vysloví, nejsou však ještě plně zautomatizované. Některá slova z mluvené řeči redukuje. Chlapec má obtíže ve fonemickém rozlišování. Slovní zásoba je chudší, je nutné ověřovat znalost významu slov, případně význam vysvětlit. Receptivní složka řeči není výrazněji narušena, pouze občasná nepozornost způsobuje nepřesné porozumění pokynům.

V oblasti smyslové je narušena sluchová diferenciací. Nedokáže s jistotou rozlišit dvě slova lišící se pouze jedním fonémem. Hlásku na počátku určí s dopomocí. Je vhodné podpořit sluchovou analýzu a syntézu zrakovou cestou. Z oblasti zrakového vnímání je mírně oslabena zrková paměť, zrková diferenciací je v normě.

3. 3. 2 Kazuistika č. 2, dívka B, 5,4 let

Dívka je z úplné rodiny. Má dva sourozence – starší sestru a nevlastního bratra. Ani u jednoho nebyla diagnostikována narušená komunikační schopnost. S oběma sourozenci dívka udržuje pozitivní vztah. Rodinné zázemí je dostatečně podnětné a citově vřelé. Rodiče se snaží podporovat rozvoj dívky, spolupracují s učitelkami a svědomitě plní zadané úkoly. V minulosti dívka často trpěla na záněty očí i uší. V současné době pravidelně dochází na kontroly na optickou ambulanci, nosí brýle a okluzor. Ušní záněty již vymizely a dále nepřetrvávají.

V říjnu 2014 dívka nastoupila do jeslí a od září roku 2015 navštěvuje běžnou mateřskou školu. Od roku 2017 dochází do logopedické třídy, na jejíž prostředí se adaptovala snadno. Spolupracuje s ostatními dětmi v kolektivu, nemá problém navázat kontakt, zapojit se do hry mezi ostatní. Dívka je velmi komunikativní a kvalitně

spolupracuje. Je ukázněná, dodržuje nastavené hranice a respektuje odlišnosti vrstevníků. Dokáže bez obtíží vyjadřovat své pocity k druhým, reaguje přiměřeně na vzniklé situace, umí regulovat své emoce. Dívka chová velmi pozitivní vztah k oběma učitelkám třídy, do které dochází.

Dívka většinou dokáže přiřadit nadřazený pojem k jednotlivým předmětům, zvládá určit, k čemu předměty slouží. Slabší je rozvoj početních představ a orientace v číselné řadě. Vážně také rozlišování pojmů kratší – delší, lehčí – těžší, ad. Snížené je i vnímání složitější dějové posloupnosti. Dívka dovede vyjmenovat dny v týdnu a roční období, měsíce zvládá s dopomocí. Umí také funkčně využít znalost dnů v týdnu, rozlišuje pojem zítra, večera. Pozornost u dívky není výrazně narušena.

Je důležité podpořit percepčně motorický vývoj. Oblast hrubé i jemné motoriky je třeba rozvíjet pomocí manipulačních a pohybových dovedností. Motorika mluvidel je mírně oslabená, opakování některých oromotorických cvičení dívce ztěžuje neobratnost jazyka. Ráda kreslí, úchop tužky je správný. Při grafomotorických cvičeních pracuje samostatně. Čáry jsou plynulé, tlak na je podložku přiměřený.

Výrazně je narušená expresivní složka řeči na úrovni artikulace. Dívka prokazuje dyslalické projevy, některé hlásky vůbec nedokáže správně vyslovit. Ve spontánní mluvě používá hlásky nestabilně, je zapotřebí jejich fixace a automatizace. Dívka některá slova komolí, hlásky zaměňuje. Dysgramatismy v řečovém projevu nejsou výrazné. Pasivní i aktivní slovník není výrazně vychýlen od normy, je třeba jej ale stále obohacovat. Tempo řeči je přiměřené, nejsou patrné známky narušené plynulosti řeči.

Problémy dívce činí sluchová diferenciacie, konkrétně rozlišování délky hlásek a jejich znělosti. Jsou patrné také nedostatky ve sluchové analýze i syntéze a sluchové paměti. Mírné obtíže lze také zaznamenat ve vnímání a cítění rytmu. Zrakové vnímání je slabší, komplikace dívce činí zraková orientace na ploše i v prostoru.

3. 3. 3 Kazuistika č. 3, chlapec C, 5,8 let

Rodina, ve které chlapec vyrůstá, je úplná. Chlapec má staršího bratra, u kterého nebyly zaznamenány známky narušené komunikační schopnosti. Raný vývoj chlapce probíhal podle rodičů bez výrazných odchylek od normy. V současnosti je chlapec v péči klinického logopeda. Rodinné prostředí je přiměřené podnětné, chlapci je věnovaná dostatečná pozornost. Rodiče se aktivně podílejí na jeho rozvoj, provádí doma všechna logopedická cvičení. Chlapec k rodičům chová velmi přívětivý vztah.

Chlapec nastoupil do mateřské školy v roce 2015. Do logopedické třídy chlapec dochází od září roku 2017. Přirozeně se adaptoval na nové prostředí třídy. V menší skupině dětí se zpočátku projevoval úzkostně a samostatně nenavazoval kontakt. Později začal spontánně komunikovat s ostatními dětmi při hře a zapojovat se do společných činností. Nyní kvalitně spolupracuje s vrstevníky, respektuje požadavky ostatních dětí. Je ukázněný, nevýrazný, stále se ale občas projevuje s menším ostychem. Stydlivost a nervozita občas způsobí problémy v plynulosti řeči. Chlapec dokáže projevit pozitivní i negativní emoce, umí dát najevo radost a nadšení z činnosti i smutek.

Úroveň znalostí žáka předškolního věku je průměrná. Chlapec se dokáže představit celou větou, zná všechny barvy. Dokáže třídít předměty podle jednoho znaku, ale třídění podle více kritérií je pro něj těžké. Schopnost tvoření nadřazených pojmů je oslabená, nestabilní jsou také znalosti časových pojmů (dnes, včera, zítra). Dny v týdnu samostatně mechanicky vyjmenuje, nedokáže je ale funkčně využít. Měsíce a roční období zvládne vyjmenovat s dopomocí. Zaostává v oblasti početních představ, v orientaci v číselné řadě taktéž. Chlapec dokáže koncentrovat pozornost, při obtížnější činnosti je snadněji unavitelný.

U chlapce je patrné oslabení percepčně motorického systému. Selhává v koordinačním a balančním cvičení. Oblast jemné motoriky je vhodné podpořit, rozvíjet manipulační dovednosti. Chlapci činí problém práce s drobným materiálem jako je navlékání korálků, práce s útržky papíru, manipulace s nůžkami. Držení tužky je chybné, při napomenutí se snaží držení opravit. Tlak na tužku je nepřiměřený, linii vede nesouvisle. Oromotorická cvičení chlapec napodobuje bez výraznějších obtíží.

V řečové oblasti se objevuje nesprávná výslovnost hlásek C, ČŠŽ, RŘ. Hlávky, které činí chlapci problém, zaměňuje za snadnější. Některé hlávky vynechává, artikulačně náročnější slova komolí. Při vysvětlování úkolu chlapec rozumí zadaným požadavkům, reaguje na ně v přiměřeném tempu. Vyjadřuje se ve větách, nestabilně používá předložky. Ve řečovém projevu se vyskytuje porucha plynulosti, výrazné prolongace (háááásiči), a repetice (ze-ze-zelená). Artikulačně náročná slova komolí. Při soustavné práci je znatelná zvýšená unavitelnost a problémy se díky tomu stupňují.

Obtíže jsou patrné také v oblasti sluchového rozlišování. Vážnou dovednosti v oblasti sluchové paměti, sluchové analýzy i syntézy. Snížená je také oblast zrakového vnímání. Lze zaznamenat omezení v prostorové, zejména pravolevé orientaci. Při práci

s prostorovými pojmy (nad, dole, pod, nahoře, vpravo, vlevo, ad.) chlapec vykazuje snížené schopnosti.

3. 3. 4 Kazuistika č. 4, chlapec D, 5,8 let

Chlapec vyrůstá v rodině bez otce, vychovává ho pouze matka. Součástí rodiny jsou dvě starší sestry. Počáteční psychomotorický vývoj probíhal v normě, nástup a vývoj řeči byl opožděn. K výraznějšímu rozvoji komunikačních dovedností došlo dle názoru matky až s nástupem do mateřské školy. Další vyšetření (foniatrie, neurologie, psychologické vyšetření) chlapec doposud nepodstoupil. Citové prostředí v rodině je ovlivněno absencí otce. Velkou roli v rodině zastává babička chlapce. Rodina spolupracuje s pedagogy mateřské školy, snaží se plnit zadané úkoly a podporovat rozvoj chlapce.

Adaptace na mateřskou školu byla delší. Chlapec nastoupil do MŠ v září roku 2016, do logopedické třídy je zařazen od září 2017. Chlapec je stydlivější, zpočátku mu navazování kontaktu se spolužáky činilo menší obtíže. V současnosti je ostatními přijímán, zapojuje se do spontánních kolektivních her, při nabídce od ostatních se k činnosti přidá. Konverzaci podněcuje sám, je schopen aktivně se podílet na komunikačním procesu. Chlapec dokáže projevit své pocity, citové reakce jsou přiměřené situaci. Chlapec je pozitivně laděný, po většinu času je usměvavý a radostný.

Chlapec zvládne přiřadit všechny barvy, jejich aktivní pojmenování mu ale činí problémy. Nedokáže pohotově reagovat na otázky, což může být způsobeno nedostatečnou soustředěností. Pozornost je velmi kolísavá, často proto dochází k nepochopení verbálních instrukcí. Při zadání úkolu pracuje nesamostatně, nahlíží k ostatním dětem. Dny v týdnu vyjmenuje s dopomocí. Tvoření nadřazených pojmů a zobecňování pojmů činí chlapci problém. Oslabené je také rozeznávání rodů podstatných jmen.

V oblasti motoriky je nutné podněcovat jednotlivé lokomoční dovednosti, aby byla podpořena stabilita a koordinace pohybů. Oblast jemné motoriky je slabší, manipulace s drobnými předměty je snížena, prsty jsou neobratné. V oblasti oromotoriky chlapci činí problémy zejména pohyby jazyka (olizování rtů, zubů, zasouvání jazyka dovnitř a ven, pohyb jazyka z jedné strany na druhou, nahoru a dolů). U chlapce je patrná zkrácená podjazyková uzdička.

V oblasti řečové vážně pasivní i aktivní slovní zásoba. Je důležité ověřovat znalost významu slov, popřípadě význam vysvětlit a tím slovník obohacovat. Ve spontánním řečovém projevu se objevuje chybná výslovnost hlásek ČŠŽ, RŘ. Izolovaně chlapec některé problematické hlásky dokáže vyslovit, nejsou však plně zautomatizované. Receptivní složka řeči je oslabena, chlapec nerozumí složitějším pokynům. Toto oslabení může být způsobené také nedostatečnou koncentrací pozornosti.

Objevuje se výrazné snížení schopností v oblasti sluchové paměti, zaostává také schopnost sluchové analýzy a syntézy. Ve zrakovém vnímání chlapci činí potíže orientace v prostoru a na ploše, také orientace v časoprostorových vztazích. Slabší je zraková analýza i syntéza.

3. 3. 5 Kazuistika č. 5, dívka E, 6,2 let

Dívka pochází z úplné rodiny, zatím nemá sourozence. Raný psychomotorický vývoj u dívky probíhal v normě. Dívka je v soustavné logopedické péči. Domácí prostředí je dostatečně podnětné. Ze strany rodiny je znatelný velký zájem o rozvoj dívky, rodiče spolupracují s učitelkou i logopedkou mateřské školy a doma se věnují procvičování zadaných úkolů.

Dívka navštěvuje mateřskou školu od září roku 2015. Do logopedické třídy je zařazena od září 2017. Adaptace na nové prostředí třídy dívce nečinila problém. Dívka se ihned zapojovala do činností, nejevila známky úzkosti, studu. Kontakt se spolužáky vyhledává, v kolektivu je často velmi průbojná. Aktivně se zapojuje do činností, nedělá jí problém zaujmout v kolektivu vedoucí úlohu. Dívka je velmi komunikativní, spontánně hovoří ke spolužákům i k učitelkám MŠ, pohotově reaguje na výzvu. Spolupracuje na zadaných úkolech a snaží se podat dobrý výkon. Dívka je velmi otevřená ve svých pocitech. Dokáže velmi výrazně vyjádřit, co cítí. Je schopná regulovat své chování vzhledem k okolnostem, v některých situacích je třeba usměrnění hlasitých projevů ze strany paní učitelky. Dívka chová pozitivní vztah k učitelkám i ke svým vrstevníkům.

Dívka trpí častými odklony pozornosti, což narušuje její výkon a snižuje pracovní tempo. Důležitá je pochvala, důslednost a častější střídání činností. Základní vědomosti jsou přiměřené. Dívka určí základní barvy, rozlišování geometrických tvarů je slabší. Dny v týdnu je schopna vyjmenovat s dopomocí, funkční aplikace znalostí je

omezená. Rozlišování prostorových pojmů je sníženo, plete si pojmy pod – nad, před – za. Orientace na pracovní ploše vážně, zejména pravolevá orientace.

Oblast hrubé motoriky je nutno procvičovat, zařazovat lokomoční cvičení. V rámci jemné motoriky je oslabená manipulace s drobnými předměty, úchopy, spojení jednotlivých prstů a palce. V oblasti oromotoriky se vyskytují obtíže zejména s motorikou jazyka, pohyby jsou nekoordinované, nepřesné.

Z hlediska řečových schopností je narušena expresivní složka řeči. Objevuje se chybná výslovnost hlásek L, RŘ, ĎŤŇ a CSZ. Patrné jsou dyslalické projevy, dívka slova redukuje, komolí a zaměňuje obtížné samohlásky za snazší. Vyjadřuje se v celých větách, ve kterých se ale objevují občasné dysgramatismy. Aktivní i pasivní slovní zásoba je v normě, občas vážně výbavnost slov. Tempo řeči je přiměřené, narušení plynulosti řeči nebylo zaznamenáno.

Oslabená je také oblast percepčně motorických dovedností. Ve sluchovém vnímání je nejvíce narušena sluchová diferenciací, rozlišování měkkých a tvrdých souhlásek, délka jednotlivých slabik. Snížená je sluchová analýza i syntéza, sluchová paměť. Obtíže jsou patrné také ve zrakovém vnímání. Omezená je orientace v prostoru i na ploše a pravolevá orientace.

3. 3. 6 Kazuistika č. 6, dívka F, 7 let

Dívka pochází z úplné rodiny, má mladšího bratra, který dochází do stejné mateřské školy. U chlapce se vyskytují problémy chování, narušená komunikační schopnost nezaznamenána. Raný psychomotorický vývoj probíhal v normě. Dívka je v soustavné péči logopedického pracovníka. Rodiče se snaží o podporu rozvoje dítěte, spolupracují s pedagogy, podílí se na domácí přípravě a procvičování.

Dívka nastoupila do školy v září 2015, do logopedické třídy dochází od září 2017. Počáteční adaptace na prostředí logopedické třídy probíhala v normě, dívka se snadno seznámila s chodem a pravidly. Dívka je komunikativní, neprojevuje známky stydlivosti. Snadno se zapojuje do společných činností, spolupracuje s dětmi. Do kolektivu je začleněna, vyhledává kontakt ostatních dětí. Vztah k učitelkám je velmi pozitivní. Dívka je otevřená ve svých pocitech. Je pozitivně laděná, usměvavá a radostná. Dokáže vyjádřit radost, převažuje nadšení do všech činností. Dívka umí regulovat své emoce přiměřeně k situaci.

Dívka dokáže rozlišovat jednotlivé barvy a aktivně je pojmenovat. Zvládne najít v řadě prvků odlišující se předmět, třídění předmětů podle více kritérií je pro ni už komplikovanější. Samostatně zvládá říci popořadě dny v týdnu, měsíce i roční období. Funkční využití pojmů je složitější. Dívka vyjmenuje základní číselnou řadu a umí se v ní orientovat. Rozlišování prostorových pojmů je oslabené, vážne oblast prostorové i pravolevé orientace.

Hrubá i jemná motorika je oslabena. Je patrná senzomotorická nekoordinovanost, manipulace s malými předměty narušena. V oblasti oromotoriky se nedaří napodobit olizování rtů, zubů, střídavé nafukování tváří, další pohyby jazykem. Držení tužky je správné. Tlak na tužku je přiměřený, linie souvislá.

Ve spontánní řeči dívka nepoužívá hlásky R, Ř, L, občas nedbale vysloví CSZ. Hlásky zaměňuje, komolí, slova redukuje. Problém dívky činí také souhláskové shluky. Slovní zásoba je v normě, přesto je ale důležité opakovat význam slov a rozvíjet slovník. Dívka je komunikativní, slovními pokyny rozumí, přiléhavě na ně reaguje. Tvoří víceslovné věty, které jsou většinou gramaticky správné. Skloňování složitějších a neosvojených slov občas dívky činí problém. Tempo řeči je přiměřené, básně a písně si pamatuje.

Oblast sluchového vnímání je snižená, chyby se objevují v rozlišování měkkých a tvrdých slabik. Rytmizace je v normě. Orientace na pracovní ploše je snižená, vážne zejména rozlišování pravé a levé strany.

4 VÝSLEDKY

V následující kapitole bych ráda představila soubor vytvořených aktivit a jejich vyhodnocení. Blok každé aktivity je vytvořený na téma, které je převzaté z třídního vzdělávacího plánu logopedické třídy. Blok je rozčleněn do několika podkapitol podle oblasti, na jejíž rozvoj se zaměřuje. Na začátku každé činnosti jsou uvedené všechny potřebné pomůcky. Je zde také stručně popsána metodika jednotlivých činností. V přílohách jsou doloženy obrázkové materiály, se kterými v rámci působení pracuji.

4.1 *Co vyprávěl podzimní vítr: Pestré barvy podzimu*

Pomůcky: kytara, peříčka, obrázkový materiál.

4.1.1 *Uvítací rituál*

Společně se pokaždé, když spolu budeme pracovat, přivítáme písničkou. Písničku dětem předem celou zazpívám, poté děti opakují slova písně. Přidáme zpěv a jednotlivé řádky spojíme s melodií. Nakonec zopakujeme celou písničku i s doprovodem hry na kytaru.

Melodie je převzatá z lidové písně Stojí vrba košatá (Lišková, 2005) (příloha č. 2) a slova přetvořené pro požadovanou aktivitu, tedy přivítání. Slova písně zní takto: „Dobré ráno přeju si, hej, hej, zvesela. Ruce podáme si, hej, hej, zvesela. Dnes si budem zpívat, hej, hej, zvesela. Společně radovati, hej, hej zvesela.“

4.1.2 *Dechová a hlasová cvičení, oromotorika*

„Děti, víte, jaké máme roční období? Správně, podzim. A jaké může být na podzim počasí? Může být mlha, zataženo, občas prší, někdy naopak může svítit sluníčko. Také občas fouká studený a silný vítr a my si na něj teď zahrajeme.“ Každému dítěti rozdám jedno peříčko.

a) Houpačka

Děti leží na zádech na koberci v prostoru. Dítě položí peříčko na břicho do oblasti pupíku. Úkolem dětí je nadechnout se zhluboka až do břicha tak, aby se břicho zakulatilo. Společně s výdechem břicho klesá. Činnost motivujeme navozením myšlenky, že peříčko se na našem bříšku pohupuje jako na houpačce.

b) Komu lítá peříčko?

Děti stojí na koberci, pohled míří do stropu. Peříčko si děti drží před ústy. Provedou hluboký nádech do břicha, pozvolna vydechují a snaží se co nejdéle udržet jejich peříčko ve vzduchu létat.

c) Meluzína

„Děti, víte, co je meluzína? Tak se říká zvuku, který můžeme slyšet, když fouká vítr. Můžete si to představit jako takové kvílení.“

Děti stojí pevně na obou chodidlech, provedou hluboký nádech do břicha. Postupně vydechují a vyslovují slabiku FÍ. Postupně se snažíme, aby tón hlasu klesal stále níž. Po několika opakováních můžeme obměnit činnost tak, že se pokusíme tón hlasu naopak zvyšovat. Činnost můžeme spojit také s pohybem. Děti se pohybují po prostoru s roztaženými rukama. Před začátkem činnosti předvedu dětem ukázkou.

4. 1. 3 Hudební činnost

„Děti, chodíte také někdy do lesa na houby? A znáte houbu, které se říká muchomůrka? My si o takové houbě dnes zazpíváme písničku.“

a) Poslechová část

Dětem celou písničku zazpívám i s kytarovým doprovodem (příloha č. 3). Zeptám se, zda děti písničku znají.

b) Pěvecká část

Nejprve děti seznámím se slovy písně. Vždy přečtu jeden řádek a děti po mně opakují. Poté si společně zopakujeme slova celé písně. Následuje nácvik melodie opět po řádcích a na závěr zpěv celé písničky.

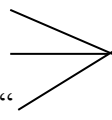
c) Hudebně-pohybová část

Děti stojí v kruhu. Slova písně spojíme s pohybem.

„Muchomůrka spí, nic ji nevzbudí.

Muchomůrka spí, o čem asi sní.

Prý má krásný sen, lehký jako den.“



Točení do kola, držení za ruce.

„Tiše bud“ – ukazováček před ústa, „nedupej“ – zadupeme, „nech ji spát“ – složené ruce pod hlavu, „nebud' zlej“ – zakroucení hlavou.

4. 1. 4 Sluchové vnímání

a) Sluchová paměť

„Děti, pamatujete si, jak se jmenovala houba, o které jsme si zpívali?“ Pokud by si děti nemohly vzpomenout, mám připravený obrázek muchomůrky.

b) Fonematický sluch

Mám k dispozici kartičky s dvěma obrázky lišícími se pouze jedním fonémem. S dětmi společně jednotlivé obrázky pojmenujeme. V další fázi dávám dětem pokyn „Ukaž mi ...“ Poté si děti samy vybírají obrázky a určují, co je na obrázku.

Připravené dvojice: liška-líčka, strom-strop, les-pes, houby-houpy, koš-kos, mech-med (příloha č. 4)

c) Sluchová analýza a syntéza (SAS)

Společně si s dětmi pojmenujeme jednotlivé obrázky hub – bedla, liška, muchomůrka, hřib (viz příloha č. 5). Jednotlivá slova vytleskáme a určujeme, na jakou hlásku slovo začíná. Děti určí, kolik má slovo slabik.

„Děti, tyto obrázky mají něco společného. Jak se jim všem říká?“ Vyžaduji, aby děti vytvořily nadřazený pojem houby.

4. 1. 5 Zrakové vnímání

a) Zraková paměť

Využívám obrázky z předchozího úkolu (příloha č. 5). Karty otočím obrázkem dolů a vyžaduji, aby si děti vzpomněly na všechny obrázky.

b) Zraková diferenciaci

Jednotlivé obrázky hřibů (příloha č. 6) ukážu dětem. Liší se velikostí a výrazem pocitu (úsměv, neutrální výraz, mračení se). Nejprve nechám děti, aby se zamyslely a našly rozdíl. Poté si společně určíme, který obrázek je menší – větší – největší. Následuje další pokyn „Kde je ...?“ V poslední fázi každé dítě pojmenuje vybraný obrázek.

4. 1. 6 Hodnocení

Na závěr všech činností se snažím získat zpětnou vazbu od dětí. Využívám obrázky hřibů (příloha č. 6). Nejprve dětem vysvětlím, že houba, která se usmívá, byla dnes spokojená a všechny činnosti se jí líbily. Houbu, která se ani neusmívá ani nemračí,

některé činnosti bavily, jiné ji naopak nezaujaly. Houbu, která se mračí, dnes práce vůbec nebavila. Každé dítě ukáže na obrázek podle toho, jak se mu dnes pracovalo. Při negativním hodnocení pokládám dětem další otázky: „Jaká činnost se ti nelíbila?“ „Bylo něco, co se ti nedařilo?“ „Byla tato činnost pro tebe těžká?“

4. 1. 7 Reflexe činnosti

Při prvním setkání byly děti velmi nadšené a zvědavé, těšily se na činnost. Návnik úvodní písničky probíhal podle plánu. Děti se slova písničky i její melodii naučily celkem rychle. Při otázce „Jaké je roční období?“ chlapec A odpověděl listopad. Je zřejmé, že je pro něj těžké vybavit si k nadřazenému pojmu konkrétní slova bez nápovědy. Při dechových cvičeních bylo velmi těžké vysvětlit a dohlédnout na správné provedení nádechu do břicha. Foukání do peříčka bylo pro děti náročné, zejména udržet jej pomocí dechu ve vzduchu. Činnost je sice velmi bavila, ale myslím, že bohužel zcela nesplnila cíl, který jsem si stanovila – procvičit nádech do břicha. Děti se snažily peříčko udržet ve vzduchu, proto se už tolik nemohly soustředit na správný a hluboký nádech. Domnívám se, že by bylo lepší přivázat peříčko na provázek, držet jej před ústy a foukat do něj. Hlasové cvičení formou hry na meluzínu děti bavilo. Práce s hlasem jim nečinila větší problémy. Písničku se děti vzhledem k její náročnosti naučily rychle. Myslím, že bylo vhodné spojit písničku s pohybem. Pohyb děti zaktivizoval a stoupla jejich pozornost. Rozlišování dvou podobně znějících slov děti zvládaly. Pojmenování obrázků bylo pro děti jednoduché, pouze neznaly bedlu. Při vytleskávání chlapec A chyboval v delším slově muchomůrka, dívka E chybovala ve slově bedla. Při určení první hlásky většinou děti odpovídaly první slabiku. Při tomto úkolu musím dětem pomáhat výraznou artikulací. Chlapec D hlásku vůbec nedokázal rozlišit. Při zrakové paměti si zapamatoval tři ze čtyř obrázků. Všechny ostatní děti si vzpomněly na všechny čtyři obrázky. Činnost už byla pro děti celkem dlouhá, zaznamenala jsem známky nepozornosti. Při rozlišování pojmů menší – větší – největší děti selhávaly. Děti zvládly ukázat na houbu podle mých pokynů, ale samostatné pojmenování jim činilo problém.

Všechny děti zhodnotily celou práci velmi pozitivně, všechny činnosti je bavily.

Myslím, že pro příště by bylo lepší zvolit činnosti kratší nebo je častěji střídat, protože byla znatelná únava a nesoustředěnost dětí.

4.2 Co vyprávěl podzimní vítr: Máme rádi zvířata

Pomůcky: kytara, dřívka, obrázkový materiál, pracovní list.

4.2.1 Uvítací rituál

Společně se pokaždé, když spolu budeme pracovat, přivítáme písničkou.

Melodii jsem převzala z lidové písně Stojí vrba košatá (příloha č. 2) a slova přetvořila pro požadovanou aktivitu, tedy přivítání. Slova písně zní takto: „Dobré ráno přeješ si, hej, hej, zvesela. Ruce podáme si, hej, hej, zvesela. Dnes si budem zpívat, hej, hej, zvesela. Společně radovati, hej, hej zvesela.“

4.2.2 Dechová a hlasová cvičení, oromotorika

„Děti, jaké je vaše oblíbené zvíře? Které máte nejradši? Proč? My si teď na některá zvířátka společně zahrajeme.“

a) Na zvířátka

Děti sedí v kruhu v sedu skrčmo zkřížném. Provedou hluboký nádech nosem a při výdechu vydávají zvuk jako zvíře, které předem učitelka určí. Kráva – bū, koza – mé, ovce – bé, had – sss. Pro provedení cvičení na jednom tónu se snažíme, aby děti vedly hlas od nejhlubšího tónu po nejvyšší a naopak.

b) Kočičky

Všechna oromotorická cvičení nejprve dětem ukážu, vyžadují po nich co nejlepší nápodobu. Cvičení motivuji následujícím slovním doprovodem.

„Děti, teď se z nás staly kočičky. Z dlaní vytvoříme misku, která je plná mléka. Snažíme se mléko z mističky vylízat, ale jazykem se misky nedotýkáme. Mléka je v misce čím dál méně, proto musíme pohyb jazykem prodlužovat níž do misky. Když je nádoba zcela prázdná, olízne si kočička rty kolem dokola, aby si pusou očistila.“

c) Pejsci

Všechna cvičení provádím společně s dětmi, poskytuji jim vzor.

„Teď si zahrajeme na pejsky. Pejsek běžel daleko a je celý udýchaný. Vyplázneme jazyk a zrychleně dýcháme.“

4. 2. 3 Hudební činnost

„Děti, znáte písničku, ve které se zpívá, jak si zvířátka mezi sebou povídají?“
Pokud ne, tak se ji teď společně naučíme." (příloha č. 7).

a) Poslechová část

Dětem celou písničku zazpívám i s kytarovým doprovodem. Zeptám se, zda děti písničku znají.

b) Pěvecká část

Nejprve děti seznámím se slovy písně. Přečtu první část písně a děti ji po mně opakují. Poté si společně zopakujeme slova celé písně. Následuje nácvik melodie a zpěv celé písničky.

c) Instrumentální část

Ukážu dětem, jak správně držet hudební nástroj – dřívka. Zazpívám dětem kousek písničky a předvedu, v jakém rytmu budou píseň doprovázet. Jedno z dětí ťuká do dřívek a ostatní tleskají ve stejném rytmu, tj. na každou první a třetí dobu. Tleskám společně s dětmi, hru na kytaru při instrumentální části vynechám.

4. 2. 4 Sluchové vnímání

a) Sluchová paměť

„Děti, o kterých všech zvířátcích jsme si v písničce zpívali?“ Vyžadují, aby děti zkusily vyjmenovat všechna zvířátka.

b) Sluchová analýza a syntéza (SAS)

Obrázky, které mám připravené, si společně pojmenujeme (příloha č. 8). Mezi obrázky jsou i předměty, které nepatří do skupiny zvířat. Děti mají za úkol vybrat pouze obrázky, které patří do kategorie zvířata, vytleskat je a určit počet slabik. Děti obrázků zvířete přiřadí pod obrázek se správným počtem slabik. Poté s dětmi určíme hlásku, která je na začátku slova.

c) Fonemický sluch

Obrázky na připravených kartičkách nejprve pojmenujeme (příloha č. 9). Podruhé vyžadují, aby dítě ukázalo na požadovaný obrázek. Naposledy dětem ukážu jeden ze dvou obrázků a ptám se „Co je to?“

4. 2. 5 Zrakové vnímání

a) Zraková diferenciacie

Mám připravený pracovní list zvířat s mláďaty (příloha č. 10). Společně s dětmi přiřazujeme, jaké mládě patří k danému zvířeti. Mláďata pojmenujeme.

b) Zraková diferenciacie

Připravila jsem dvojice obrázků zvířat, které se liší malým detailem (příloha č. 11). Děti mají za úkol najít, čím se dva obrázky liší.

4. 2. 6 Hodnocení

Pro hodnocení děti použijí svoji paži. Pokud se jim líbily všechny činnosti, vzpaží do výšky. Postupně paži snižují podle toho, jak byly s činnostmi spokojené. Pokud se jim nelíbilo vůbec nic, paži nechají připaženou u těla. Děti provádí hodnocení se zavřenýma očima, aby nebyly ovlivněné ostatními.

4. 2. 7 Reflexe činnosti

Děti si z minulé schůzky pamatovaly úvodní písničku. Společně jsme ji tedy zopakovaly a přivítaly jsme se. Myslím, že při dechovém cvičení se děti mohly plně soustředit na správný nádech a prováděly jej podle mých požadavků. Děti byly nadšené z hlasového cvičení, práce s hlasem je pro ně zábavná. Myslím, že oromotorická cvičení byla vhodně motivovaná. Děti je prováděly s chutí, přestože byl pro ně pohyb jazyka obtížný a byla znatelná jeho neobratnost. Při poslechové části hudební činnosti se děti soustředily, byly zaujaté hrou na kytaru. Písničku znaly, proto nebylo potřeba učit se její melodii. Pouze jsem děti seznámila se zvířaty, o kterých se v písničce zpívá. Při dalším opakování vždy jedno z dětí doprovázelo zpěv hrou na dřívka. Dívka F a chlapec C zpočátku vyťukávali rytmus nepravidelně, později se rytmus srovnal. Dívka A zvládla rytmus po celou sloku udržet ve stejném tempu stejně jako dívka E. Chlapec A ani chlapec D po celou dobu doprovázení nezvládli opakovat správný rytmus. Po dokončení hudební činnosti si děti pamatovaly všechna zmíněná zvířata. Ze souboru obrázků dokázaly vyřadit ty, které nepatří do skupiny zvířat. Určování první hlásky dětem činilo problém. Rozpoznaly ji až při přehnané artikulaci ve slově. S rytmizací slov neměly děti výrazné obtíže, slovo správně dokázaly vytleskat i zařadit pod obrázek s příslušným počtem slabik. Při rozlišování fonémů tentokrát všechny děti odpovídaly správně. Ve

zrakové diferenciaci byly děti úspěšné, rozdíl mezi dvěma obrázky spolehlivě našly. V závěru naší práce byly děti už velmi neklidné, proto jsem činnost přiřazování mláďat ke zvířatům již nerealizovala. Všechny děti hodnotily činnost velmi pozitivně, pouze chlapec C hodnotil činnosti negativně. Při otázce, co ho konkrétně nebavilo, odpověděl, že hledání rozdílů na obrázcích.

Myslím, že píseň byla vhodně zvolena, protože slova nejsou nijak složitá. Navíc děti písničku znaly, proto se s ní pracovalo snadněji a činnost to urychlilo. Další činnosti byly pro děti zdoluhavé. Myslím, že by práce měla mít rychlejší spád. Děti byly celkem rychle unavené. Za možný důvod brzké únavy pokládám také to, že činnosti jsou do programu zařazeny po svačině, které předchází práce v ranním kruhu s paní učitelkou. Jako kladné vidím to, že děti měly zrakovou podporu ke všem slovům a pojmům, se kterými jsme pracovaly. Při určování počtu slabik zároveň měly i slabiky znázorněné pomocí puntíků.

4.3 Co vyprávěl podzimní vítr: Pohádky

Pomůcky: kytara, bubínek, obrázkový materiál, pracovní list, kniha.

4.3.1 Uvítací rituál

Společně se pokaždé, když spolu budeme pracovat, přivítáme písničkou.

Melodii jsem převzala z lidové písně Stojí vrba košatá (příloha č. 2) a slova přetvořila pro požadovanou aktivitu, tedy přivítání. Slova písně zní takto: „Dobré ráno přeješ si, hej, hej, zvesela. Ruce podáme si, hej, hej, zvesela. Dnes si budem zpívat, hej, hej, zvesela. Společně radovati, hej, hej zvesela.“

4.3.2 Dechová a hlasová cvičení, oromotorika

„Povídám, povídám pohádku o veliké řepě.“ Nejprve dětem ukážu řepu na obrázku, poté přečtu pohádku O veliké řepě (příloha č. 12).

a) Dědeček

„Dědeček po náročné práci usnul a chrápe.“ Hluboký nádech nosem, při výdechu vyslovujeme „pššš.“

b) Smutná babička

Řepa nejde vytáhnout a babička je smutná. Každý se mračí stejně jako babička. Když řepu vytáhnou, babička se usměje. Děti se usmívají. Cvičení několikrát zopakujeme. Při opakování může být smutná a následně veselá další postava z příběhu, tzn. vnučka, kočka, pes, myš.

c) Tahání řepy

Všichni se snažili řepu vytáhnout různými způsoby. Nejdříve tam a zpět (pohyb jazykem ven, dovnitř. Poté tahali sem a tam (jazyk zprava doleva a naopak), ze strany na stranu (uvnitř pusy vytvořit „bouli“ pomocí jazyka na jedné a druhé tváři), nahoru a dolů (jazyk za horní a dolní řezáky).

Nejprve vždy dětem ukážu správný pohyb jazyka.

4. 3. 3 Hudební činnost

„Poslechněte si písničku o tom, jak dědeček s ostatními pomocníky řepu nakonec vytáhli“ (příloha č. 13).

a) Poslechová činnost

Zazpívám dětem celou písničku s doprovodem kytary.

b) Pěvecká činnost

Nejprve zazpívám dětem písničku po částech na slabiku ma. Děti opakuji melodii na stejnou slabiku. Po dokončení celé písničky se po částech naučíme její slova. Děti po mně opět opakuji. Nakonec zkusíme spojit melodii a slova celé písně.

c) Instrumentální činnost

Písničku doprovází vždy jedno dítě na bubínek. Nejprve dětem ukážu, jak na nástroj hrát, určím rytmus doprovodu. Píseň budeme doprovázet na první dobu. Ostatní děti, které nemají hudební nástroj, rytmus vytleskávají. Vždy po části písně se bubínek posune k dalšímu dítěti, aby se všechny vystřídaly.

4. 3. 4 Sluchové vnímání

a) Sluchová paměť

„Děti, kdo všechno přišel pomoci řepu tahat? Kdo tahal řepu první? Koho si zavolal na pomoc? Kdo přišel jako poslední?“ Mám připravené obrázky, které děti postupně řadí za sebe (příloha č. 14).

b) Sluchová analýza a syntéza (SAS)

Pracujeme stále s obrázky z předchozího úkolu (příloha č. 14). Dítě si vybere jeden obrázek, dělí slovo na slabiky a přitom bubnuje. Určí počet slabik a počáteční i koncovou hlásku.

c) Fonemický sluch

Ukážu dětem obrázky, které si společně pojmenujeme (příloha č. 15). Poté čtu básničku a děti doplňují obrázky ve správném tvaru (slova uvedená v závorkách).

„Dědeček zasadil řepu na poli,
tahal ze všech sil. Au, to (bolí).
Dědek zavolal na pomoc babičku,
museli však povolat ještě (Aničku).
Všichni tahali moc a moc,
strávili tam skoro celou (noc).
Anička křičela na celou ves,
přiběhl jim na pomoc sousedův (pes).
Všem už se únavou zavírají očka,
naštěstí se objevila mourovatá (kočka).
Vytáhnout řepu pomohla myška,
všichni se svalili na jejich (bříška).“

4. 3. 5 Zrakové vnímání

a) Zraková analýza a syntéza

Mám připravené obrázky, které jsou libovolně rozděleny na dvě poloviny (příloha č. 16). Úkolem dítěte je najít obě části a spojit je dohromady. Obrázek společně pojmenujeme.

Poznámka: V příloze lze nalézt obrázky v celku, před použitím pro tuto činnost je učitel libovolně rozstříhne na dvě části.

b) Zraková diferenciací

Vytvořený pracovní list obsahuje dvojice pohádkových obrázků (příloha č. 17). Jeden obrázek je barevný, druhý je jeho stín. Děti mají za úkol najít stín a čarou ho spojit s barevným obrázkem.

4. 3. 6 Dramatizace pohádky

„Děti, co kdybychom teď zkusili tu řepu také vytáhnout?“ Určím každému dítěti nějakou roli z pohádky. Dítě, které hraje roli řepy, dřepí na koberci. Vyprávím příběh a děti se do něj postupně zapojují. Dědeček uchopí řepu za ruce, postupně se přidávají ostatní, drží se za pas. Na konci příběhu se všichni svalí na zem.

Ještě před začátkem činnosti děti upozorním na dodržování bezpečnosti!

4. 3. 7 Prostorová orientace

Děti řadí obrázky (příloha č. 14) za sebou podle posloupnosti děje. Ptám se dětí: „Kdo je první/poslední?“, „Kdo je hned za babičkou?“, „Kdo je hned před myškou?“, „Kdo je hned za dědečkem?“, „Kdo je hned za vnučkou?“, „Kdo je mezi vnučkou a kočkou?“

4. 3. 8 Hodnocení

Děti hodnotí činnost pomocí smajlíků (příloha č. 18). Nejprve jim vysvětlím, co každý smajlík znamená. Usměvavý – vše se mi líbilo, neutrální – něco se mi líbilo, něco ne, mračící se – nic mě nebavilo.

4. 3. 9 Reflexe činnosti

Pohádka byla krátká a jednoduchá, vhodně zvolená. Při reprodukci příběhu si děti pamatovaly jednotlivé postavy, dokázaly i určit pořadí, ve kterém stály za sebou. Podpořila jsem prostorovou orientaci zrakovou cestou. Dětem tato podpora velmi pomohla, bylo pro ně jednodušší rozlišit prostorové pojmy před, za, mezi. Chlapec D přesto potřeboval při rozlišování pojmů pomoc z mé strany. Byl velmi nepozorný, rozrušovaly ho okolní podněty. Při dechovém cvičení byly děti motivovány příběhem, prováděly činnost s nadšením. Při oromotorickém cvičení byla u dětí znatelná neobratnost jazyka. Potíže jim dělalo zejména vytvořit „bouli ve tváři“ pomocí jazyka a umístit jazyk za horní a dolní řezáky. Pohyb jazykem ze strany na stranu bylo podstatně jednodušší. Píseň jsem nezvolila zcela vhodně, byla dlouhá a melodie i slova náročná. Píseň jsme zaspívali pouze jednou, a to s přestávkami. Instrumentální část jsem s dětmi neprovedla, protože bylo nutné změnit činnost vzhledem k poklesu

pozornosti a nesoustředěnosti dětí. Některé děti chybovaly ve vytleskání slabik. Rozlišování počáteční hlásky ve slově se dětem celkem dařilo, na rozdíl od určení poslední hlásky. To bylo výrazně obtížnější a dětem se moc nedařilo. Doplňování rýmů dětem nečinilo velké problémy, dokázaly rozpoznat, které slovo se do básně hodí. Skládání obrázků, které jsou rozděleny na dvě části, děti zvládly bez chyby. Snažila jsem se vybírat velmi rozdílné obrázky, aby úkol byl přiměřený schopnostem dětí. Dramatizace pohádky děti bavila, zvýšila se jejich soustředěnost. Snadno pochopily zadání činnosti, zvládly se postupně zapojovat podle vyprávění příběhu. Pracovní list vypracovaly děti snadno, nedělal jim výraznější obtíže. Všechny děti dokázaly správně přiřadit stín k obrázku. U některých dětí jsem si všimla křečovitého držení tužky a zdvihání dlaně nad podložku. To se odrazilo v jejich grafomotorickém projevu. Linie byla nesouvislá a slabá. Děti zhodnotily všechny činnosti zcela pozitivně, nejvíc je bavila dramatizace pohádky.

Ještě, než jsem začala s dětmi realizovat připravené aktivity, poslouchaly četbu jiné pohádky od paní učitelky. Zvýšenou unavenost a nepozornost dětí přisuzuji možné vyčerpanosti z náročné předchozí činnosti podobného charakteru. Vzhledem k tomu, že jsem pracovala také s pohádkovým příběhem, mohla téměř stejná činnost zapříčinit nesoustředěnost. Také se na nepozornosti mohla podílet nepřiměřená délka a náročnost hudební činnosti, při které děti musely vydržet dlouho sedět. Po zařazení dramatizace se děti zklidnily, což vypovídá o tom, že by bylo zřejmě vhodnější častěji měnit sedavé činnosti s pohybovými.

4.4 Co viděla sněhová vločka: Mikuláš, anděl a čert

Pomůcky: kytara, rolničky, mobilní telefon, obrázkový materiál, papíry, tematické předměty, šátek.

4.4.1 Uvítací rituál

Společně se pokaždé, když spolu budeme pracovat, přivítáme písničkou.

Melodii jsem převzala z lidové písně Stojí vrba košatá (příloha č. 2) a slova přetvořila pro požadovanou aktivitu, tedy přivítání. Slova písně zní takto: „Dobré ráno přeješ si, hej, hej, zvesela. Ruce podáme si, hej, hej, zvesela. Dnes si budem zpívat, hej, hej, zvesela. Společně radovati, hej, hej zvesela.“

4. 4. 2 Dechová a hlasová cvičení, oromotorika

a) Na čertíka

Pro toto cvičení je vhodné uvolnění mimických svalů, rtů a čelisti. Děti kývají hlavou ze strany na stranu, tváře jsou uvolněné. „Děti, teď se všichni proměníme v čerty. Snažte se vydávat čertovský zvuk, jako byste chtěly ostatní postrašit.“ Postupně hlas zvyšujeme a zpět snižujeme, abychom procvičili hlasivky.

b) PTFUJ

„Čertovi se něco nelíbí.“ Prudce vyslovujeme „ptfuj“ špičkou jazyka. Cvičení podporuje činnost bránice.

c) Oheň

„Čert potřebuje rozfoukat oheň pod kotlem. Pomůžete mu?“ Hluboký nádech do břicha, dlouhý výdech.

4. 4. 3 Hudební činnost

a) Poslechová část

Přehrají dětem píseň v originálním znění od Marka Ebena (příloha č. 19). Píseň jsem pustila dětem přes mobilní telefon. „Děti, jak se vám ta písnička líbila? Byla melodie písně smutná nebo veselá?“

b) Pěvecká část

Nejprve děti seznámím se slovy písně. Přečtu první část a děti ji po mně opakují. Poté si společně zopakujeme slova celé písně. Následuje nácvik melodie a zpěv celé písničky.

c) Instrumentální část

„Děti, zkusíme část písničky, která je veselá, doprovodit tak, jako by čert cinkal řetězem.“ Děti doprovází píseň hrou na rolničky pouze při sloce, která je v durové stupnici. Děti vždy předem upozorním.

4. 4. 4 Sluchové vnímání

a) Sluchová paměť

„Jaké nálady čert v písničce měl? Vzpomenete si na nějakou?“ Mám k dispozici i obrázky s náladami (příloha č. 20).

b) Sluchová analýza (SA)

Mám připravený obrázek čerta, Mikuláše i anděla (příloha č. 21). Dále mám obrázky s jedním, dvěma a třemi uhlíky (příloha č. 22). Dítě vytleská slovo, přiřadí správný počet uhlíků a určí první hlásku.

c) Sluchová syntéza (SS)

„Děti, já vám teď budu říkat slovíčka po písmenkách a zkuste přijít na to, co je to za slovo.“ Připravená slova: uhlí, ocas, zvon, roh, čert, vousy.

d) Fonemický sluch

Mám připravené kartičky s dvěma obrázky lišící se pouze jednou hláskou (příloha č. 23). Obrázky s dětmi pojmenujeme, následuje fáze „Ukaž, kde je ...“ a v poslední fázi se ptám dětí „Co je to?“

Připravené dvojice: rohy-nohy, uhel-uzel, ocásek-opasek, berla-bedla.

4. 4. 5 Zrakové vnímání

a) Zrakové vnímání

Dětem ukážu vyrobené předměty – řetěz, rohy, křídla, hvězda, berla, vousy (příloha č. 24). Děti mají za úkol logicky přiřadit předměty k čertovi, andělovi nebo Mikuláši.

b) Zraková paměť

Předměty přikryji šátkem a vyžaduji, aby si děti vzpomněly, které předměty jsme si předtím uvedli.

4. 4. 6 Jemná a hrubá motorika

„Teď jsme se ocitli v pekle. Vaším úkolem teď bude pomoci čertovi sesbírat uhlíky a udržovat hořet oheň.“

a) Skok po jedné noze

Každému dítěti dám list papíru. Děti zmuchlají papír do kuličky. Uhlíky (zmuchlaný papír do kuličky) položíme na jednu hromadu na kraj hrací plochy. Děti stojí v zástupu na druhé straně. Úkolem každého dítěte je doskakat po jedné noze pro jeden uhlík. Když uhlík seberou, skáčou nazpět po druhé noze. Děti skáčou jednotlivě. Před začátkem činnosti upozorním děti na dodržování bezpečnosti.

b) Hod vrchním obloukem

Děti stojí v zástupu. Stojím naproti zástupu, předpažím do oblouku a spojím dlaně. Vytvořila jsem tak oheň. Každé dítě se snaží svůj uhlík hodit na oheň (trefit se do mých spojených paží).

c) Koulení

Děti mají za úkol dokoulet jednou rukou svůj uhlík na druhou stranu. Motivujeme příběhem o čertech, kteří se se snaží dokoulet svůj uhlík do ohně, aby neuhasl.

4. 4. 7 Hodnocení

Děti vybírají čertíka (příloha č. 18) podle toho, jak se jim činnosti líbily a jak moc je bavily (líbilo se mi vše/něco se mi líbilo, něco ne/vůbec se mi to nelíbilo). Předem děti seznámím s obrázky a vysvětlím jim význam každého z nich.

4. 4. 8 Reflexe činnosti

Zpočátku činnosti byly děti velmi neklidné. Bylo zapotřebí více motivovat ke společné práci. Děti vtáhly do činnosti příběhy o čertech a začaly se více soustředit. Správně prováděly hluboký nádech. Cvičení na podporu činnosti bránice bylo pro děti složité. Shluk souhlásek se dětem nedařilo správně vyslovit, proto by bylo vhodnější zvolit jednodušší slovo. Při poslechu písničky děti byly velmi pozorné, písnička je zaujala. Myslím, že větší zaujetí vyvolala stále se opakující část písničky. Na větší soustředěnosti se také mohla podílet změna přednesu – děti vyslechly originální nahrávku. Děti dokázaly s nápovědou rozlišit smutnou a veselou melodii, ale pojmenování nálad pro ně bylo složitější. Dokázaly určit, že se čert smál a mračil, ale nedokázaly pojmenovat náladu – smutný a veselý. S nápomocí si vzpomněly na všechny čtyři pocity. Poslední sloku jsem vzhledem k délce písničky vynechala. Děti se zapojily do zpěvu s radostí, písnička se jim líbila. Bylo pro ně těžké písničku doprovodit, rozeznat smutnou a veselou melodii. Rytmus doprovodu jsem dětem tentokrát neurčovala. Přesto některé děti cítily a udržely rytmus písničky zcela spontánně. Cvičení na rozvoj sluchové analýzy děti zvládly zcela bez problému. Správně pojmenovaly, přiřadily počet uhlíků i určily první hlásku. Je vidět, že děti jsou v této oblasti rozvíjeny a pravidelně ji trénují. Bohužel činnost na rozvoj sluchové syntézy jsem nezvolila přiměřeně schopnostem dětí. Děti nedokázaly určit ani jedno slovo správně. Myslím, že by bylo vhodnější nejprve děti se slovy seznámit, zvolit jednoduchá, jednoslabičná slova nebo alespoň dopomoci zrakovou cestou, tzn.

mít připravené obrázky předmětů, které dětem vyhláskuji. Zraková podpora by mohla dětem velmi pomoci. Například při hláskování slova uhlí děti slyšely slovo indián nebo kytička. Při vyhláskování slova ocas slyšely slovo kočka, místo vyřčeného slova zvon rozuměly slovo zebra nebo baťoh. Pohybovou činnost jsem zařadila mezi činnosti pro rozvoj sluchového vnímání. U dětí klesala pozornost a bylo žádoucí změnit činnost. Skákání na jedné noze dělalo některým dětem problém. Je možné, že u některých jedinců, zafungovala více snaha vyhrát a být rychlejší než ostatní, než motorická neobratnost. Házení uhlíků do ohně nečinilo dětem větší potíže. Vzdálenost od cíle byla asi dva metry. Při koulení uhlíku hrála velkou roli soutěživost dětí. Některé děti se snažily být co nejrychlejší a nekoulely uhlík podle požadavků. Při procvičování fonemického sluchu se děti soustředily. Všechny děti zvládly ukázat na správný obrázek podle požadavku. Při pojmenování obrázků se nevyskytl žádný větší problém. Dívka F pojmenovala obrázek, na kterém byl opasek, slovem pás. Při vyplňování pracovního listu některé děti nesprávně držely tužku. Po upozornění na nesprávné držení se opravily, ale po chvíli se většinou vrátily zpět k nesprávnému úchopu. Pracovní listy vypracovaly všechny děti samostatně. Chlapec C vedl linii nesouvisle, vázl posun ruky po podložce a směřování linie bylo nejasné. Dva stejné obrázky chlapec nedokázal spojit správně.

4.5 Co viděla sněhová vločka: Těšíme se na Ježíška

Pomůcky: kytara, mobilní telefon, tamburína, obrázkový materiál, obruče, pracovní list.

4.5.1 Uvítací rituál

Společně se pokaždé, když spolu budeme pracovat, přivítáme písničkou.

Melodii jsem převzala z lidové písně Stojí vrba košatá (příloha č. 2) a slova přetvořila pro požadovanou aktivitu, tedy přivítání. Slova písně zní takto: „Dobré ráno přeješ si, hej, hej, zvesela. Ruce podáme si, hej, hej, zvesela. Dnes si budem zpívat, hej, hej, zvesela. Společně radovati, hej, hej zvesela.“

4.5.2 Dechová a hlasová cvičení, oromotorika

a) Ježíšek přichází

„V dále jsme zahlídli Ježíška. Všichni zvoláme: jůůů, jééé, jááá, jííí, jóóó.“ Každou samohlásku procvičíme několikrát. Činnost obměníme stoupáním a klesáním hlasu.

b) Cukroví

„Právě jsme vytáhli cukroví z trouby a je moc horké. Musíme na něj foukat, aby se ochladilo.“ Před ústy natáhneme dlaň, jako když na ní máme cukroví, provedeme hluboký nádech, výdech ústy.

„Snědli jsme hodně cukroví a jazyk se nám přilepil na horní patro.“ Výdrž, uvolnění. Opakujeme několikrát.

„Některé cukroví má tvar měsíčku (úsměv), některé tvar kolečka (rty do kroužku).“ Střídáme jednotlivé pohyby.

4. 5. 3 Hudební činnost

a) Poslechová část

Dětem písničku celou zazpívám a zahraji na kytaru (příloha č. 2).

b) Pěvecká část

Melodie je stejná jako melodie písně, kterou zpíváme na začátku každé činnosti. Zopakují s dětmi pouze slova písně.

c) Instrumentální část

Každé dítě má za úkol na slova „Hej, hej, koleda.“ uhodit do tamburíny na každou slabiku. Ostatní děti tleskají.

d) Hudebně-pohybová část

Zazpívám dětem celou píseň a předvedu pohyb, který ji doprovází.

„Stojí vrba košatá“ – děti vzpaží ruce a uklání se ze strany na stranu.

„Na ní koza rohatá“ – děti naznačují rohy.

„Přišel za ní kmotr vlk“ – děti naznačují chůzi.

„Natahuje po ní krk“ – stoj na špičkách, natáhnout krk.

Na slova „Hej, hej, koleda“ děti tleskají, popřípadě hraji na tamburínu.

4. 5. 4 Sluchové vnímání

a) Sluchová paměť

„Děti, připomíná vám píseň Stojí vrba košatá něco?“

b) Sluchová analýza (SA)

Děti pojmenují obrázky, slovo vytleskáme (příloha č. 25). Děti určí první hlásku.

c) Sluchová syntéza (SS)

V tomto cvičení pracuji se stejnými obrázky jako v předchozím úkolu.

„Děti, teď vám budu říkat slovíčka po písmenkách a zkuste přijít na to, co je to za slovo. Slova (zvon, ořech, koš, kapr, osel) mám připravené na obrázcích, rozdělené na tolik dílků, kolik má slovo hlásek (příloha č. 25)

d) Fonematický sluch

S dětmi pojmenujeme jednotlivé obrázky (příloha č. 26). Úkolem dětí je doplnit do básně hodící se slovo ve správném tvaru (slova v závorkách).

„Po zahradě se toulá bílá kočka,
na zem spadla první sněhová (vločka).
Mamince nikdo nepoví,
že děti snědly všechno vánoční (cukroví).
V dálce je vidět bílý tulák,
ba ne, to je přece (sněhulák).
Ozdobíme si vánoční stromeček,
pod ním jistě najdeme nějaký (dáreček).
Štěstím rozzáří se holčička,
když rozsvítí se vánoční (hvězdička).“

4. 5. 5 Jemná a hrubá motorika

a) Roztátá vločka

Děti jsou zimní vločky. Na zem umístím pět obručí. Hraje muzika, děti běhají po hrací ploše. Po vypnutí muziky si každé dítě musí stoupnout do jedné obruče. Vločka, na kterou nezbyla obruč, roztála a jde si sednout. Vyhrává dítě, které zůstane ve hře nejdéle.

4. 5. 6 Zrakové vnímání

a) Zraková paměť

Pro tuto činnost využívám obrázky (příloha č. 25), které jsme pojmenovali při procvičování sluchové syntézy. Obrázky otočím směrem dolů a vyžaduji, aby si děti vybavily předměty na obrázcích a otočily správnou kartu.

b) Zraková diferenciacie

Děti sedí u stolečku a na pracovním listě mají sněhové vločky (příloha č. 27). Úkolem dětí je spojit stejné dvojice vloček.

4. 5. 7 Hodnocení

Děti vybírají „smajlíka“ (příloha č. 27) podle toho, jak se jim činnosti líbily a jak moc je bavily (líbilo se mi vše/něco se mi líbilo, něco ne/vůbec se mi to nelíbilo).

4. 5. 8 Reflexe činnosti

Myslím, že pro dechové a hlasové cvičení jsem zvolila vhodnou motivaci. Děti byly z činnosti nadšené, velmi dobře spolupracovaly. Prováděly hluboký nádech a dlouhý výdech podle požadavků. Hudební činnost jsem zvolila kratší a pro děti známou píseň. Děti pozorně poslouchaly můj přednes a okamžitě poznaly stejnou melodii jako má naše uvítací píseň. Jako pozitivní shledávám propojení písničky s pohybem, děti byly aktivní a více se soustředily. Při doprovodu je pro děti složité cítit a udržet rytmus dané písničky. Písničku jsme několikrát zopakovaly, děti si zapamatovaly slova písničky. Myslím, že píseň byla zvolena opravdu vhodně, zejména co se týče délky a náročnosti. Sluchovou analýzu první hlásky a rytmizaci slov děti zvládly bez větších obtíží. Činnost pro rozvoj sluchové syntézy byla pro děti mnohem jednodušší než při minulém setkání. Jednotlivá slova jsem podpořila obrázkem, poté jsem hláskovala slova a všechny děti dokázaly slovo určit správně. Děti měly možnost sledovat má mluvidla, snažila jsem se dostatečně artikulovat pro snazší rozlišení. Dětem pomohla i zraková podpora a předchozí seznámení s předměty na obrázcích. Děti měly z činnosti radost a úspěch zvýšil jejich nadšení k práci. Činnost na rozvoj fonematického sluchu byla pro děti celkem snadná. Předem jsem děti seznámila s názvy obrázků v požadovaném tvaru. Při doplňování slov do básně děti byly úspěšné, dokázaly správně přiřadit rým. Děti snadno pochopily pravidla pohybové hry. Motivovala jsem je příběhem vločky a písni, kterou jsem zvolila pro pohyb. Děti reagovaly dobře na signál zastavení hudby. Tato činnost byla zařazena vhodně, protože

děti se zaktivizovaly a při další činnosti udržovaly pozornost. V posledním úkolu chyboval pouze chlapec C, jednu dvojici vložek vůbec nespojil. Na linii bylo vidět nesouvislost, chlapec zdvihal ruku z podložky, při dlouhé linii ruku nedokázal plynule posouvat po podložce. Špatně držel i tužku, při upozornění úchop opravil. Křečovitý úchop byl znatelný také u chlapce A. Linie byla slabá, přerušovaná. Při hodnocení dívka B, dívka E a dívka F hodnotily všechny činnosti kladně. Ostatní děti hodnotily činnost negativně. Chlapec D na otázku, s čím nebyl spokojený, odpověděl, že se mu nelíbila hra s obrázky. Chlapec C nedokázal blíže určit, co přesně se mu nelíbilo. Chlapec A nejprve hodnotil negativně všechny činnosti, poté změnil názor a pohybovou hru uvedl jako zábavnou.

5 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A JEJICH INTERPRETACE

Shrnující prezentaci jsem zvolila vzhledem k povaze a provedení tématu, tzn. vytvořit a vyzkoušet zásobník činností.

Práce představila zásobník činností s využitím hudebních aktivit, které se zaměřují na rozvoj vzdělávacích oblastí. Soubor jsem vytvořila primárně pro děti předškolního věku, které navštěvují logopedickou třídu zřízenou podle §16 školského zákona č. 561/2004 v platném znění. Cílem souboru vytvořených činností je rozvíjet oblasti potřebné pro zlepšení komunikačních dovedností dětí, podpořit oblast dechových a hlasových cvičení, hudební činnost, sluchové vnímání, zrakovou perцепci, jemnou a hrubou motoriku a zlepšovat slovní zásobu a časoprostorovou orientaci.

Hledala jsem odpověď na několik výzkumných otázek. Na otázku „V jakých oblastech je třeba děti s diagnózou dyslálie a opožděný vývoj řeči rozvíjet?“ jsem díky využitým výzkumným metodám došla k závěru, že mezi oslabené patří oblast dechová a hlasová, oromotorika, oblast zrakové a sluchové percepce, jemné i hrubé motoriky, časové a prostorové orientace. Následuje otázka, jaké aktivity je vhodné zařadit do zásobníku činností pro děti s výše zmíněnou diagnózou? V oblasti dechové a hlasové se zařazené aktivity zaměřují zejména na prohloubení dechu, správný nádech a práci s hlasem. Do oblasti sluchové percepce jsem vložila aktivity pro rozvoj sluchové paměti, fonemického sluchu, sluchového rozlišování, rytmizace. Jedná se o rýmy, básničky, hry se slovy. Do kapitoly zrakové vnímání jsem zapojila úkoly jako je hledání rozdílů na obrázcích, skládání rozstříhaných obrázků, spojování stejných dvojic a další. Motorickou oblast jsem rozvíjela pomocí pohybových aktivit, hry na nástroj, manipulace s drobnými předměty. Myslím, že na otázku, zda byly činnosti přiměřené schopnostem dětí, můžu odpovědět, že převážně ano. Na poslední otázku „Jak je možné uplatnit vytvořený soubor činností v režimu dne mateřské školy?“ bych odpověděla následovně. Soubor činností se dá využít v režimu dne mateřské školy, je možné ho zařadit do dopoledních činností, pracovat se skupinou dětí, ale i individuálně s jednotlivcem. Do odpoledního režimu dne bych aktivity zařadila například po relaxaci, zejména jako práci individuální. Je tedy zřejmé, že aktivity je možné provádět jak s kolektivem dětí, tak i samostatně s jedním jedincem.

Domnívám se, že nejenom pro děti s narušenou komunikační schopností je důležitá práce s dechem, hlasem, rozvoj hudebních činností, sluchového a zrakového vnímání a další. V zahraničním výzkumu (Zhou, 2015) se psychologové a doktoři shodují, že

hudba může zapříčinit harmonizaci oběhového i dýchacího systému. Moderní výzkum také uvádí, že pomocí hudby lze stimulovat činnost kůry mozkové a podpořit tak i smyslové orgány. Mimo jiné hudba také blahodárně působí na představivost, kreativitu a vývoj osobnosti dítěte (Zhou, 2015). Zásobník činností lze tedy využít nejenom v logopedické třídě, ale i jako prevence a podpora rozvoje dovedností a schopností dětí v běžné třídě mateřské školy. Zásobník činností jsem vytvořila pro svou práci s dětmi s narušenou komunikační schopností, ale mohou jej využít i další pedagogové mateřských škol. Ze souboru činností lze vybrat jednotlivé vyhovující úkoly a provádět je samostatně pro rozvoj určité oblasti nebo aplikovat blok aktivit jako tematický celek.

V průběhu uskutečňování vytvořených činností jsem narážela na úskalí, která jsem si při jejich plánování neuvědomila. Práce s dětmi s narušenou komunikační schopností je specifická a bylo nutné zařazovat veškeré aktivity s ohledem na omezení zejména v oblastech – zraková a sluchová percepce, jemná, hrubá motorika i motorika mluvidel, prostorová a časová orientace. Bylo složité sestavit soubor činností tak, aby udržel určitou soudržnost a zároveň podléhal požadavkům dětí.

Při projektování činností je nezbytné správné časové a organizační rozvržení úkolů. Během přímého působení v mateřské škole se mi potvrdilo, že je nutné při práci s dětmi volit kratší aktivity. Činnosti je třeba častěji měnit, střídat sedavou aktivitu s pohybovou. Ne vždy jsem tento fakt dokázala při plánování činností zohlednit, což se podepsalo na pozornosti a soustředěnosti dětí při práci. Velmi důležitá je také správná motivace pro činnost.

Při realizaci aktivit se mi také osvědčilo veškeré úkoly pojit se zrakovými vjemy. Hojně jsem tedy využívala obrázkového materiálu, většinu slov jsem doplnila zrakovou podporou. Využívala jsem obrázky z internetových portálů jako je www.pixabay.com nebo www.pexels.com, některé jsou mou vlastní tvorbou. Jako příklad, jak moc dokáže zrakový vjem ovlivnit výsledky dětí, bych uvedla následující cvičení, které jsem měla možnost s dětmi realizovat. Úkol byl zaměřený na rozvoj sluchové syntézy. Poprvé jsem po dětech vyžadovala spojit vyřčené hlásky a určit slovo bez předchozího seznámení se slovy. Nevyužila jsem ani žádnou zrakovou posilu. Děti během cvičení selhávaly, nedokázaly určit žádné slovo správně. Do dalšího setkání jsem připravila stejnou činnost. Tentokrát jsem ale děti nejprve se slovy seznámila a využila jsem i obrázky jednotlivých pojmů. Poté jsem slovo členila na hlásky a děti dokázaly určit několik slov správně. Děti se ve stejném úkolu výrazně zlepšily, zvládly jej daleko lépe. Autorky Bednářová, Šmardová (2015) radí nejprve úkol provést s pomocí obrázku

a pokud její dítě v této podobě bezpečně zvládne, poté lze přejít k obtížnější variantě – složit slovo z hlásek bez využití obrázků nebo samostatně rozložit slovo na hlásky.

Dalším poznatkem vyplývajícím z mého působení je významnost formy poskytování informací dětem. Je důležité používat krátké věty a po jednotlivých krocích si ověřovat, zda děti úkolu rozumí. Pokyny je nutné zadávat velmi stručně a jednoduše. Také je zapotřebí informace častěji opakovat. Oslabené oblasti je žádoucí opětovně procvičovat, volit podobná cvičení, která lze po osvojení základních dovedností postupně modifikovat.

Co se mi na vytvořených činnostech líbí, je vzájemná provázanost a souvislost. Jednotlivé bloky činností jsou spojeny tématem a jedním motivačním příběhem. V každém bloku najdeme stejné oblasti, které jsou ale rozvíjeny různorodými činnostmi.

Dále bych vyzdvihla možnost dětí vyjádřit se k připraveným činnostem. Děti mohly projevit svůj názor, měly prostor pro vyjádření se k aktivitám. Formu hodnocení jsem co nejvíce přizpůsobila dětskému myšlení. Jejich názor byl pro mě velmi důležitý, směrodatný pro další postup práce a rovněž byl také náležitou zpětnou vazbou na mé působení.

V rámci mého působení mohlo dojít ke zkreslení výsledků hned z několika možných důvodů. Významnou roli hraje momentální rozpoložení dětí. Je možné, že při realizaci aktivit děti podávaly slabší výkony kvůli unavenosti nebo současnému negativnímu naladění. Další důvod, který mohl výrazně ovlivnit výsledky práce dětí, bylo mé vedení činností. Je možné, že jsem činnosti dostatečně nemotivovala, zadání úkolů nebylo srozumitelné a řádně vysvětleno nebo činnosti nebyly pro děti dostatečně atraktivní. Neméně významným faktorem ovlivňujícím úspěch při plnění úkolů byl i charakter realizovaných činností. Roli mohla hrát jak náročnost úkolů, tak i jejich organizace a délka trvání. Na výkon dětí mohlo mít také vliv časové zařazení činností do průběhu dne. S dětmi jsem vytvořený zásobník realizovala pouze v dopoledních hodinách stále ve stejném časovém úseku. Vystává otázka, zda by měly činnosti na děti jiný efekt, kdyby byly zařazeny do jiné části dne.

Vzhledem ke krátkodobosti mé práce jsem děti nepodrobila testům zkoumajícím jejich dovednosti před zahájením spolupráce a po jejím ukončení. Nemohu tedy s jistotou říct, jaká je účinnost vytvořených činností. Předpokládám, že při krátkodobém působení, které jsem prováděla, by výsledky dovedností dětí nebyly výrazně rozdílné. Možné zlepšení v některých oblastech by ale dle mého názoru mohlo nastat při

dlouhodobější participaci s dětmi. Zajímavé by také bylo porovnat výsledky dětí s diagnózou opožděný vývoj řeči a dyslálie. Stejně tak by bylo možné konfrontovat výsledky dětí s řečovým deficitem a bez něj.

Vytvořený zásobník činností je vhodný pro zařazení do práce s dětmi předškolního věku. Mohou jej využít pedagogové mateřských škol, oblíbit by si jej ale mohli i rodiče dětí. Činnosti obsahují metodiku i veškerý obrázkový materiál, takže jsou připravené pro přímé užití v praxi.

6 ZÁVĚR

Předkládaná práce se zabývala možnostmi využití hudebních činností v práci s dětmi předškolního věku, které mají narušenou komunikační schopnost a dochází do logopedické třídy.

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter. V první kapitole teoretické části jsem se zaměřila na vymezení vývoje dětské řeči. Ve druhé kapitole jsem popsala narušenou komunikační schopnost a více jsem se zaměřila na diagnózu dyslálie a opožděný vývoj řeči. Ve třetí kapitole jsem charakterizovala předškolní věk, legislativně jsem vymeziła předškolního vzdělávání a dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. V závěrečné kapitole teoretické části práce jsem se věnovala hudební činnosti a zásadám při její realizaci v pedagogickém procesu. V části empirické jsem uplatnila kvalitativně výzkumnou strategii. Informace jsem získávala formou přímého pozorování a anamnestického rozhovoru s učitelkou a logopedkou. Čerpala jsem také z doporučení SPC jednotlivých dětí. Získaná data o skupině dětí jsem zpracovala do samostatných kazuistik každého jedince. Na základě nabytých údajů jsem vypracovala zásobník činností, který se zaměřuje na rozvoj deficitů percepčně-motorických dovedností dětí. Vytvořený zásobník jsem odzkoušela v přímé práci s dětmi a výsledky mého působení jsem poté analyzovala na základě videonahrávek.

Hlavním cílem práce bylo vytvořit zásobník činností. Jako dílčí cíl jsem stanovila vyzkoušet jeho funkčnost a realizovatelnost v praxi. Myslím, že stanovené cíle práce byly naplněny. Došla jsem k závěru, že blok činností je možné využít jak v režimu dne běžné třídy mateřské školy, tak i ve třídě logopedické. Lze jej zařadit do dopoledních činností jako skupinovou aktivitu, nebo odpoledne po relaxační chvílce jako činnost individuální. Z toho vyplývá, že zásobník činností je vhodný jak pro práci s kolektivem dětí, tak je možné ho uplatnit i při individuální práci s jednotlivcem.

Vytvořený zásobník je strukturovaný do následujících oblastí – uvítací rituál, dechová a hlasová cvičení, oromotorika, hudební činnost, sluchové vnímání, zrakové vnímání, hodnocení a reflexe činnosti. Některé bloky jsou obohaceny o činnosti pro rozvoj jemné a hrubé motoriky, prostorové orientace nebo dramatizaci. Blok aktivit je možné využít jako tematický celek nebo lze vybrat pouze určité činnosti pro rozvoj požadované oblasti. Zásobník obsahuje stručnou metodiku všech činností a použitý obrázkový materiál lze nalézt v přílohách, proto by ho mohli ocenit pedagogové mateřských škol a upotřebit přímo v praxi. Kromě pedagogických pracovníků by

vytvořený zásobník mohli využít také rodiče, kteří se chtějí více podílet na rozvoji daných oblastí u svého dítěte.

7 SEZNAM LITERATURY

1. BÄCKER-BRAUN, K., 2014. *Rozvoj inteligence u dětí od 3 do 6 let*. Praha: Grada Publishing, a.s. 200 s. ISBN 978-80-247-4798-9.
2. BEDNÁŘOVÁ, J., 2011. *Mezi námi předškoláky: Všestranná příprava dítěte do školy, pro děti od 3 do 5 let*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-3490-0.
3. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vyd. Brno: Edika. 128 s. ISBN 978-80-266-0658-1.
4. BLATNÝ, M., 2016. *Psychologie celoživotního postoje*. Praha: Karolinum. 289 s. ISBN 978-80-246-3462-3.
5. BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing, a.s. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.
6. DUDEK, A., 1997. *Povídej pohádku*. 2. vydání. Ostrava: Librex. 77 s. ISBN 80-7228-004-X.
7. GEBHARTOVÁ, V., OPRAVILOVÁ, E., 2011. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál. 496 s. ISBN 978-80-7367-703-9.
8. GORDON, R., L. et. al., 2015. Musical Rhythm Discrimination Explains Individual Differences in Grammar Skills in Children [online]. In: *Developmental Science*. 18 (4), s 635-644. [cit. 2017-12-20]. ISSN 1363-755X. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=24&sid=559ed606-f5d0-4304-bd29-8a936d0621a8%40sessionmgr4009>.
9. GREGORA, M., KROPÁČKOVÁ, J., 2016. *Vývoj batolete: od jednoho roku do tří let*. Praha: Grada Publishing, a.s. 160 s. ISBN 978-80-247-5085-9.
10. HENDL, J., REMR, J., 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. 376 s. ISBN 978-80-262-1192-1.
11. *i.piming.com* [online]. © 2017-2018 [cit. 2018-04-12]. Dostupné z: <https://i.piming.com/originals/a9/13/9d/a9139d9c6f689160d51ade216d7b2422.jpg?epik=0FiIwEfIWH99x>.
12. JEDLIČKA, I., ŠKODOVÁ, E. et al., 2007. *Klinická logopedie*. 2. Vydání. Praha: Portál. 616 s. ISBN 978-80-7367-340-6.

13. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2014. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada Publishing, a. s. 150 s. ISBN 978-80-247-4750-7.
14. KAJANOVÁ, A. et al., 2017. *Metodologie výzkumu v oblasti sociálních věd.* České Budějovice: Zdravotně sociální fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. 106 s. ISBN 978-80-7394-639-5.
15. KEJKLÍČKOVÁ, I., 2016. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi.* Praha: Grada Publishing, a.s. 224 s. ISBN 978-80-247-3941-0.
16. KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie.* Praha: Grada Publishing, a.s. 228 s. ISBN 80-247-1110-9.
17. KOŤÁTKOVÁ, S., PRŮCHA, J., 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy.* Praha: Portál. 184 s. ISBN 978-80-262-0495-4.
18. KRAHULCOVÁ, B., 2013. *Dyslalie – patlavost: vady a poruchy výslovnosti.* 2. rozš. a přeprac. vyd., Praha: Beakra. 295 s. ISBN 978-80-903863-1-0.
19. KREJČOVÁ, J., et. al. 1986. *Sborník písní pro mateřské školy.* Brno: Okresní kulturní středisko Brno – venkov.
20. KUTÁLKOVÁ, D., 2005. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči.* 4. vydání. Praha: Portál. 213 s. ISBN 80-7367-056-9.
21. KUTÁLKOVÁ, D., 2010. *Vývoj dětské řeči krok za krokem.* 2. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 136 s. ISBN 978-80-247-3080-6.
22. KRAUS, N. et al., 2014. Music Enrichment Programs Improve the Neural Encoding of Speech in At-Risk Children. [online]. In: *Journal of Neuroscience.* 34 (36), 11913-11918. [cit. 2018-03-23]. doi: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1881-14.2014>. Dostupné z: <http://www.jneurosci.org/content/34/36/11913>.
23. LECHTA, V., 2003. *Diagnostika narušení komunikační schopnosti.* Praha: Portál. 360 s. ISBN 80-7178-801-5.
24. LECHTA, V., 2011. *Symptomatické poruchy řeči u dětí.* 3. přeprac. vydání. Praha: Portál. 192 s. ISBN 978-80-7367-977-4.
25. LECHTA, V., 2016. *Inkluzivní pedagogika.* Praha: Portál. 464 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
26. LIŠKOVÁ, M., 2005. *Zpíváme si s dětmi.* Praha: Grada Publishing, a.s. 100 s. ISBN 80-247-0855-8.
27. MLČÁKOVÁ, R., 2014. Logopedie: Speciální pedagogika osob s narušenou komunikační schopností. In: VALENTA, M. et. al. *Přehled speciální*

- pedagogiky: Rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. 272 s. ISBN 978-80-262-0602-6.
28. OTT, P., 2011. *Music for Special Kids: Musicial Activities, Songs, Instruments and Resources*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. 192 s. ISBN 978-0-85700-426-0.
29. PETRŽELA, Z., 2007. *Veselé písničky*. Praha: Portál. 168 s. ISBN 80-7367-328-2.
30. PEUTELSCHMIEDOVÁ, A., VITÁSKOVÁ, K., 2005. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 182 s. ISBN 80-244-1088-5.
31. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2017. [online]. Praha: MŠMT, [cit. 2017-11-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39793/>.
32. SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ H., 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Karolinum. 406 s. ISBN 978-80-246-2060-2.
33. STINCHFIELD, S. M., 2014. *Speech disorders: A Psychological Study of the Various Defects of Speech*. Oxford: Routledge. 372 s. ISBN 978-1-13-887508-1.
34. SVĚRÁK, Z., UHLÍŘ, J., 2015. *Nejznámější dětské písničky*. Praha: Grada Publishing, a.s. 56 s. ISBN 978-80-247-5743-8.
35. SVOBODOVÁ, E. et al., 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
36. ŠIMANOVSKÝ, Z., TICHÁ, A., 1999. *Lidové písničky a hry s nimi*. Praha: Portál. 152 s. ISBN 80-7178-323-4.
37. ŠEĎOVÁ, K., ŠVARŤÍČEK, R. et al., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
38. TICHÁ, A., 2014. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. 3. vyd., Praha: Portál. 152 s., ISBN 978-80-262-0648-4.
39. TURKOVÁ, J., 2015, *Pohádkové zpívání: Písničky pro děti MŠ a prvních ročníků ZŠ*. Kroměříž: Barevné kamínky s.r.o. ISBN 978-80-87165-60-7.
40. WOLRAICH, M. et. al., 2008. *Developmental-Behavioral Pediatrics: Evidence and Practice* [online]. Philadelphia: Mosby Elsevier 975 s. [cit. 2018-01-11]. ISBN 978-0-323-04025-9. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=4zNkiMA_SggC&printsec=frontcover&dq=developmental-behavioral+pediatrics+wolraich&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwj81sDLIYnXAh

UHthoKHcooDNYQ6AEIJzAA#v=onepage&q=developmental-behavioral%20pediatrics%20wolraich&f=false.

41. YOUSIFOVÁ, D., 2011. *Techniky zpěvu – zpěvový workshop - muzikus.cz.* [online]. MUZIKUS, © 2013. [cit. 2018-03-24]. Dostupné z: <http://www.muzikus.cz/pro-muzikanty-workshopy/Techniky-zpevu-zpevovy-workshop~30~srpen~2011/>
42. ZAJITZOVÁ, E., 2011. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči.* Praha: Hnutí R, nakladatelství s vědeckou radou. 116 s. ISBN 978-80-86798-14-1.
43. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 39, s. 1095 - 1103. ISSN: 1211 – 1244.
44. ZHOU, J., 2015. The Value of music in children's Enlightenment Education [online]. In: *Open Journal of Social Sciences*. 3 (12), s 200-206. [cit. 2018-03-16]. doi: 10.4236/jss.2015.312023. Dostupné z: <http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=62333&#abstract>.

8 PŘÍLOHY

Všechny přílohy jsou uváděny v plném rozsahu a s plnými odkazy, aby bylo možno využít metodický materiál jako komplex.

Seznam příloh

- Příloha č. 1: Informovaný souhlas
- Příloha č. 2: Píseň Stojí vrba košatá
- Příloha č. 3: Píseň Muchomůrka
- Příloha č. 4: Fonematické rozlišování 1
- Příloha č. 5: SAS – obrázky hub
- Příloha č. 6: Obrázky hřibů
- Příloha č. 7: Píseň Krávy, krávy
- Příloha č. 8: SAS – obrázky zvířat
- Příloha č. 9: Fonematické rozlišování 2
- Příloha č. 10: Pracovní list – zvířata a jejich mláďata
- Příloha č. 11: Hledání rozdílů
- Příloha č. 12: Pohádka O veliké řepě
- Příloha č. 13: Píseň O veliké řepě
- Příloha č. 14: Postavy z pohádky O veliké řepě
- Příloha č. 15: Fonematické rozlišování 3
- Příloha č. 16: Zrková analýza a syntéza – skládání obrázků
- Příloha č. 17: Pracovní list – obrázek a jeho stín
- Příloha č. 18: „Smajlíci“
- Příloha č. 19: Píseň Proměny čertovy duše
- Příloha č. 20: Nálady, pocity čerta
- Příloha č. 21: Obrázek Mikuláše, anděla, čerta
- Příloha č. 22: Obrázky uhlíků
- Příloha č. 23: Fonematické rozlišování 4
- Příloha č. 24: Předměty Mikuláše, anděla, čerta
- Příloha č. 25: SAS – Vánoce
- Příloha č. 26: Fonematické rozlišování 5
- Příloha č. 27: Pracovní list – sněhové vločky

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta
Obor Speciální pedagogika – vychovatelství

Informovaný souhlas

Informovaný souhlas se vztahuje k bakalářské práci s názvem Možnosti využití hudebních činností u dětí s narušenou komunikační schopností v MŠ – logopedické třídě.

Mé jméno je Kateřina Smetanová a studuji třetí ročník obor Speciální pedagogika – vychovatelství. Obracím se na Vás s žádostí o spolupráci v mém zkoumání. Budu se zaměřovat na práci s dětmi s NKS a pro vyhodnocení výsledků potřebuji audiovizuální nahrávku mé práce s dětmi.

Žádám Vás tedy o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu ve formě audiovizuální nahrávky.

Vzhledem k citlivosti dané problematiky je pozornost věnována etickému zajištění bezpečí jednotlivých osob. Důraz je kladen na anonymitu informantů, tzn. že v práci nebudou použity jakékoli osobní údaje klientů. Zároveň se zavazují mlčenlivostí ve vztahu k osobním údajům o informantech – se získaným materiálem budu pracovat výhradně já a bude použito pouze pro účely zpracování bakalářské práce.

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Kateřina Smetanová

Podpis

Podle zákona 101/2000 sbírky o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů uděluji souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu.

V dne Podpis:

Příloha č. 2: Píseň Stojí vrba košatá



Stojí vrba košatá

Mírně rychle

Lidová píseň z Moravy

Sto - jí vr - ba ko - ša - tá, hej, hej, ko - le - da,
na ní ko - za ro - ha - tá, hej, hej, ko - le - da.

2. Přišel tě k ní kmotr vlk,
hej, hej koleda:
Paní kmotra, pojď dolů,
hej, hej, koleda.
3. A já dolů nepůjdu,
hej, hej, koleda,
a já dolů nepůjdu,
hej, hej, koleda.
4. Ty máš velký zubiska,
hej, hej, koleda,
natáh bys mně kůžiska,
hej, hej, koleda.

Zdroj: LIŠKOVÁ, M., 2005. *Zpíváme si s dětmi*. Praha: Grada Publishing, a.s. 100 s.
ISBN 80-247-0855-8.

MUCHOMŮRKA

Jitka Krejčová

D Emi D Emi



1. Mu-cho-můr-ka spí, nic ji ne-vzbu-dí,
2. Mu-cho-můr-ka spí, o čem a-si sní,
3. Prý má krás-ný sen, leh-ký, ja-ko den,

D A D A D



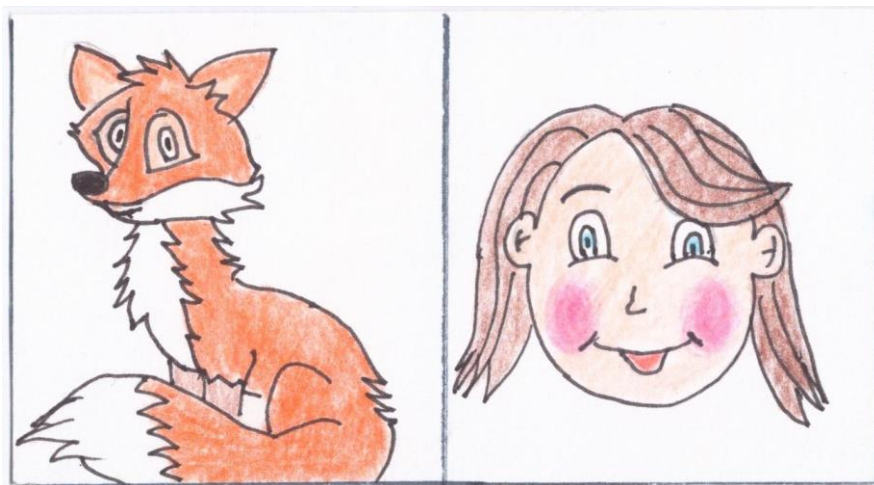
ti-še buď, ne-du-pej, nech ji spát, ne-buď zlej.

MK



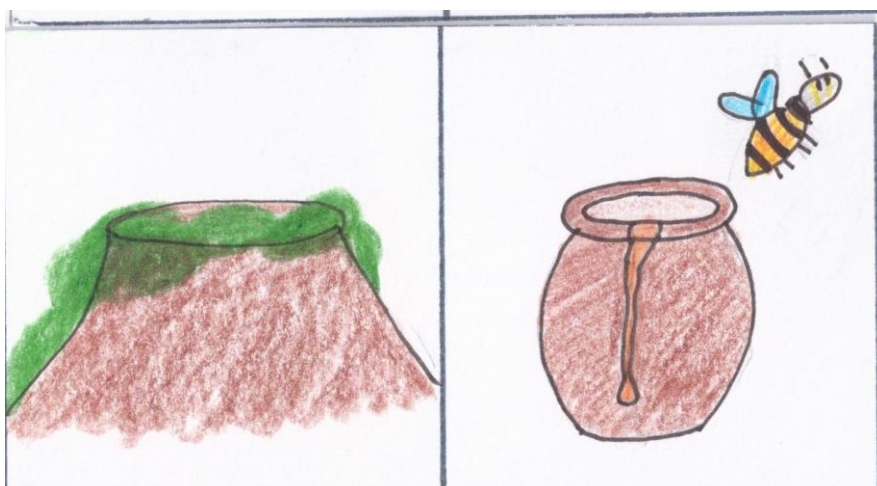
Zdroj: KREJČOVÁ, J., et. al. 1986. *Sborník písní pro mateřské školy*. Brno: Okresní kulturní středisko Brno – venkov.

Příloha č. 4: Fonemické rozlišování 1



LIŠKA

LÍČKA



MECH

MED



STROM

STROP

Příloha č. 4: Fonemické rozlišování 1



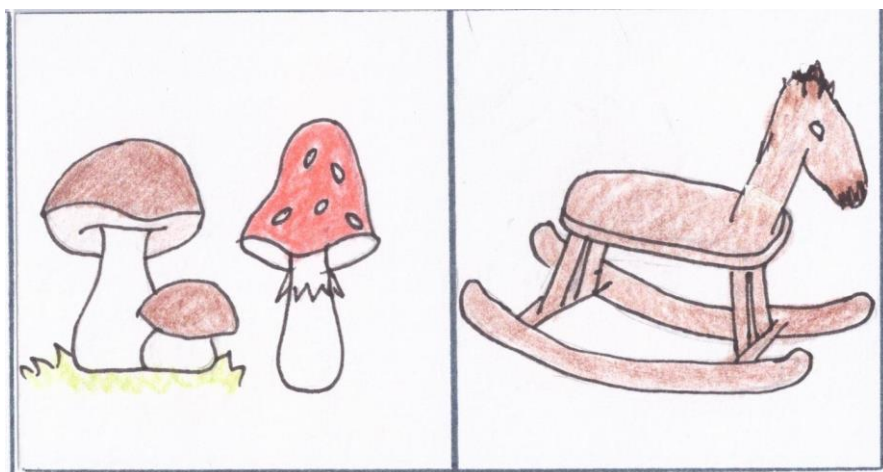
LES

PES



KOŠ

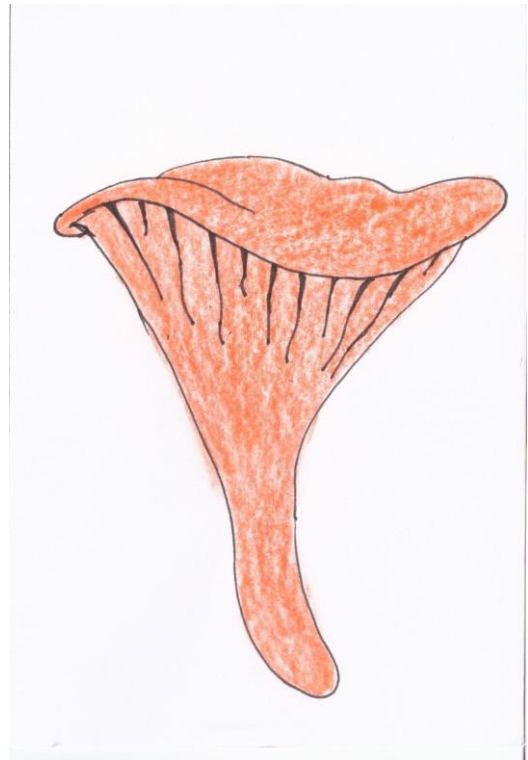
KOS



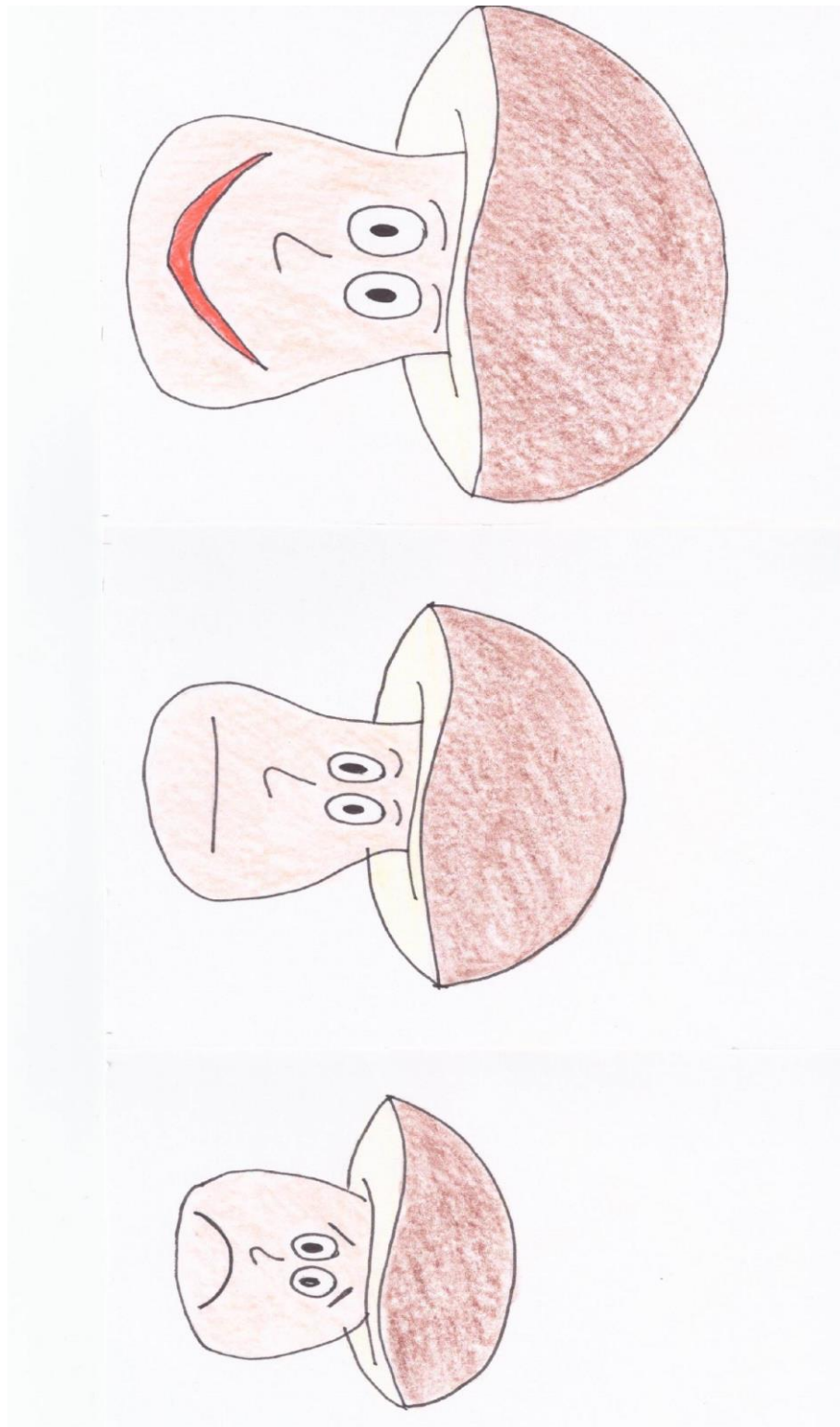
HOUBY

HOUPY

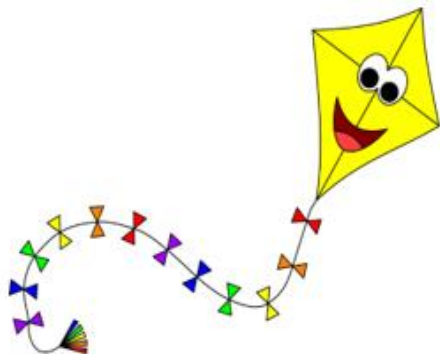
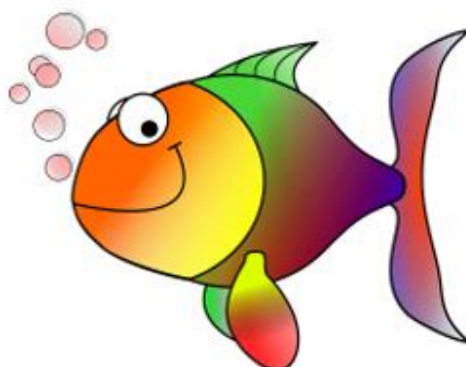
Příloha č. 5: SAS – obrázky hub



Příloha č. 6: Obrázky hřibů



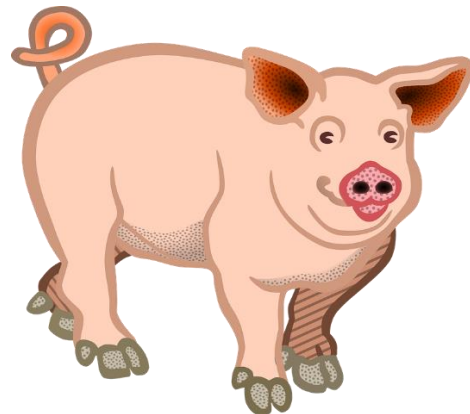
Příloha č. 8: SAS – obrázky zvířat



Příloha č. 9: Fonemické rozlišování 2



PRÁCE



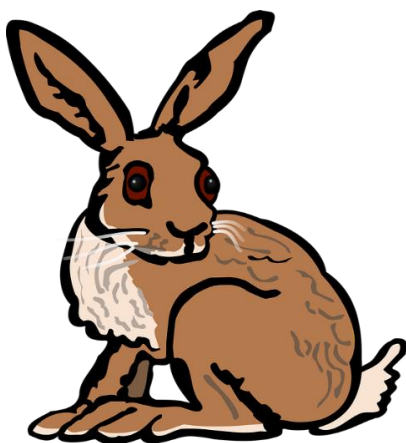
PRASE



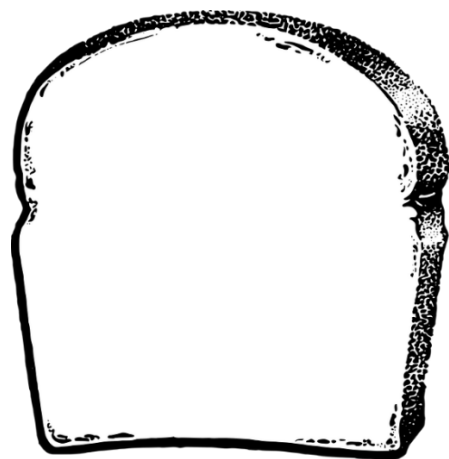
KRÁVA



TRÁVA

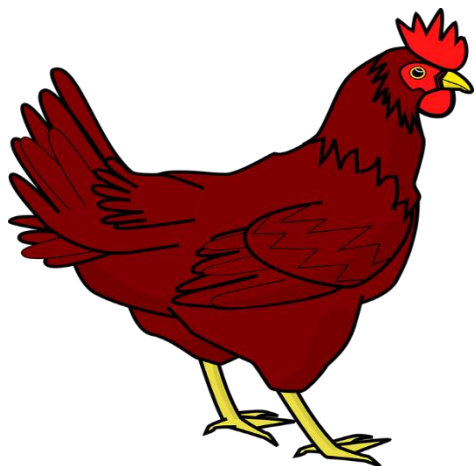


ZAJÍC

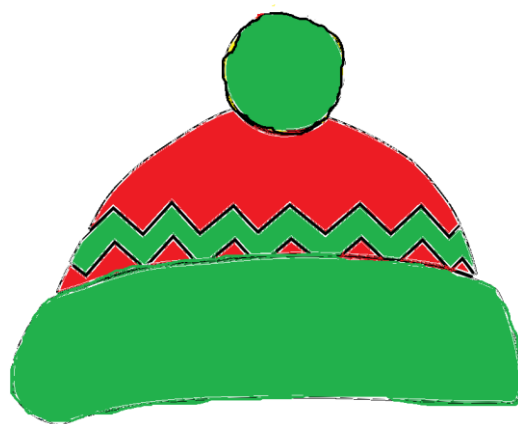


KRAJÍC

Příloha č. 9: Fonemické rozlišování 2



SLEPICE



ČEPICE



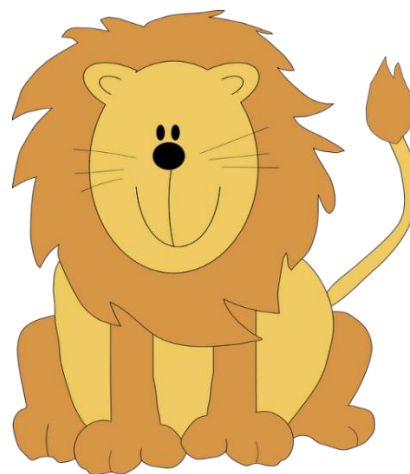
MYŠKA



ŠIŠKA

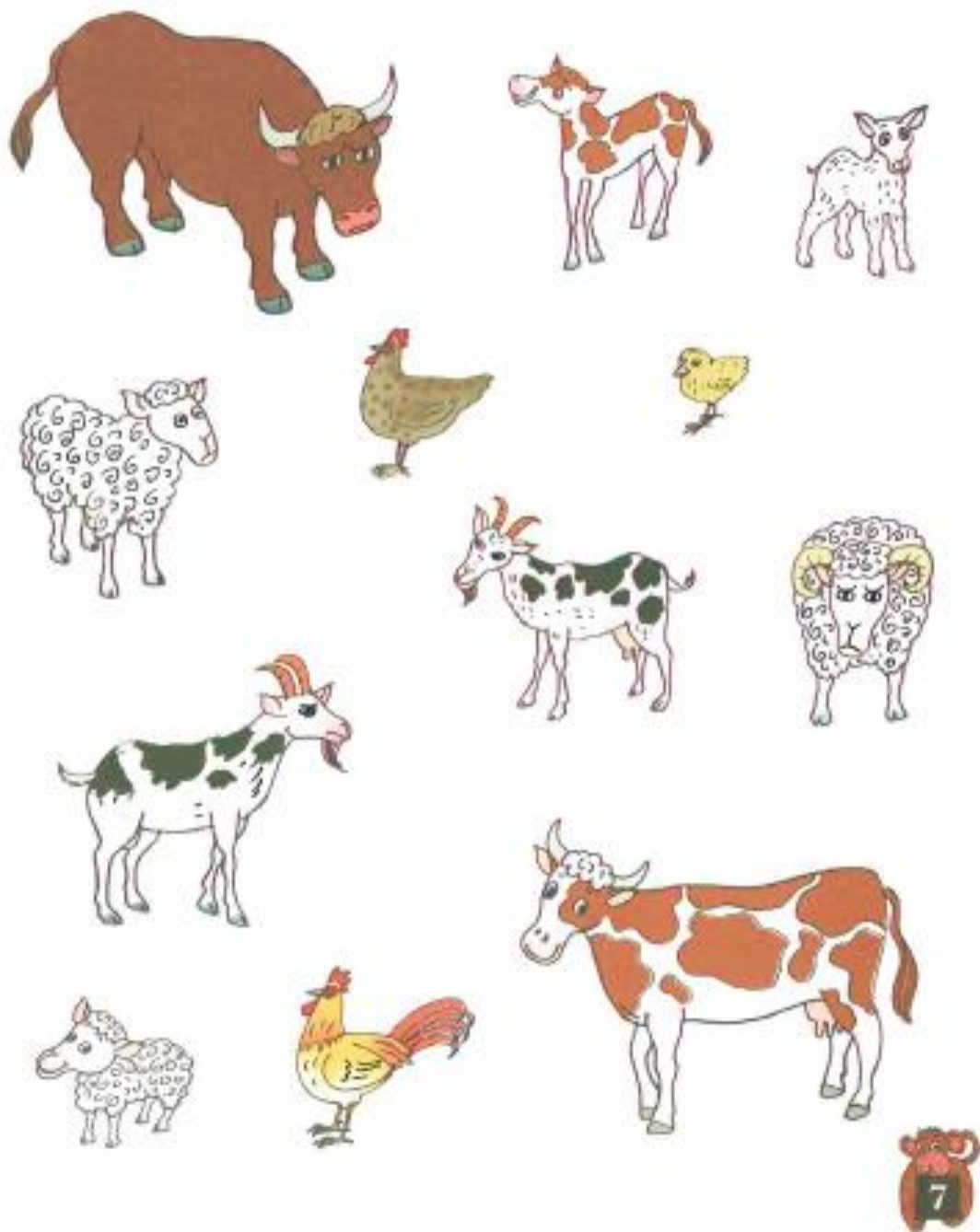


LED



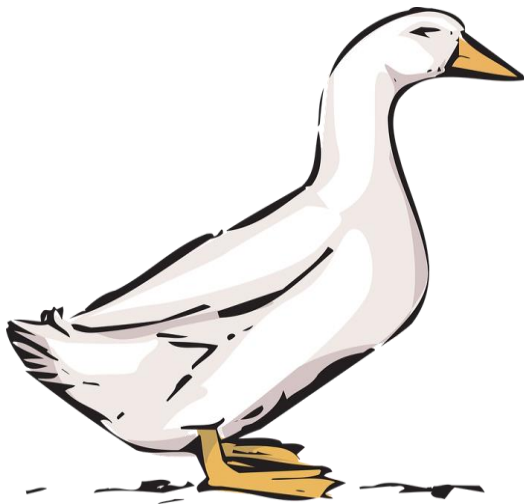
LEV

Příloha č. 10: Pracovní list – zvířata a jejich mlád'ata

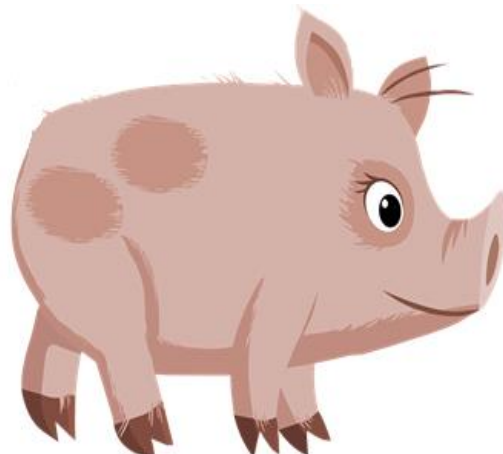
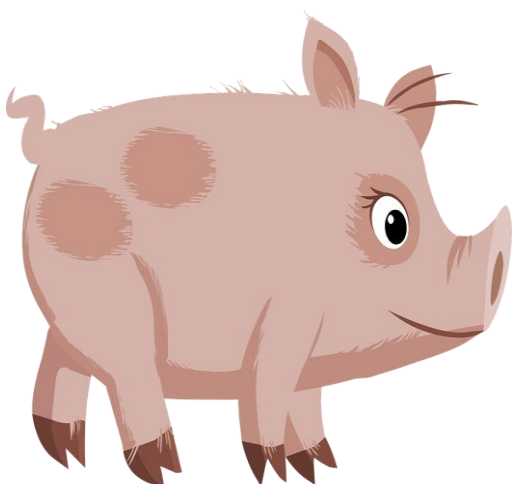
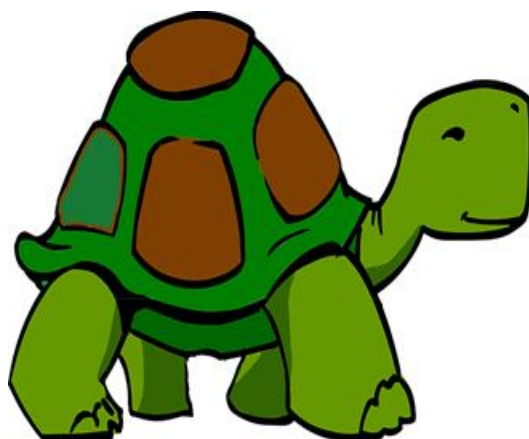
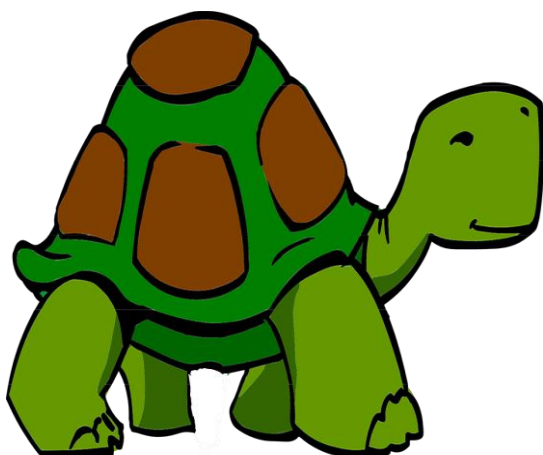


Zdroj: BEDNÁŘOVÁ, J., 2011. *Mezi námi předškoláky: Všeestranná příprava dítěte do školy, pro děti od 3 do 5 let.* Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-3490-0

Příloha č. 11: Hledání rozdílů



Příloha č. 11: Hledání rozdílů





O veliké řepě



Zasadil dědeček řepu.
Na podzim byla veliká, převeliká.
Dědeček tahal, tahal, ale řepa
se nepohnula.
Zavolal dědeček na pomoc babičku.

Babička za dědečka,
dědeček za řepu.
Tahali, táhli, ale řepu nevytáhli.
Zavolala babička vnučku Aničku.

Anička za babičku, babička
za dědečka, dědeček za řepu.
Tahali, táhli, ale řepu nevytáhli.
Zavolala Anička psa Oříška.

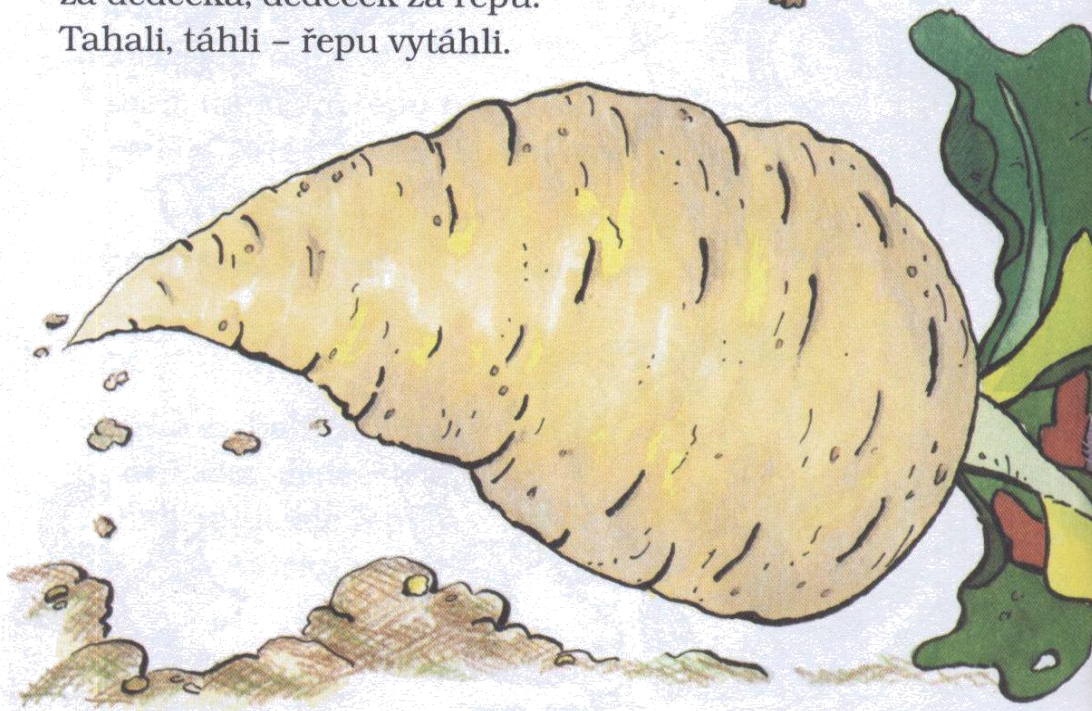
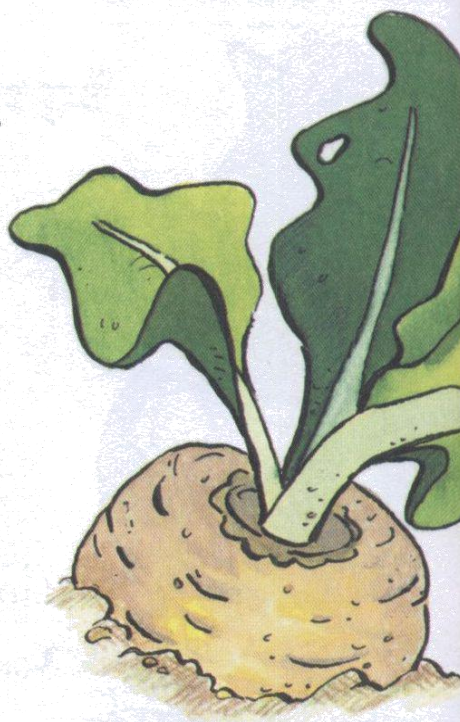


Příloha č. 12: O veliké řepě

A Oříšek za Aničku, Anička
za babičku, babička za dědečka,
dědeček za řepu.
Tahali, táhli, ale řepu nevytáhli.
Zavolał Oříšek kočku Micku.

Micka za Oříška, Oříšek
za Aničku, Anička za babičku,
babička za dědečka,
dědeček za řepu.
Tahali, táhli, ale řepu nevytáhli.
Zavolala Micka myšku.

Myška za Micku, Micka
za Oříška, Oříšek za Aničku,
Anička za babičku, babička
za dědečka, dědeček za řepu.
Tahali, táhli – řepu vytáhli.



Zdroj: DUDEK, A., 2000. *Povídej pohádku*. 4. vydání. Ostrava: Librex. ISBN 80-7228-183-6.

Příloha č. 13: Píseň O veliké řepě

POHÁDKOVÉ PÍSENIČKY

O VELIKÉ ŘEPĚ

Dě - deč - ko - vi na po - li ros - te ře - pa ve - li - ká,
dě - da ji chce vy - táh - nout, he - ká, vzdy - chá, na - ří - ká.
Vo - lá bab - ku na po - moc, ne - ní to nic plat - né,
mož - ná vnuč - ka ši - kov - ná, ta to sni - mi zvlád - ne.
Ne - sta - ě - la vnuč - ka, a - ni pej - sek skoč - kou,
za - bě - do - val dě - da, co si sře - pou poč - nou.
Za - vo - la - li na ko - nec ma - lou myš - ku či - per - nou,

Příloha č. 13: Píseň O veliké řepě

POHÁDKOVÉ PÍSNÍČKY

je - den za dru - hé - ho chyt - li, za - pře - li se vko - le - nou.
Táh - li, táh - li, pak to rup - lo, ře - pa le - tí jak zát - ka,
ra - du - je se dě - da sbab - kou, vnuč - ka i ta zví - řát - ka.

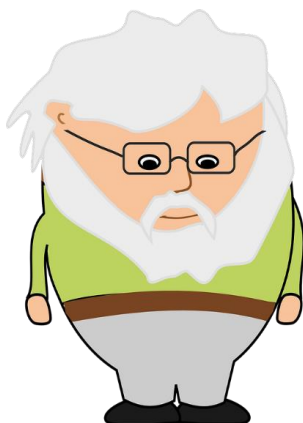


Zdroj: TURKOVÁ, J., 2015, *Pohádkové zpívání: Písníčky pro děti MŠ a prvních ročníků ZŠ*. Kroměříž: Barevné kamínky s.r.o., ISBN: 978-80-87165-60-7.

Příloha č. 14: Postavy z pohádky O veliké řepě



BABIČKA



DĚDEČEK



ANIČKA



PES



KOČKA

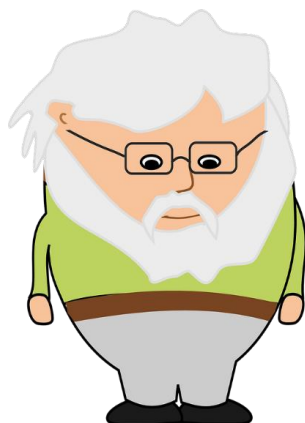


MYŠKA

Příloha č. 15: Fonematické rozlišování 3



BABIČKA



DĚDEČEK



ANIČKA



PES



KOČKA



MYŠKA



BOLÍ

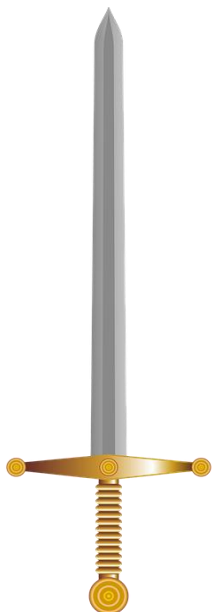


NOC

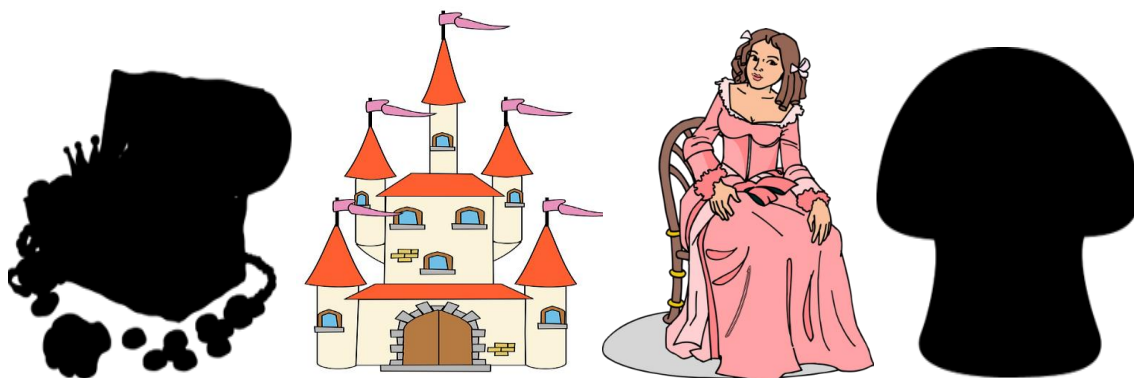


BŘÍŠKO

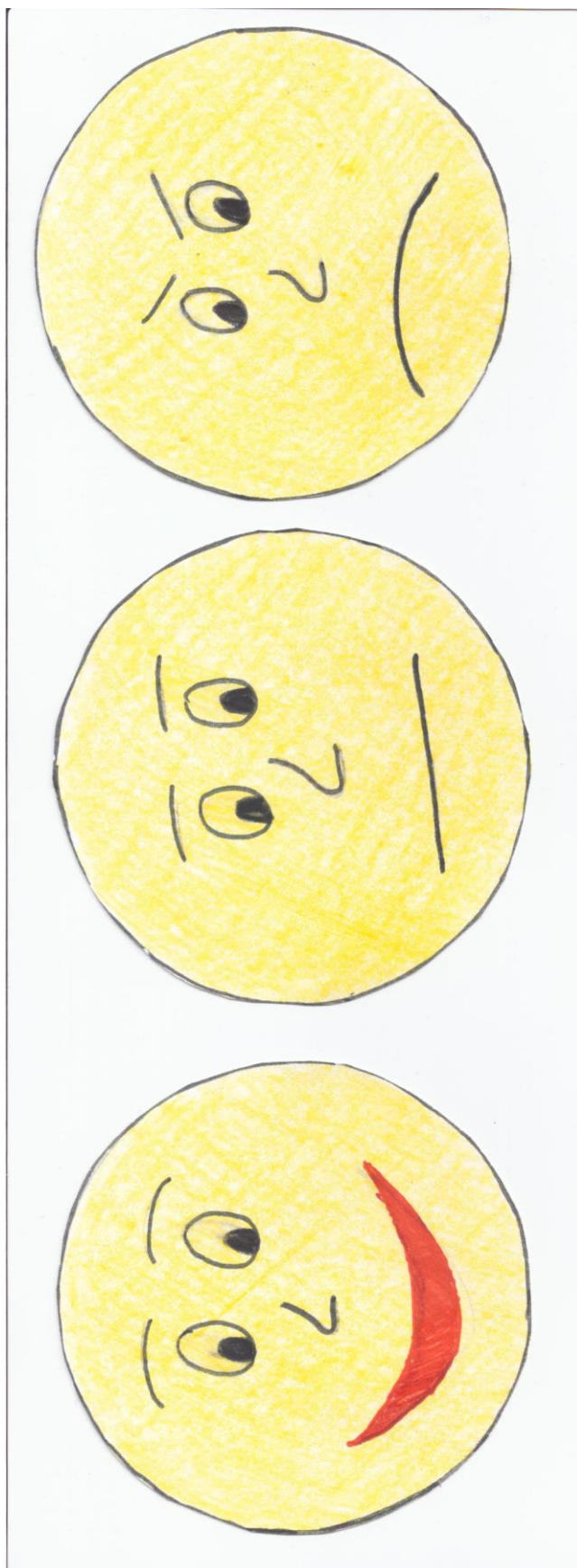
Příloha č. 16: Zraková analýza a syntéza – skládání obrázků



Příloha č. 17: Pracovní list – obrázek a jeho stín



Příloha č. 18: „Smajlíci“



Příloha č. 19: Píseň Proměny čertovy duše

PROMĚNY ČERTOVI DUŠE

KDYŽ MÁ ČERT SMUTEK

hudba a slova: Marek Eben

Zvolna

Když má čert smu-tek, když má čert stesk,
tak ne - chce ble, ble - ble, ble, ble - ble, ble,
tak ne - chce ble, ble, ble dě - la - ti dnes.

Vesele

Když má čert ra - dost, když ne - smu - tni,
tak dě - lá ble, ble - ble, ble, ble - ble, ble,
tak dě - lá ble, ble, ble s vel-kou chu - ti.

2. Když se čert zlobí, když má čert zlost,
tak dělá ble, ble - ble, ble, ble - ble, ble,
tak dělá ble, ble, ble, mračí se dost.

3. Když čert nic neví, oči kulí,
tak dělá ble, ble - ble, ble, ble - ble, ble,
tak dělá ble, ble, ble, před tabulí.

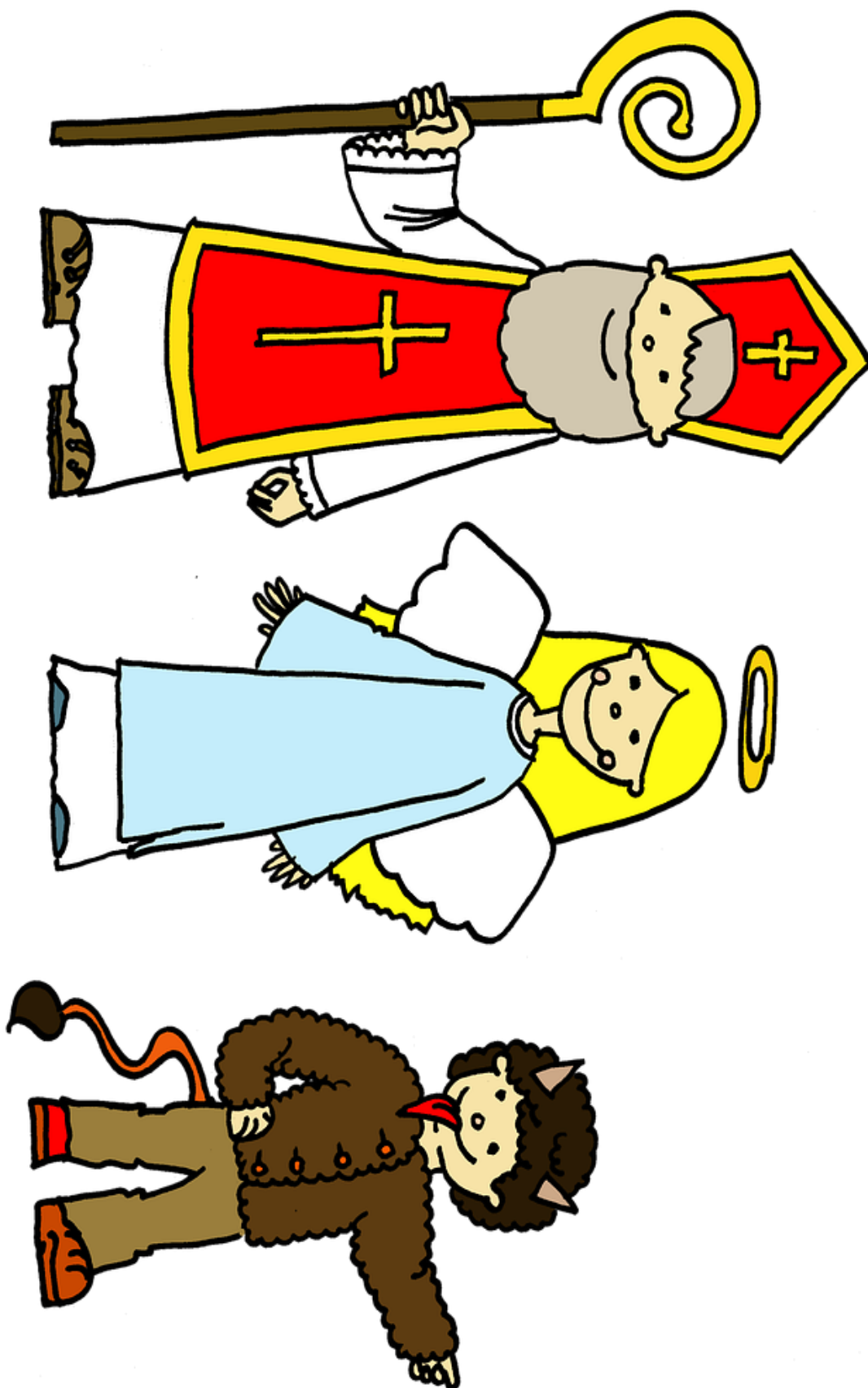
4. Když čerta chválí, když mu to jde,
tak dělá ble, ble - ble, ble, ble - ble, ble,
tak dělá ble, ble, ble, v noci, ve dne.

E. J. /2. až 4. sloka/

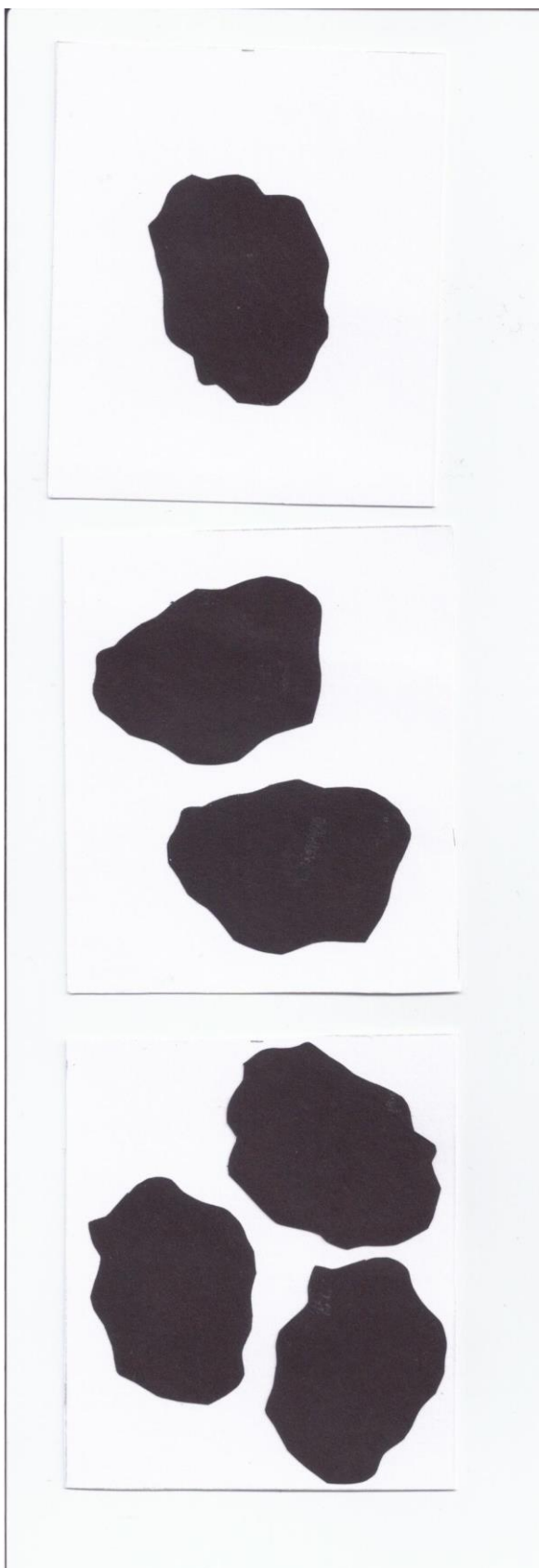
Příloha č. 20: Nálady, pocity čerta



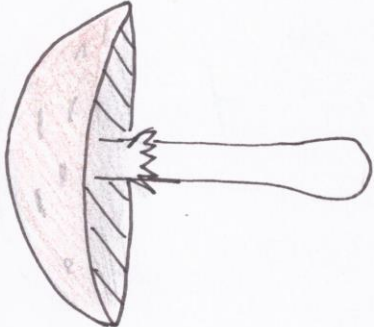




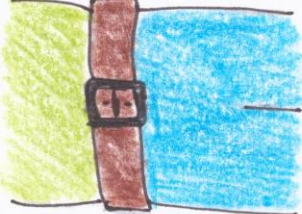

Příloha č. 21: Obrázek Mikuláše, anděla, čerta



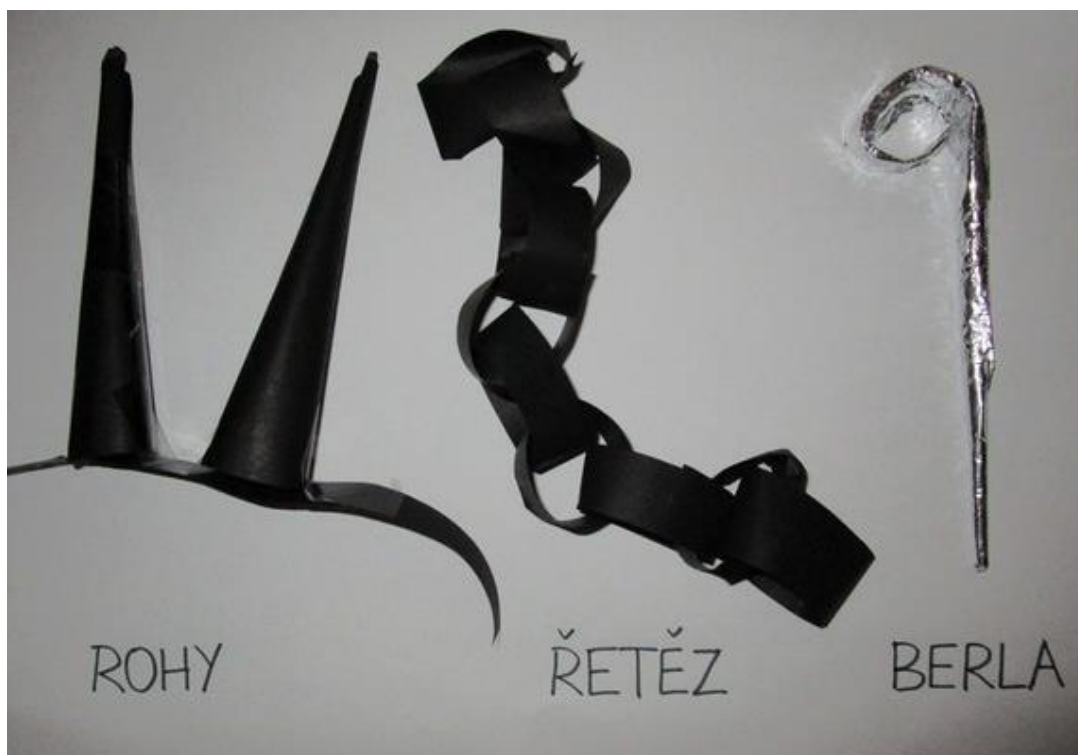
Příloha č. 22: Obrázky uhlíků



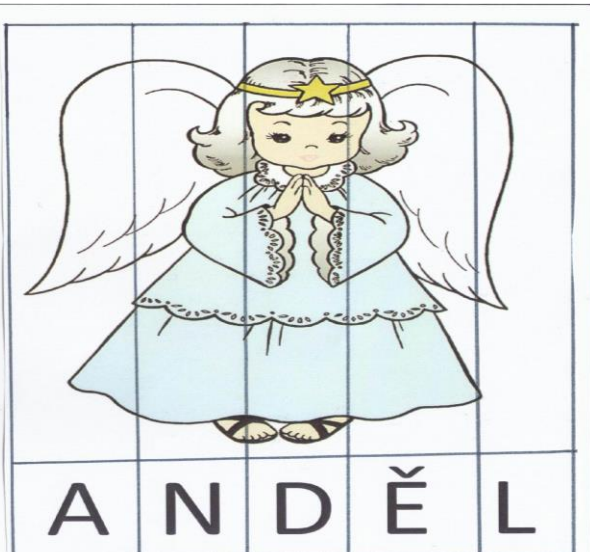
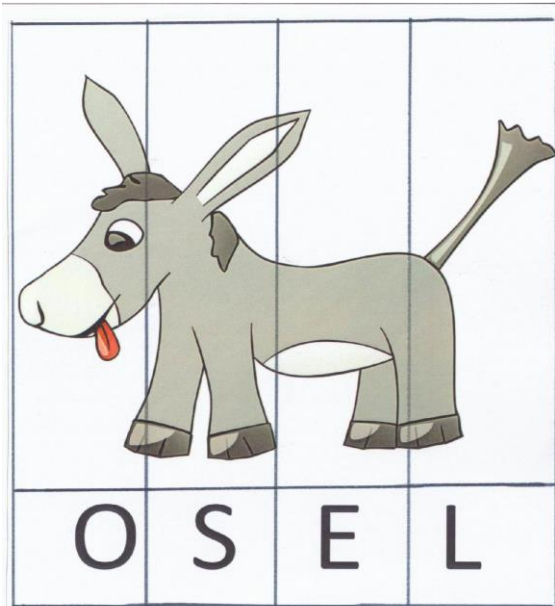
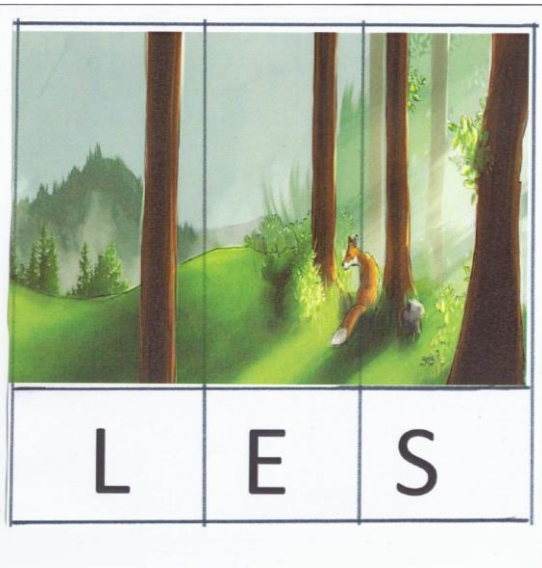
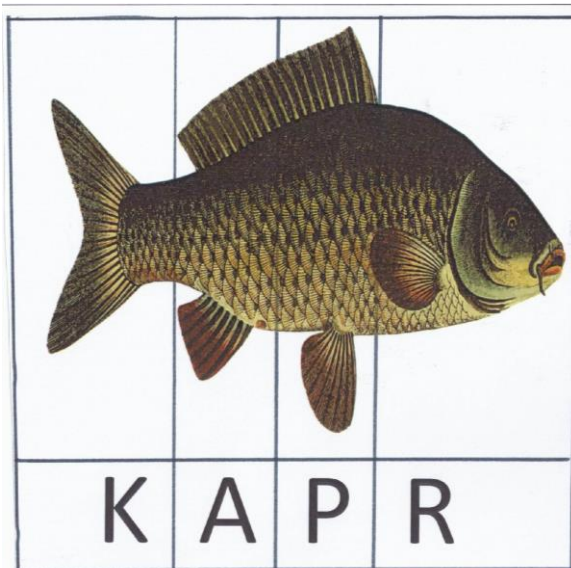
Příloha č. 23: Fonemické rozlišování 4

	BEDLA
	BERLA
	ROHY
	OCASEK
	UZEL
	OPASEK
	UHEL


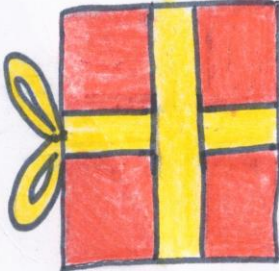
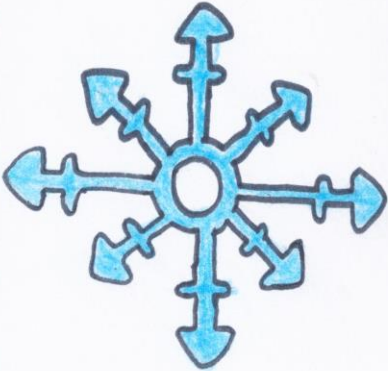

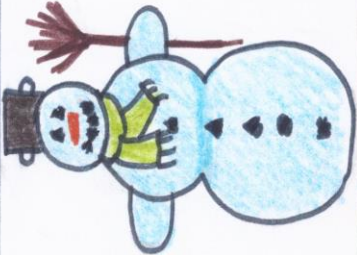
Příloha č. 24: Předměty Mikuláše, anděla, čerta



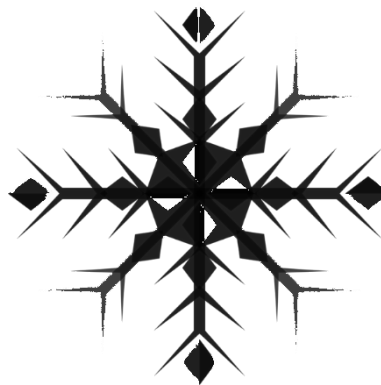
Příloha č. 25: SAS – Vánoce



Příloha č. 26: Fonemické rozlišování 5

	CUKROVÍ		DÁREČEK
	VLOČKA		HVĚZDIČKA
	SNĚHULÁK		

Příloha č. 27: Pracovní list – sněhové vločky



9 SEZNAM ZKRATEK

SAS – Sluchová analýza a syntéza

SA – Sluchová analýza

SS – Sluchová syntéza

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program