

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora jazykového vývoje dětí s vývojovou jazykovou poruchou v
předškolním věku

Language Development in Preschool Children with Developmental Language
Disorder.

Šárka Závodná

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika/Logopedie

Studijní obor: Speciální pedagogika/Logopedie

2023

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Podpora jazykového vývoje dětí s vývojovou jazykovou poruchou v předškolním věku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10.7. 2023

Ráda bych zde poděkovala vedoucí bakalářské práce doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D. za její rady a čas, který mi věnovala při řešení dané problematiky. V neposlední řadě také děkuji všem respondentům, kteří mi poskytli potřebné informace.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena logopedicky. Zabývá se problematikou dětí s vývojovou jazykovou poruchou v mateřských školách běžného vzdělávacího proudu v regionu Praha 11 a možnostmi rozvoje jejich komunikační schopnosti. Hlavním cílem bakalářské práce je analyzovat metody ovlivňování jazykového vývoje dítěte s vývojovou jazykovou poruchou používané pedagogy v běžných mateřských školách. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části je na základě analýzy současných informačních zdrojů zpracována problematika vývojové jazykové poruchy a specifika dítěte předškolního věku. V empirické části je popsáno kvalitativní výzkumné šetření, jehož cílem je popsat konkrétní jedince s vývojovou jazykovou poruchou v běžných mateřských školách a analyzovat metody, kterými učitelé ovlivňují jejich jazykový vývoj. Použitý design je případová studie, k jejímuž zpracování byly použity metody strukturovaného a polostrukturovaného rozhovoru. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že všechny pedagožky rozvíjí pravidelně a různými metodami všechny určené oblasti, které zahrnují motoriku, dech, fonaci a artikulaci, logické myšlení, pozornost, orientaci a paměť, zrakovou a sluchovou percepci, slovní zásobu, tvorbu vět, narativní schopnost. Kladou důraz na hravou a pro děti zábavnou formu, čímž děti motivují k práci. Některé pedagožky používají pro zvýšení motivace dětí s vývojovou jazykovou poruchou také hmotné odměny. Pro rozvoj komunikační schopnosti využívají didaktické materiály z různých zdrojů. Časté je využití předmětů, které děti znají a běžně používají, nebo i speciálních didaktických pomůcek, například Kouzelné tužky od ALBI nebo pomůcku Logico.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vývojová jazyková porucha, mateřská škola, rozvoj jazykových schopností

ABSTRACT

The bachelor thesis is focused on speech therapy. It deals with the issue of children with developmental language disorder in mainstream kindergartens in the Prague 11 region and the possibilities of developing their communication skills. The main goal of the bachelor thesis is to analyze the methods of influencing the language development of a child with a developmental language disorder used in regular kindergartens. The work is divided into a theoretical and an empirical part. In the theoretical part, based on the analysis of current information sources, the issue of developmental language disorders and the specific of the preschool child is processed. In the empirical part, a qualitative research study is described, the aim of which is to describe specific individuals with a developmental language disorder in ordinary kindergartens and to analyze the methods by which teachers influence their language development. The design used is a case study, structured and semi-structured interview methods were used to process it. The results of the research show that all teachers regularly and with different methods develop all the designated areas, which include motor skills, breathing, phonation and articulation, logical thinking, attention, orientation and memory, visual and auditory perception, vocabulary, sentence formation, narrative ability. They emphasize play and a fun form for children, which motivates children to work. Some teachers also use material rewards to increase the motivation of children with developmental language disorder. For the development of communication skills using didactic materials from various sources. It is common to use objects that children normally use, or even special didactic aids, for example Magic pencils from ALBI or the Logico aid.

KEYWORDS

Developmental language disorder, kindergarten, development of language abilities

Obsah

Úvod	8
1. Dítě v předškolním věku	9
1.1 Myšlení	9
1.2 Jazyk a komunikace	10
1.2.1 Vývoj jazykových rovin	11
1.3 Role mateřské školy v rozvoji dítěte.....	14
2. Dítě s vývojovou jazykovou poruchou.....	15
2.1 Vývojová jazyková porucha	15
2.1.1 Terminologie	16
2.1.2 Klasifikace	16
2.1.3 Etiologie	17
2.1.4 Symptomy.....	18
2.1.5 Diagnostika.....	19
2.1.6 Diferenciální diagnostika.....	21
2.1.7 Terapie se zaměřením na předškolní věk	22
3. Výzkumné šetření.....	27
3.1 Cíle práce, metodologie	27
3.2 Charakteristika výzkumného vzorku	28
3.3 Vlastní výzkumné šetření.....	29
3.3.1 Mateřská škola A	29
3.3.2 Mateřská škola B	33
3.3.3 Mateřská škola C	36
3.4 Závěry výzkumného šetření.....	39
3.5 Doporučení pro praxi	44

3.6 Porovnání výsledků výzkumného šetření se zahraniční studií	44
Závěr.....	46
Seznam použitých informačních zdrojů	47
Seznam příloh	51

Úvod

Bakalářská práce Podpora jazykového vývoje dětí s vývojovou jazykovou poruchou v předškolním věku se zabývá problematikou ovlivňování jazykového vývoje dětí s vývojovou jazykovou poruchou ve třídách běžných mateřských škol. Práce je zaměřena logopedicky.

Cílem bakalářské práce je analýza metod ovlivňování jazykového vývoje dítěte s vývojovou jazykovou poruchou používaných pedagogy v běžných mateřských školách.

V teoretické části je na základě analýzy současných informačních zdrojů zpracována problematika dítěte předškolního věku, jeho vývoj z hlediska myšlení, jazyka a komunikace. V druhé kapitole je shrnuta problematika vývojové jazykové poruchy včetně terapie se zaměřením na předškolní věk.

Empirická část bakalářské práce popisuje výzkumné šetření, které má kvalitativní charakter. Zvolenými metodami je strukturovaný rozhovor s rodiči a polostrukturovaný rozhovor s pedagožkami mateřských škol. Obsahuje čtyři kazuistiky dětí s vývojovou jazykovou poruchou navštěvující tři mateřské školy běžného vzdělávacího proudu, které jsou zpracovány na základě strukturovaných rozhovorů s rodiči. Jsou zpracovány polostrukturované rozhovory se třemi pedagožkami, které popisují metody, které používají pro rozvoj komunikační schopnosti dětí z hlediska vybraných oblastí, kterými jsou motorika, dech, fonace a artikulace, orientace, paměť, logické myšlení, pozornost, zraková a sluchová percepce, slovní zásoba, tvorba vět a narativní schopnost.

Děti s vývojovou jazykovou poruchou se kvůli potížím zasahujících celou osobnost jedince dostávají do zájmu speciální pedagogiky. Je potřeba podporovat jejich správný rozvoj již od raného věku. Tato práce se zaměřuje na předškolní období, které je odborníky vnímáno z hlediska vývoje jazyka a komunikace jako kritické. Jsou popsány jednotlivé metody, které jsou využívány třemi pedagožkami ve třídách s dítětem s vývojovou jazykovou poruchou ve třech mateřských školách v regionu Prahy 11.

1. Dítě v předškolním věku

Předškolní období v životě dítěte probíhá před jeho nástupem do základní školy. V nejširším pojetí začíná již s narozením dítěte. Většinou je ale předškolní věk považován za období od 3 do 6-7 let (Kořátková, 2008). Nástup do základní školy je ovlivněn nejen fyzickým věkem, ale i několika dalšími faktory, takže se věk dítěte může lišit, většinou v rozmezí jednoho až dvou let (Vágnerová, 2012).

Změny ve vývoji již nejsou tak markantní jako během prvních tří let života. V předškolním období si dítě upevňuje schopnosti a dovednosti získané v prvních třech letech života, které jsou přímými předchůdci školních dovedností (Smolík in Blatný, 2017). Pro budoucí školní úspěch dítěte je tedy velmi důležité dbát na rozvoj všech oblastí.

Pro socializaci, výchovu a vzdělávání a celkový všestranný rozvoj dítěte v předškolním věku je důležité docházet do mateřské školy. Prostřednictvím her a času tráveného s vrstevníky a bohatého pedagogického prostředí tvořeného pedagogy získá více zkušeností, než v běžné malé rodině (Jeřábková, 1993). Cíle, obsah a oblasti předškolního vzdělávání vymezuje Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání. Je nastaven ale dostatečně otevřeně a volně, takže mají pedagogové při vypracovávání školního vzdělávacího plánu možnost ho nastavit podle svých aktuálních potřeb (Bytešníková, 2012).

Předškolní vzdělávání je u nás podle § 34 zákona č. 561/2004 Sb. běžně poskytováno dětem od tří do šesti let, nejdříve však od dvou let. Pro děti, které dosáhly do 31. 8. daného roku věku 5 let, je předškolní vzdělávání povinné a zákonný zástupce ho v daném kalendářním roce musí přihlásit do mateřské školy. Povinné předškolní vzdělávání je ukončeno začátkem povinné školní docházky.

Předškolní věk je důležitou etapou v životě dítěte. Dochází ke zrání osobnosti ve všech jejích oblastech. Na konci tohoto období by dítě mělo být připraveno k nástupu do školy.

1.1 Myšlení

Během předškolního období dochází k důležitým změnám v oblasti myšlení dítěte. Dítě v mladším předškolním věku si vybírá informace, které přijímá, bere v úvahu pouze jeden charakteristický znak věci, který často není objektivně nejpodstatnější. Předměty třídí podle jejich nejnápadnějšího rysu, například barvy nebo tvaru. Podle náročnějších kritérií,

například funkčních vlastností, rozřídí je až kolem 6 let. Na začátku období nedokáže uvažovat komplexně, brát v úvahu více pohledů. Má pocit, že jeho názor je jediný možný, vnímá svět tak, jak ho vidí, jevy mají definitivní platnost. Své poznání zkresluje bujnou fantazií a je pro něj těžké odlišit skutečnost (Vágnerová, 2012).

Později ale začíná chápat teorii mysli, tedy skutečnost, že každý má jiný obsah mysli a nahlíží na věci jiným způsobem, který nemusí vždy korespondovat s realitou. Pochopení, že jiní lidé uvažují na základě jiných informací, mají jiné znalosti a jiná přesvědčení, je velmi důležité pro sociální vztahy a soužití ve společnosti (Smolík in Blatný, 2017).

V 5 letech už jsou také schopny rozpoznat, že změnou stavu se nemění podstata objektu. Začínají být schopny uvažovat v obou směrech, chápat, že některá změna je vratná. Na konci předškolního období děti chápou, že dočasná či zdánlivá změna je jedna z možných variant objektu (Vágnerová, 2012).

1.2 Jazyk a komunikace

Období do 6. roku života je pro vývoj jazyka považováno za klíčové. Na jeho konci se hovoří o ukončení základního jazykového vývoje (Bytešníková, 2012). Úroveň jazykových schopností, především porozumění, morfologie a syntax dítěte předškolního věku odpovídá úrovni jeho kognitivních procesů (Vágnerová, 2012). Balašová (2003) jmenuje předškolní věk jako jedno z kritických období pro vývoj jazyka dítěte.

Vývojem jazyka a jeho členěním se zabývá několik odborníků. Jejich názory se často neslučují, ale většina souhlasí s rozdělením na dvě stádia: preverbální, které trvá u intaktních dětí zhruba do konce prvního roku života, a vlastní vývoj řeči (Klenková, 2006). Ten se podle Sováka (1972) dále dělí na stádia: emocionálně-volní, asociačně-reprodukční, logických pojmů a intelektualizace řeči. Na začátku předškolního období nastupuje u dětí stadium logických pojmů, ve kterém se slova stávají všeobecnými pojmy. Bytešníková (2012) zmiňuje ještě stadium rozvoje komunikační řeči, které zasazuje na přelom druhého a třetího roku a je pro něj typická snaha dítěte prostřednictvím řeči dosahovat různých drobných cílů.

Kvůli probíhajícím náročným myšlenkovým operacím může docházet kolem třetího roku v řeči k fyziologickým obtížím, například dysfluencím (Bytešníková, 2012, Klenková,

2006). Na přelomu 3. a 4. roku nastupuje období intelektualizace řeči, kdy se dítě dokáže vyjadřovat s dostatečnou formální i obsahovou přesností. Všechny složky jazyka se nadále zdokonalují, období trvá do konce života (Sovák, 1972).

Podle Lechty (1990) prochází předškolní děti během období stádií lexémizace (2.-3. rok), gramatizace (3.-4. rok) a intelektualizace (po 4. roce života). Autoři se shodují, že každé dítě má své individuální tempo a připouští určitou časovou variabilitu. Období ale musí proběhnout všechna a v daném pořadí (Klenková, 2006).

1.2.1 Vývoj jazykových rovin

Jazykové roviny jsou považovány za dílčí systémy jazyka charakterizovány specifickými základními jednotkami. Během vývoje jazyka se souběžně prolínají (Bytešnicková, 2012). Analýza vývoje jazyka z hlediska jazykových rovin je vhodná díky přehlednosti, ale jazykový projev jedince nelze chápat pouze jako součet jednotlivých rovin, nýbrž jako kvalitativně vyšší proces (Lechta, 1990).

Foneticko-fonologická rovina

Obsahem foneticko-fonologické roviny je zvuková stránka jazyka. Základní jednotkou této roviny jsou hlásky neboli fonémy. Odchyly ve výslovnosti ztěžují porozumění řečovému projevu dítěte a zároveň jsou nápadným ukazatelem odchýlného vývoje komunikační schopnosti dítěte (Bytešnicková, 2012). Méně nápadná je souvislost s vývojem kognitivních schopností, děti s intaktním intelektem mohou mít v této oblasti potíže, a naopak děti se sníženým intelektem mohou vyslovovat bez zjevných problémů (Lechta, 1990).

Rovinu je možné zkoumat již krátce po narození dítěte. Výzkumy se často rozcházejí v poznání, v jakém pořadí si dítě osvojuje hlásky, vývoj každého dítěte je i v tomto případě individuální. Z diagnostického a terapeutického hlediska je důležité zaměřit se na pořadí fixace hlásek. Nejdříve děti tvoří samohlásky. Z nich je nejčastěji nejdříve samohláska *a*. Ze souhlásek jsou to nejdříve závěrové, poté úžinové jednoduché, polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření. Z tohoto pořadí se vychází při korekci výslovnosti (Klenková, 2006). Spontánní osvojování hlásek ale probíhá odlišně od metod korekce výslovnosti logopedem. Pro správné nastavení logopedické intervence při úpravě artikulace je potřeba

provést diagnostiku aktuálního stavu kvalifikovaným odborníkem (Neubauer in Neubauer, 2012).

Vývoj foneticko-fonologické roviny probíhá do 5.-7. let věku. Dítě by do nástupu školní docházky mělo ovládat výslovnost všech hlásek. Pro rozvoj artikulačních schopností jsou do denního režimu v předškolních zařízeních zařazována dechová a fonační cvičení, cvičení fonemické diferenciacce, užívají se dětské písničky a říkanky (Bytešnicková, 2012).

Lexikálně-sémantická rovina

Základní stavební jednotkou roviny je slovo (lexém), souhrn všech slov daného jazyka tvoří jeho slovní zásobu. Obsahem lexikálně-sémantické roviny se tedy rozumí aktivní i pasivní slovní zásoba, definice pojmů a úroveň zobecnování. Rozvoj slovní zásoby trvá celý život jedince, každý má svou individuální slovní zásobu. Pasivní slovní zásoba jsou slova, která daný jedinec zná a rozumí jejich významu a aktivní slovní zásobou rozumíme slova, která aktivně využívá (Bytešnicková, 2012).

Pasivní slovní zásoba se vyvíjí od cca 10. měsíce života dítěte, aktivní až kolem prvního roku života. Největší nárůst slovní zásoby lze pozorovat do 3. roku života, poté rychlost růstu lehce klesá (Lechta, 1990). Kolem 12. měsíce má slovo a gesto stejnou váhu. Ve dvou letech zná dítě kolem 200-300 slov a ve třech letech 700 a více. Před počátkem školní docházky bývá udáván rozsah slovní zásoby dítěte kolem 3000 slov, přesné údaje ale není možné zjistit (Moškurjáková, Neubauer in Neubauer, 2018).

V předškolním věku je pozornost směřována k objasňování významů slov běžné denní potřeby, ale i těch, se kterými nepřichází často do kontaktu. Dítě na začátku školní docházky používá synonyma, homonyma i antonyma. Chápe vztah nadřazenosti a podřazenosti (Bytešnicková, 2012).

Morfologicko-syntaktická rovina

Rovina obsahuje gramatickou stránku jazyka, zkoumá aplikaci gramatických pravidel, správnost slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu atd. Je možné rovinu zkoumat od začátku vlastního vývoje řeči, tedy přibližně kolem prvního roku věku (Bytešnicková, 2012). Z hlediska morfologie zkoumá, jaká slova si děti osvojují jako první a kdy a v jakém pořadí začíná používat jaké slovní druhy. Ze začátku tvoří děti jednoslovné věty, slova jsou většinou

neohebná, v prvním pádě nebo v případě sloves v infinitivu, ve třetí osobě nebo v rozkazovacím způsobu. Dítě nejdříve užívá podstatná jména, poté slovesa, onomatopoická citoslovce. Dále přídavná jména, zájmena, číslovky, předložky. Po 4. roce by mělo používat všechny slovní druhy (Klenková, 2006). Kolem 1,5 – 2 let začíná tvořit dvojslovné věty a mezi 2,5 a 3 roky začíná tvořit i víceslovné. Běžně dává slova, která pro něj mají největší emoční význam, na první místo. Mezi 3. – 4. rokem dítě začíná používat souvětí. Kolem 4. roku věku by dítě nemělo vykazovat velké gramatické odchylky ve svém verbálním projevu. Vývoj této roviny odráží zároveň vývoj intelektových schopností dítěte (Lechta, 1990).

Pro osvojování správných gramatických pravidel je pro děti předškolního věku velmi důležitá přítomnost vhodných dospělých vzorů. Jazykový cit získávají také prostřednictvím poslouchání čtených příběhů a vyprávění dospělých. Dále je možné užívat vhodné hry, při kterých je kladen důraz na správné užívání podstatných a přídavných jmen, sloves, jednotného a množného čísla (Bytešníková, 2012).

Pragmatická rovina

Obsahem roviny je využití jazyka v sociálním kontextu. Jak dokáže jedinec reagovat v interakcích s ostatními, jak aplikuje různé komunikační vzorce a přizpůsobuje se konkrétním situacím (Klenková, 2006). Důležitá je schopnost jedince vyjádřit různé komunikační záměry, účastnit se konverzace, držet téma rozhovoru (Bytešníková, 2012). Lechta (1990) ve své publikaci pragmatickou rovinu samostatně nevyčleňuje, ale zmiňuje ji jako sociální aplikaci komunikační schopnosti.

Konverzační schopnosti dítěte se vyvíjejí již kolem druhého a třetího roku a postupně se zdokonalují. Mluvená řeč je od tohoto období hlavním komunikačním prostředkem. (Moškurjaková, Neubauer in Neubauer, 2018). Dítě kolem tří až čtyř let mluví o minulosti, budoucnosti, vypráví vtipy, uvědomuje si, že může prostřednictvím řeči získat a udržet pozornost dospělých, nebo ovlivňovat lidi ve svém okolí. Čím dál tím lépe chápe komunikační záměry dospělých, doptává se, pokud něčemu neporozumí. Komunikuje se svými vrstevníky, bere v potaz jejich pokyny, odpovídá jim na otázky. Na konci období dokáže vyjádřit škálu pocitů a emocí (Bytešníková, 2012).

1.3 Role mateřské školy v rozvoji dítěte

Mateřské školy hrají velkou roli v rozvoji dětí. Pedagogové mateřských škol mají možnost soustavně, komplexně a systematicky ovlivňovat vývoj dítěte ve všech oblastech. Komunikační kompetence jsou toho neodmyslitelnou součástí. Bytešníková (2007 s. 84) uvádí základní předpoklady rozvoje komunikačních kompetencí dětí v mateřských školách:

- *„podnětnost řečově-výchovného prostředí mateřské školy;*
- *rozšiřování a prohlubování komunikačních kompetencí pedagogických pracovníků;*
- *ovládání kultivované spisovné češtiny u pedagogických pracovníků;*
- *správný řečový vzor;*
- *zaměření se na rozvíjení řeči – správné výslovnosti, pasivní a aktivní slovní zásoby, vyjadřovacích dovedností;*
- *zaměření se na rozvíjení vzájemné komunikace;*
- *rozpoznání odchylek v komunikaci dítěte od normy;*
- *úzká spolupráce s rodinou dítěte;*
- *spolupráce s logopedy, pracovníky SPC, dle potřeby s dalšími odborníky.“*

Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání (2021) uvádí komunikativní kompetence mezi klíčovými. Dítě ukončující předškolní vzdělání by se mělo vyjadřovat ve vhodně formulovaných větách, vést smysluplný dialog, vyjadřovat své myšlenky, pocity, přání. Ptá se na otázky, rozumí slyšenému, využívá informativní a komunikativní prostředky, má dostatečně rozvinuté pregramotnostní dovednosti. Komunikuje s vrstevníky i dospělými. Rozumí existenci jiných jazyků a má rozvinuté předpoklady k tomu se je naučit. Dále se RVP PV zabývá problematikou jazyka v oblasti Dítě a jeho psychika, konkrétně v podoblasti Jazyk a řeč. Zde je uvedeno, co učitel dítěti ve své činnosti nabízí. Zejména jsou to hry na rozvoj sluchového vnímání, dostatek prostoru pro řečový projev dítěte, komentování dění, samostatný projev dítěte i dialog a konverzace s ostatními, poslouchání a sledování příběhů, vyprávění, hry na rozpoznávání a užívání gest, recitace, zpěv, dramatizace, a v neposlední řadě grafické napodobování symbolů, tvarů, písmen a čísel (MŠMT, 2021).

2. Dítě s vývojovou jazykovou poruchou

Vývojová jazyková porucha je jednou z nejčastějších a nejsložitějších poruch komunikace. Neovlivňuje pouze produkci nebo rozumění řeči, spektrum obtíží je velmi široké (Bočková, 2017). Deficity se neprojevují jenom ve vzdělávání, ale prostupují celou osobností jedince. Děti s vývojovou jazykovou poruchou jakéhokoliv stupně mají klesající profil kvality života (Eadie et al., 2018).

V literatuře se můžeme setkat s termíny vývojová dysfázie nebo specificky narušený vývoj řeči. V této práci bude dle nejnovějších poznatků používán termín vývojová jazyková porucha (viz podkapitola Terminologie).

2.1 Vývojová jazyková porucha

Vývojová jazyková porucha je dle standardu péče (Pospíšilová, 2022) definována jako *„neurovývojová porucha charakterizovaná narušením osvojování jazyka od časných vývojových stádií. Narušení nelze přičítat jinému onemocnění či faktorům sociálního prostředí.“*

Klenková (2006, str. 67) uvádí, že: *„vývojová dysfázie neboli specificky narušený vývoj řeči, je narušená komunikační schopnost, kterou řadíme k vývojovým poruchám. Je to centrální porucha řeči.“*

Podle Škodové a Jedličky (2007, str. 110) vývojovou jazykovou poruchu chápeme jako *„specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.“*

Starší definice, které obsahují slovo řeč, jsou v současnosti nahrazovány. Je třeba dbát na správné významové rozlišení pojmů řeč, jazyk a komunikace, protože bývají často zaměňovány.

Řeč je vokálně motorický projev spojený se sluchovým vnímáním. **Jazykem** rozumíme porozumění slovům, větám, jejich produkci, předávání informací. Jedinec může mít intaktní jazyk, ale narušenou řeč, nebo i naopak. Při narušení jazyka ale bývá řeč intaktní pouze výjimečně.

Komunikace je předchozím nadřazeným pojmem. Obsahuje jak verbální, tak neverbální projevy, které slouží k vzájemné interakci, předávání informací a emocí. (Pospíšilová, 2022)

2.1.1 Terminologie

Terminologické vymezení vývojové dysfázie je z důvodu odlišných pohledů a názorů odborníků velmi komplikované. V různých pramenech se můžeme setkat s různým označením (Bočková, 2017). Pojem vývojová dysfázie je standardně používán v neanglickém prostředí. Dnes je ale považován za nepřesný (Pospíšilová, 2018). Dalším používaným termínem je Specifická porucha jazyka (Specific language impairment). Od něj se ale upouští kvůli poznatkům, které dokazují přítomnost obtíží ve více oblastech než jen jazykových, tudíž je použití slova specifický zavádějící. (Bishop, 2017)

V rámci několikaletého projektu CATALISE se odborníci zabývali nalezením vhodné jednotné terminologie. Preferovaným označením této diagnózy se stal název Vývojová jazyková porucha (Developmental Language Disorder) (Bishop, 2017), která je použita v nové MKN-11.

Oproti jiným neurovývojovým poruchám je problematika vývojové jazykové poruchy zkoumaná málo, přestože jejich prevalence je srovnatelná (Pospíšilová, 2022). Bishop (2017) uvádí, že nízké uznání vývojové jazykové poruchy odbornou i laickou veřejností částečně plyne právě z neshod v terminologii a definici jazykových poruch. Dalším důsledkem absence konsenzu je i nesoulad při posuzování nároku na intervenci. Jednotné značení a diagnostická kritéria jsou důležitá pro další výzkumy a praxi, ale i pro zajištění jednotného přístupu ke službám (Pospíšilová, 2019).

2.1.2 Klasifikace

Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) se vývojová jazyková porucha řadí do skupiny Specifických poruch řeči a jazyka v kapitole Poruchy psychického vývoje. Jsou rozlišeny dva typy: expresivní porucha řeči a receptivní porucha řeči (WHO, 2010). Tento český překlad je označován za chybný. Vhodnější variantou by bylo nahrazení slova řeč pojmem jazyk (v anglickém originále language disorder) (Pospíšilová in Neubauer, 2018).

MKN-11, která ještě čeká na schválený český překlad, nově řadí vývojovou jazykovou poruchu do oddílu Neurovývojové poruchy, kde je součástí skupiny Vývojových poruch jazyka a řeči. Popisuje tři typy vývojové jazykové poruchy: vývojovou poruchu jazyka s narušením receptivního a expresivního jazyka, vývojovou poruchu jazyka s narušením převážně expresivního jazyka a vývojovou poruchu jazyka s narušením převážně pragmatického jazyka (WHO, 2010).

V Americkém prostředí se používá klasifikace DSM-V, podle Americké psychologické společnosti. V kapitole Komunikační poruchy vyděluje Jazykovou poruchu, která je v MKN chápána jako expresivní a smíšený typ poruchy jazyka. Narušení pragmatického jazyka má v DSM-V vlastní kategorii: sociální (pragmatická) porucha komunikace (APA, 2013).

2.1.3 Etiologie

Etiologie vývojové poruchy jazyka je nejasná. Porucha vzniká na základě složité interakce genetických, enviromentálních a neuronálních faktorů (Pospíšilová, 2022).

Ve většině případů ukazuje vyšetření drobné difúzní poškození centrální nervové soustavy (Dlouhá, 2017). Zasažená je celá centrální korová oblast, podle příznaků je postižení lokalizováno do centrální sluchové oblasti řečových center. Vývojová jazyková porucha je následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu (Škodová, Jedlička, 2007).

Asi u jedné pětiny dětí se také vyskytuje nespécifický nález na mozku zachycený CT (výpočetní tomografie) a magnetickou rezonancí. Tyto metody ale nepřinášejí vysvětlení vzniku poruchy, k tomuto účelu se využívají metody funkční magnetické rezonance a elektrofyziologické metody (EEG, BAEP) (Dlouhá, 2017).

V rodinách s výskytem vývojové jazykové poruchy je udávána její incidence 20-40 %, zatímco celkově v populaci je kolem 4 %. Děti z rodin zatížených vývojovou poruchou jazyka vykazují horší výsledky při testování jazykových schopností (Choudhury, Benasich, 2003).

Genetická vyšetření ale nejsou součástí běžné diagnostiky, proto je obtížné udělat retrospektivní studie, které by umožnily porovnání nálezů širokého spektra jedinců. Plug a kol. ve své studii (2021) uvádějí, že ve 34 případech ze 119 testovaných je možné vysvětlit

vývojovou jazykovou poruchu genetickou příčinou. Komorbidity jako autismus nebo epilepsie byly přítomny pouze u jedinců, kde genetická příčina prokázána nebyla.

Jsou popsány geny, které ovlivňují zejména motorickou a realizační verbální funkci. U dalších genů se předpokládá, že zodpovídají za vývoj řeči, fonologickou krátkodobou paměť nebo morfologii sloves (Dlouhá, 2017).

2.1.4 Symptomy

Vývojová porucha jazyka je heterogenní, deficity se mohou objevovat v mnoha oblastech s rozdílnou intenzitou a v různých kombinacích u každého jedince. Narušena je celková synchronizace vývoje, opožděný vývoj řeči ale není podmínkou (Pospíšilová, 2022).

Řečových projevů vývojové jazykové poruchy je nevyčerpatelné množství, deficity se vyskytují v hloubkové i povrchové struktuře jazyka, ve všech jazykových rovinách. Typické je oslabení jazykového citu (Bočková, 2017). Klinický obraz se s dalším vývojem dítěte zlepšuje, symptomy se ale projevují i v dospělosti. (Pospíšilová in Neubauer, 2018).

V oblasti **řeči, jazyka a komunikace** je narušená sluchová percepce, dysfatici mají obtíže s rozpoznáváním zvuků v řeči, z čehož plyne nižší porozumění. Jsou citlivější na výrazné zvuky a obtížně se orientují, když mluví více lidí současně. Špatně rozumí významům i tvarům slov, větám i sdělením, mají obtíže v zapamatování si slov i pseudoslov. Kvůli narušení krátkodobé verbální paměti nejsou schopni kognitivně zpracovat právě slyšené informace. (Pospíšilová in Neubauer, 2018). Deficity jsou i ve vyjadřování. V hloubkové struktuře řeči zasahuje porucha oblast sémantickou, syntaktickou a gramatickou. Častými projevy jsou chybný slovosled ve větách, vynechávání slov nebo i vyjadřování se pouze ve dvouslovných či jednoslovných větách, nesprávné ohýbání slov, nerovnoměrné užívání slovních druhů a malá slovní zásoba (Škodová, Jedlička, 2007). Jedinci s vývojovou jazykovou poruchou mají potíže i s vybavováním slov, dysnomií a verbální plynulostí (Pospíšilová in Neubauer, 2018).

V povrchové struktuře se jedná o poruchy fonologického systému. Obtíže se vyskytují v rozpoznávání distinktivních rysů hlásek, hlavně při diferenciaci znělosti a neznělosti, závěrovosti a nezávěrovosti, kompaktnosti a difuznosti (Škodová, Jedlička, 2007).

Artikulace bývá nekonstantní a odchylná, její vývoj je zpožděný. Lidé s vývojovou poruchou jazyka často selhávají v navázání se na partnera během rozhovoru, využívání intonace a zrakového kontaktu (Pospíšilová in Neubauer, 2018).

Neurologické dysfunkce se projevují v různých oblastech, nejen řečových. Děti s problémy v expresi či recepci řeči vykazují i potíže v jemné a hrubé motorice a její koordinaci (Dlouhá, 2017). Deficitů si lze všimnout při chůzi, běhu, lezení, skákání, ale i při užívání příboru, zapínání knoflíků, čištění zubů nebo česání. Problémy se vyskytují v načasování i sekvenci pohybů, v rovnováze, v paměti. Nápadná je celková neobratnost jak hrubé, tak jemné motoriky. Obtíže jsou patrné v oromotorice i grafomotorice. Další deficity jsou v selektivní pozornosti ke sluchovým podnětům a v pozornosti obecně. (Pospíšilová in Neubauer, 2018) Exekutivní funkce jsou také narušené, z nich zejména verbální i neverbální pracovní paměť, verbální a neverbální fluence, neverbální inhibice a plánování (Henry, Messer, Nash, 2012). Dysfatici mají problémy se sebehodnocením a sebekritičností. Neumí poznat své silné a slabé stránky, stanovovat si realizovatelné cíle, přizpůsobit se, organizovat nebo opravovat vlastní chyby (Pospíšilová in Neubauer, 2018)

Klinický obraz osob s vývojovou jazykovou poruchou velmi ovlivňuje i přítomnost dalších komorbidit. Nejčastěji jsou to: dyspraxie, poruchy učení, hyperkinetické poruchy, sociální poruchy, poruchy chování, nebo typicky porucha řečového zvuku (Pospíšilová, 2022). Kvůli těmto je nezbytná spolupráce klinického logopeda s dalšími odborníky, aby byla terapie co nejúčinnější. V případě závažného stupně ADHD je často nutná farmakoterapie, a tudíž i spolupráce s dětským psychiatrem (Dlouhá, 2017). Vývojová jazyková porucha a vývojové poruchy učení mají podobné mechanismy vzniku.

2.1.5 Diagnostika

Hlavním odborníkem pro klinickou diagnostiku vývojové dysfázie je klinický logoped. Použity jsou jazykové a neuropsychologické testy, které sledují různé oblasti řeči a jazyka. Pospíšilová (2022) uvádí následující testy jako vhodné pro diagnostiku vývojové jazykové poruchy.

- *Diagnostika jazykového vývoje* (Seidlová Málková a Smolík, 2015)
- *TEPO – test porozumění větám* (Solná a Červenková, 2022)

- *TEPRO – test produkce* (Solná, 2022)
- *Token test* (Bolceková, Preiss, Krejčová, 2015)
- *Zkouška jazykového citu* (Žlab, 1992)
- *BTFS – Baterie testů fonologických schopností pro děti předškolního a raného školního věku* (Seidlová Málková a Caravolas, 2017)
- *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ* (Caravolas a Volín, 2005)
- *BDTG2 – Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 6. až 9. ročníků ZŠ* (Caravolas a Volín, 2018)
- *Diagnostika specifických poruch učení, T-239*, (Novák, 2002) subtesty lexie a ortografie (čtení a diktát), subtesty fonologie (sluchové diferenciacce, analýzy a syntézy)
- *Test verbální fluence* (Cígler a Durmeková, 2018)
- *Zkouška kapacity verbální pracovní paměti* (tzv. fonologické)
- *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* (Škodová, Michek, Moravcová, 1995)
- *MAIN – Multilingual Assessment Instrument for Narratives, Multijazykový test pro hodnocení narativních schopností* (Gagarina et al., 2019, v české adaptaci Novákové Schöffelové a Mikulajové, 2020, více Nováková Schöffelová, 2020)

V Českém prostředí je značný nedostatek normovaných testů, nejsou materiály, které by byly určeny pro diagnostiku vývojové jazykové poruchy u žáků staršího školního věku nebo mladistvých, zatímco například anglický CELF-4 je k užití až do 20 let věku jedince (Semel, Wiig, Secord, 2003). Ucelená baterie, na jejímž základě by bylo možné diagnostikovat vývojovou jazykovou poruchu však neexistuje ani v anglofonním prostředí (Pospíšilová, 2022). Odborníci se shodují na třech kritériích vývojové jazykové poruchy:

- „*dítě má jazykové potíže, které narušují každodenní život, nebo pokrok ve výuce;*
- *jiné příčiny jsou vyloučeny;*
- *výkon ve standardizovaných jazykových testech je nižší, než je věková úroveň“* (Pospíšilová in Neubauer, 2018, s. 302)

K poslednímu bodu autorka doplňuje zlepšení formulace: výkon ve standardizovaných testech je nižší, než je mentální úroveň v neverbálních testech. Jako část intelektu je považováno verbální usuzování, které je ale v případě vývojové jazykové poruchy narušeno. U těchto jedinců se předpokládá, že mají neverbální inteligenci vyšší než verbální.

Brzké odhalení neurovývojové poruchy zlepšuje prognózu jedince. Pokud se podaří diagnostikovat neurovývojovou poruchu už v prvním nebo druhém roce života a je včas zavedena intervence, očekáváme lepší výsledky (Luyster et al., 2013). Když se ale vývojová jazyková porucha nevyskytuje společně s artikulační poruchou, je její včasné zachycení méně pravděpodobné (Pospíšilová, 2022).

Projevy vývojové jazykové poruchy mohou být patrné již v batolecím období, je ale náročné odhadnout, u kterých dětí budou obtíže přetrvávat. Jako rizikové se ukazuje horší porozumění gestům a jejich užívání, obtíže v rozumění pokynům a vývojová jazyková porucha v rodinné anamnéze. Vyšetření by mělo být provedeno, pokud se u dítěte vyskytne nějaká závažná abnormalita ve vývoji řeči. Je při něm třeba kombinovat informace z více zdrojů, zejména rozhovor s rodiči, učiteli, dotazníky, pozorování a standardizované testy. Nemělo by se vynechávat zhodnocení pragmatické jazykové roviny. Pro vývojovou jazykovou poruchu je typický nerovnoměrný jazykový profil, neexistuje žádná jasná hranice mezi vývojovou jazykovou poruchou a normální variací jazykových schopností. Bilingvismus k jazykovým obtížím nevede, ani není žádný typický jazykový profil jedince se sociálním znevýhodněním (Pospíšilová, 2022).

V rámci diagnostiky je důležité zaměřit se i na případné komorbidity, které jsou pro neurovývojové poruchy typické. Orální dyspraxii zachytíme např. českou verzí testu MABC 2 (Henderson et al., 2014), pro screening ADHD vznikla např. posuzovací škála ADHD IV (Theiner et al., 2013).

2.1.6 Diferenciální diagnostika

Diferenciální diagnostika se zabývá rozlišením vývojové jazykové poruchy od jiných poruch, které mají podobné symptomy. Pro správné stanovení diagnózy je důležitá mezioborová spolupráce několika odborníků.

Důležité je odlišení vývojové jazykové poruchy od čistých poruch artikulace, Landau-Kleffnerova syndromu, poruch autistického spektra (PAS), mentálního postižení, prostého opoždění ve vývoji řeči a jazykového opoždění způsobeného ztrátou sluchu.

Podle některých odborníků je koexistence PAS a vývojové jazykové poruchy možná, jiní to ale vylučují, poruchu komunikace považují za jeden ze symptomů PAS (Vacková, 2019).

K zachycení poruch se užívají také testové baterie a diagnostické materiály. Při podezření na PAS jsou k užití např. CAST, Childhood Autism Spectrum Test (Dudová et al., 2013) a CARS-2, Childhood Autism Rating Scale v české verzi Krejčířové (Schopler et al., 2015).

K rozlišení prostého opoždění ve vývoji řeči od vývojové jazykové poruchy v batolecím věku může pomoci sledování užití gest. Děti s vývojovou jazykovou poruchou gestikulují méně. (Pospíšilová, 2019)

Na diferenciální diagnostice se podílí několik odborníků. Epilepsii potvrzuje neurolog vyšetřením EEG, sluchové postižení diagnostikuje foniatr, mentální postižení dětský psycholog s využitím testů intelektu. U takového vyšetření je třeba dbát na případné zhoršené výsledky způsobené sekundárně vývojovou jazykovou poruchou. Vhodné je užití testů neverbálních. (Vacková, 2019)

2.1.7 Terapie se zaměřením na předškolní věk

Kvůli velké variabilitě potíží a výrazné četnosti komorbidit není možné, aby existoval jeden univerzální terapeutický postup. Na základě diagnostiky a diferenciální diagnostiky jsou stanovena terapeutická, kompenzační a režimová opatření. Pospíšilová (2022) ve standardu logopedické péče uvádí pravidla, kterými je třeba se během terapie řídit. V první řadě se jedná o **zapojení rodičů**. Je třeba jim důkladně vysvětlit problematiku a plán péče, aby pochopili důležitost a nezbytnost jejich zapojení. Rodinná péče je nejdůležitější složkou terapie a klíčová je spolupráce rodičů s klinickým logopedem i ostatními odborníky (Škodová, Jedlička, 2007). Rodiče jsou edukováni, aby volili vhodné komunikační strategie, které přispívají k osvojování jazyka dítětem (Pospíšilová, 2022). Jako další uvádí Pospíšilová (2022) **vytvoření prostředí koordinovaného působení na komorbidní poruchy**. Logoped spolupracuje s ostatními odborníky, kteří mají dítě v péči a také s resortem školství (speciálně pedagogická centra, speciální pedagogové, učitelé). Mohou se

vyskytovat také další doprovodné vady řeči, jazyka a komunikace, na které se terapie podle rozhodnutí klinického logopeda může a nemusí zaměřit. Dále je třeba zachovávat **vývojový přístup a neuropsychologické principy**. V průběhu terapie kopírovat osvojování jazyka bez ohledu na věk klienta. Za využití silných stránek psychomotorického vývoje (zejm. zrakové paměti a percepce) se rozvíjí jazykové a s nimi související vývojové oblasti podle zjištěného aktuálního stavu. Důležitá je spolupráce rodiče, aby věděl, jak rozvíjet komunikaci dítěte. Terapie musí být vedena s ohledem na psychický stav a vývoj pacienta, aby nebyl terapií přetěžován. Tomu může pomoci i uvážlivé nastavení **četnosti** léčby. Klinický logoped vychází z individuálního klinického obrazu jedince, věku, schopnosti spolupráce rodiny ale také kapacity jeho samého. Je vhodné dostatečně edukovat rodiče a dále jen postup sledovat a stimulovat. Nepřiměřená zátěž by mohla sekundárně způsobit psychické obtíže. Před začátkem povinné školní docházky je vhodné navštívit ambulanci klinického logopeda jednou až dvakrát ročně, později se načasuje vyšetření tak, aby z nich bylo možné vycházet při nastavování podpůrných opatření pedagogicko-psychologickou poradnou. (Pospíšilová, 2022)

V rámci terapie je třeba zaměřit se na celkovou osobnost dítěte, kromě řeči musí rozvíjet také zrakové a sluchové vnímání, myšlení, paměť a pozornost, motoriku, schopnost orientace a grafomotoriku (Škodová, Jedlička, 2007).

Rozvoj zrakového vnímání

Dostatečně vyvinuté zrakové vnímání je nutný předpoklad pro čtení a psaní. Nejdříve se vyvíjí schopnost rozlišení detailu směrem nahoru-dolů, poté vpravo-vlevo. Kromě vnímání je důležitá i koordinace vjemů v souvislosti s motorikou ruky. K nácvičku je na trhu velké množství materiálů (Škodová, Jedlička, 2007), je možné použít např.: *Vývojový test zrakového vnímání* (Frostig, 1972), *Shody a rozdíly: pracovní listy zaměřené na rozvoj zrakového vnímání* (Michalová, 2015).

Dle Bytešnickové (2012) je cvičení zrakové percepce vhodné zaměřit na rozlišování tvarů a barev, zrakové diferenciaci, zrakové analýzy a syntézy a zrakové paměti. Pro rozvoj těchto vzájemně se prolínajících oblastí navrhuje cvičení, při kterých dítě hledá rozdíly mezi obrázky, vybírá nesmyslný obrázek, rozlišuje figuru a pozadí, diferencuje tvary. Pomůcky mohou být pracovní listy nebo i dřevěné, zasouvací apod. K nácvičku zrakové analýzy a

syntézy doporučuje dětské skládačky, skládání rozstříhaných pohlednic a obrázků. Pro trénink zrakové paměti je vhodné využití například „pexeso“. Dítě si má za úkol zapamatovat obrázky z kartiček, následně může hledat stejné dvojice.

Rozvoj fonemického uvědomování

Vývojová jazyková porucha je rizikem selhávání ve čtení a psaní. V předškolním věku i raném školním věku je možné trénovat fonemické uvědomování, což přináší velké zlepšení v této oblasti. Nejefektivnější se jeví intervence fonemického uvědomování ve spojení s písmeny a aplikací do jednoduchého čtení. V českém prostředí často panuje přesvědčení, že by se s písmeny měli žáci setkávat až po nastoupení povinné školní docházky. Trénink fonemického uvědomování by ale mohl přispět v předcházení selhání při učení se čtení a psaní, pokud by byl zařazen již v předškolním věku. Trénink se zaměřuje na souvislosti mezi psanou a mluvenou řečí, konkrétně zahrnuje úkoly na izolaci první a poslední hlásky, hláskovou analýzu a syntézu, porovnávání hlásek ve dvojicích slov, přidávání či odebrání hlásek, přehazování nebo výměnu hlásek, kterou se mění tvar/význam slova apod. (Schöffelová, 2019). Mikulajová et. al (2016) adaptovala na české prostředí Elkoninovu metodu v příručce s pracovními listy *Trénink jazykových schopností podle D.B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa*.

Kromě narušené schopnosti rozlišení hlásek ve slovech mají děti s vývojovou jazykovou poruchou potíže i s rozeznáním klíčových slov ve větách, což znesnadňuje pochopení významu. Vyskytují se také problémy s udržováním tempa a rytmu řeči, které jsou nápadné například při reprodukci říkanek a písniček (Škodová, Jedlička, 2007). Ze začátku je vhodné rozvíjet sluchové vnímání pomocí zvuků, hudebních nástrojů apod.: rozeznávání zvuků, identifikace dvou stejných zvuků, určování délky, výšky ...) (Kejklíčková, 2016).

V předškolním vzdělávání je velký prostor pro systematický trénink sluchového vnímání, který by se měl zaměřovat na sluchovou diferenciaci. Děti by se měly zlepšovat v rozeznávání řečových i neřečových zvuků, tónů, melodií, rozlišování podobně znějících slov. Problémové je rozlišování délky, měkkosti a tvrdosti slabik, znělosti a neznělosti hlásek, zejména sykavek. Důležité jsou vnímání a reprodukce rytmu, pro nácvik těchto dovedností je vhodné užití dětských básniček a říkanek spojených s pohybem. Všechny tyto dovednosti jsou velmi důležité pro pozdější nácvik čtení a psaní. Nutností je schopnost

zvukové analýzy a syntézy. Nejdříve se děti učí rozlišovat jednotlivá slova ve větách, později pomocí rytmizace i slova na jednotlivé slabiky. Je vhodné využít vytleskávání či vytřukávání. Postupuje se od slov složených z otevřených slabik a slov začínajících samohláskou. Nejdříve vyčleňuje první hlásku slova, později poslední, při nácviku je vhodné danou hlásku prodloužit, postupuje se tedy nejprve od hlásek, u kterých je prodloužení možné. Schopnost vnímání a vydělování jednotlivých hlásek ze slov nastupuje u intaktních dětí kolem pátého roku života, rozkládat slova na hlásky by měly umět během prvního ročníku základní školy (Bytešnicková, 2012).

Rozvoj myšlení

Pro zlepšení verbálních intelektových schopností je nutné se při terapii vývojové jazykové poruchy nezaměřovat pouze na nápravu artikulace. Je nutné rozvíjet hlavně obsahovou stránku řeči, což je stěžejní pro podporu rozvoje osobnosti a školní úspěšnosti (Škodová, Jedlička, 2007).

Jako prostředek rozvoje myšlení a logického uvažování je vnímána matematika. Dítě si během předškolního období osvojuje schopnosti třídit předměty, sestavovat je a porovnávat. Pro rozvoj předčíselných představ je důležité podporovat rozvoj motoriky, prostorového vnímání, vnímání času a časové posloupnosti, zrakového a sluchového vnímání. Důležitá je také koncentrace a krátkodobá paměť. Na základě předčíselných představ se budují číselné představy, konkrétně určování množství, chápání číselné řady a číselných operací (Bednářová, Šmardová, 2015).

Rozvoj paměti a pozornosti

Paměť a pozornost se rozvíjí během celé terapie. Pro rozvoj klienta je klíčové opakování všech procvičovaných činností a pracovních postupů (Škodová, Jedlička, 2007). Autoři v souvislosti s vývojem jazyka a pregramotnostních dovedností zmiňují zejména zrakovou a sluchovou paměť (např.: Bytešnicková, 2012; Klenková, 1997).

Rozvoj motoriky, grafomotoriky a oromotoriky

Při dyspraxii v jemné motorice, nebo alespoň grafomotorice a oromotorice je vhodné doporučit ergoterapii. V rámci logopedické intervence je často třeba posílit tonus

artikulačního ústrojí, navodit správnou klidovou polohu jazyka, eliminovat souhyby jazyka a čelisti (Pospíšilová in Neubauer, 2018).

Motorika rukou je zlepšována např. stavebnicemi, pro zlepšení celkové koordinace pohybů je vhodné užití rytmických a pohybových her (Škodová, Jedlička, 2007). Pro děti v předškolním věku je vhodné volit zábavnou a hravou formu, trénovat chůzi, poskoky, přeskoky, stoj na jedné noze, zacházení s míčem, podlézání, přelézání. K rozvoji jemné motoriky lze využít hry s prsty, kde se dítě například postupně dotýká palcem všech ostatních palců na ruce, vztyčování různých prstů atp. Při rozvoji grafomotoriky se z větších ploch a pohybů celé paže postupně přechází na menší formáty, na papír a tužku (Klenková, 1997).

Rozvoj schopnosti orientace

Vázne jak orientace v prostoru, tak ve vlastním tělesném schématu, v osobních údajích, v čase, pravo-levá orientace. Objevuje se nevyhraněná dominance ruky nebo oka, či zkrřížená lateralita. Cvičení obsahuje např. spojení kresby jednoduchého obrázku a jejího následného zobrazení v prostoru ze špejlí, provázků aj. Orientace v čase se zlepšuje s postupem zlepšování recepce řeči. Potíže s ní totiž pramení spíše z verbálního označení, než z neschopnosti vnímání času (Škodová, Jedlička, 2007).

Bytešníková (2012) a Klenková (1997) zmiňují jako další oblast zájmu při rozvoji komunikační schopnosti **dechová a fonační cvičení**. Ta se provádí formou hry cílem nácvičku a fixace správného dýchání, správné klidové polohy mluvidel a tvoření hlasu. Děti jsou během nich vedeny ke správnému držení těla ale také k hlasové hygieně. Je třeba dbát na přirozený měkký hlasový začátek a hlasivky nepřetěžovat (Klenková, 1997).

„Primárním cílem terapie je minimalizace sekundárních psychiatrických onemocnění a prevence sociálně patologických jevů.“ (Pospíšilová in Neubauer, 2018 s. 315)

3. Výzkumné šetření

3.1 Cíle práce, metodologie

Cílem bakalářské práce je analýza metod ovlivňování jazykového vývoje dítěte s vývojovou jazykovou poruchou používaných pedagogy v běžných mateřských školách. Výzkumné šetření má kvalitativní charakter a zahrnuje metody polostrukturovaného a strukturovaného rozhovoru. Využitý empirický design je mnohonásobná případová studie.

Kvalitativní výzkum užívá induktivní logiku, výzkumník nejdříve sbírá data a poté v nich hledá souvislosti a pravidelnosti. Komplexně a do hloubky zkoumá široce definovaný jev. Metodami typicky užívanými v případové studii jsou polostrukturovaný rozhovor, pozorování a analýza dokumentů (Švaříček in Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

Pro realizaci výzkumného šetření bylo nutné vybrat a oslovit mateřské školy v daném regionu, které mají ve své péči alespoň jedno dítě s vývojovou jazykovou poruchou. Kvůli zachování anonymity nejsou ve výzkumu uvedeny názvy vybraných mateřských škol, které souhlasily s provedením výzkumu. Byly osloveny pedagožky, jejichž prostřednictvím byli osloveni i rodiče zmíněných dětí a od všech byl vyžádán souhlas o spolupráci na výzkumu.

Výzkumné šetření je realizováno na základě polostrukturovaných rozhovorů s pedagožkami, které mají ve své třídě alespoň jedno dítě s vývojovou jazykovou poruchou. Nejdříve obsahují otázky o počtu dětí ve třídě, o spolupráci se školskými poradenskými zařízeními nebo rodiči, dále se zaměřují na jednotlivé oblasti rozvoje komunikační schopnosti a metody, které pedagogové využívají. Rozhovory byly prováděny přímo v mateřských školách, byly přepsány a zpracovány pomocí otevřeného kódování.

Kódy byly podle podobnosti a souvislosti s výzkumnými otázkami sloučeny do kategorií. Kódy, které nesouvisely s výzkumnými otázkami, byly vyřazeny. Získaná data jsou nejdříve prezentována samostatně v jednotlivých kazuistikách, kde jednotlivé oddíly odrážejí názvy kategorií. V závěrech výzkumného šetření byly získané informace od všech pedagožek spojeny dohromady a rozděleny podle specifických výzkumných otázek.

Zároveň byly administrovány strukturované rozhovory s rodiči dětí s vývojovou jazykovou poruchou navštěvující třídy výše zmíněných pedagožek. Rozhovory byly provedeny telefonicky a odpovědi respondentů byly písemně zaznamenány. Získané údaje jsou

zpracovány v jednotlivých kazuistikách. Kontakty a podepsané souhlasy se zpracováním informací byly zprostředkovány pedagožkami mateřských škol.

Pro dosažení hlavního cíle byla formulována hlavní výzkumná otázka: Jakými metodami ovlivňují pedagogové jazykový vývoj dětí s vývojovou jazykovou poruchou ve třídách běžných mateřských škol? K zodpovězení hlavní výzkumné otázky byly položeny specifické výzkumné otázky:

1. výzkumná otázka: Jaké metody a didaktické materiály používají pedagogové v běžných mateřských školách pro rozvoj motoriky ve třídě s dítětem s vývojovou jazykovou poruchou?
2. výzkumná otázka: Jaké metody a didaktické materiály používají pedagogové v běžných mateřských školách pro rozvoj schopnosti správného dýchání, fonace a artikulace ve třídě s dítětem s vývojovou jazykovou poruchou?
3. výzkumná otázka: Jaké metody a didaktické materiály používají pedagogové v běžných mateřských školách pro rozvoj logického myšlení, paměti, pozornosti a orientace ve třídě s dítětem s vývojovou jazykovou poruchou?
4. výzkumná otázka: Jaké metody a didaktické materiály používají pedagogové v běžných mateřských školách pro rozvoj sluchové percepce ve třídě s dítětem s vývojovou jazykovou poruchou?
5. výzkumná otázka: Jaké metody a didaktické materiály používají pedagogové v běžných mateřských školách pro rozvoj zrakové percepce ve třídě s dítětem s vývojovou jazykovou poruchou?
6. výzkumná otázka: Jaké metody a didaktické materiály používají pedagogové v běžných mateřských školách pro rozvoj slovní zásoby, tvorby vět, narativní schopnosti ve třídě s dítětem s vývojovou jazykovou poruchou?
7. výzkumná otázka: Jak motivují pedagogové děti s vývojovou jazykovou poruchou k úkolům a aktivitám?

3.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum probíhal v období května a června 2023 ve třech mateřských školách sídlících na Praze 11, zřízených městskou částí Praha 11.

V **mateřské škole A** jsou děti rozděleny do čtyř tříd. Dvě z nich jsou věkově homogenní, jedna pro starší děti ve věku 5-6 let a ta druhá pro mladší. Zbylé dvě třídy jsou věkově heterogenní a jedna z nich je zaměřená na děti s odlišným mateřským jazykem. Výzkum probíhal ve třídě pro děti ve věku 5-6 let, kterou navštěvuje 24 dětí, z toho jedno dítě s vývojovou jazykovou poruchou.

Mateřská škola B disponuje osmi věkově heterogenními třídami. Každá třída má svůj prostor, učebnu a hrací část. Děti mají k dispozici prostornou zahradu, kde v létě tráví většinu dopoledne. Třídou, ve které byl prováděn výzkum, navštěvuje 27 dětí a z toho jedno dítě s vývojovou jazykovou poruchou.

V **mateřské škole C** jsou dvě věkově smíšené třídy. Prostory školy jsou malé, ale nachází se v blízkosti parku, takže učitelky často tráví čas s dětmi na procházkách po okolí. Třídou, ve které byl prováděn výzkum, navštěvuje 16 dětí a z toho dvě děti s vývojovou jazykovou poruchou. Ve škole je k dispozici klinický logoped.

Ve všech třídách začleněných do výzkumu je k dispozici asistent pedagoga. Chlapec 1, Chlapec 2, a Chlapec 3 mají diagnostikovanou poruchu expresivní řeči, Chlapec 4 má diagnózu receptivní poruchy řeči.

3.3 Vlastní výzkumné šetření

3.3.1 Mateřská škola A

Kazuistika – Chlapec 1

Věk: 5,9 let

Chlapec se narodil 27.6. 2017. Těhotenství probíhalo fyziologicky, porod byl proveden sekci. Chlapec má o dva roky starší sestru, její vývoj je intaktní. Otec má vysokoškolské vzdělání a matka má středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou. Všichni žijí ve společné domácnosti.

Příznaky vývojové jazykové poruchy se začaly projevovat okolo druhého roku věku dítěte. Chlapec 1 používal jen některé slabiky nebo pár jednoduchých slov, které doplňoval gesty a ukazováním. Na doporučení pediatra proběhlo vyšetření ve speciálně pedagogickém centru, v roce 2020 byla diagnostikována porucha expresivní řeči a hyperkinetický syndrom. Je

zřejmý značně nerovnoměrný psychomotorický vývoj. Používá kratší věty s dysgramatismy, narušení jazyka je patrné ve všech jazykových rovinách.

Chlapec 1 dochází jednou měsíčně ke klinickému logopedovi do soukromé ambulance a je sledován psychologem ve speciálně pedagogickém centru. Dále je v péči alergologa. Jeho vzdělávání v mateřské škole je podpořeno asistentem pedagoga. Na základě posledního vyšetření bylo navrženo odložení školní docházky.

Chlapec 1 navštěvuje v mateřské škole třídu pro děti ve věku 5-6 let. Dochází sem dohromady 24 dětí, diagnózu vývojové jazykové poruchy má pouze Chlapec 1. Dle slov pedagožky mají ale problémy s vývojem komunikační schopnosti i další děti. S rodiči probíhá spolupráce z pohledu pedagožky velmi dobře, sdílí společně všechny informace, které pedagožka považuje za důležité. Informace od školských poradenských zařízení jsou škole podávány výhradně skrze písemné doporučení, pedagožka by uvítala větší spolupráci.

Pedagožka kvůli chlapci svou činnost se třídou nijak zvláště neupravuje, vyzdvihuje důležitost rozvoje všech oblastí i pro děti s intaktním vývojem.

Metody pro rozvoj komunikační schopnosti:

Motorika

Hrubou motoriku rozvíjí u dětí pedagožka každý den prostřednictvím společných her a cvičení. Zařazuje prolézání, podlézání překážek, výstup na lavičku, hry s míčem. K rozvoji přispívá také častými procházkami po okolí, využívá příležitostí vyplývajících z ročních období. Pro rozvoj jemné motoriky využívá stavebnice, navlékání korálků nebo jiných předmětů s otvorem. Využívá také různých odpadových materiálů, například víček od plastových lahví. Do společného cvičení celého těla zařazuje uvolňování ruky. Pro rozvoj grafomotoriky také používá kreslení tužkou na papír s doprovodem různých říkanek a básniček. Co se týče rozvoje oromotoriky zařazuje pedagožka artikulační cvičení, které doprovází kartičkami, říkankami nebo hrami. Například: „*když dáváme jazyk do tváří, tak říkáme, že hrajeme kuličky a děti vlastně přendávají jazyk z tváře do tváře.*“

Dech, fonace, artikulace

Nácvik správného dýchání a fonace trénují děti během zpívání, nebo během cvičení zaměřených na tyto oblasti. Motivační příběh k nácviku používá pedagožka často podle

aktuálního ročního období. Na jaře si přivoní ke květině, na podzim foukají do větrníku. Při fonačních cvičeních napodobují například zvuky sirény, meluzíny nebo používají hlásku š, děti hlas modulují podle pokynů.

V rámci logopedické prevence zařazuje pedagožka různá artikulační cvičení, zároveň v některých případech využívá zrcadla, aby dítě mohlo využít zrakovou oporu při tvorbě hlásek. Zdrojem informací jí je kniha od Marie Filčíkové: *Výchova řeči u dětí předškolního věku*. Pokud je potřeba, věnuje dětem individuální čas, kdy dítě sedí naproti pedagožce, díky tomu jí vidí dobře na ústa a může pozorovat i napodobovat správné artikulační postavení. Pokud je ale dítě v péči logopeda, individuálně s ním nepracuje.

Kognice

K rozvoji logického myšlení využívá pedagožka pracovní listy, pro předškoláky například *Pracovní sešit předškoláka* (Novotná, 2022). Z dalších pomůcek využívá rámečku a pracovních listů *Logico Primo*, kde mají děti také možnost vlastní kontroly, dále *Kouzelné čtení od ALBI*, kde jsou různé úkoly rozvíjející různé oblasti, včetně sluchového a zrakového vnímání, předmatematických představ, dedukce, slovní zásoby apod. Obtížnost úkolů navyšuje postupně, čímž podporuje udržení pozornosti dětí. Střídá různé druhy aktivit, některé na pozornost náročnější a jiné zase uvolňující.

Orientaci ve vlastním tělesném schématu podporuje hrou na tělo, kdy děti své tělo využívají jako zdroj zvuku při doprovodu nějaké písně. Další aktivitou je při společném cvičení, relaxaci nebo i ve volných chvílích dotýkání se různých částí vlastního těla podle pokynů pedagožky. Další užívanou možností jsou různé říkanky, které si s dětmi říkají a zároveň podle nich cvičí s vlastním tělem. Využití říkanek, písniček nebo pohádek také podporuje paměť dětí. K rozvoji paměti lze kromě toho využít i předměty, které si děti musí zapamatovat a po jejich přikrytí vyjmenovat.

Zrak

Pro rozvoj zrakové percepce pedagožka čerpá z literatury. Nejčastější témata úkolů jsou hledání rozdílů, hledání odlišného obrázku v řadě stejných, rozlišování jednotlivých obrázků, které se překrývají. Z pomůcek využívá obrázkové karty ze hry *pexeso*, které mají

více možností využití. Může jejich prostřednictvím podporovat například zrakovou paměť nebo zrakovou diskriminaci.

Sluch

Rozvoj sluchové percepce také probíhá během společných aktivit. Jednou z metod je hra, při které má jedno z dětí schovaný zvoneček nebo jiný předmět vydávající zvuk a ostatní se snaží zjistit, kdo ten předmět u sebe má. Vnímání rytmu a melodie podporuje společné zpívání, které děti doprovází např. tleskáním, dupáním, nebo pomocí Orffových nástrojů. Pro sluchovou diferenciaci využívá převážně zvuků, které děti již znají, například nahrávku se zvukem jedoucího auta, nebo zvuky předmětů známých z prostředí školky (zvuk nůžek stříhajících papír apod.). K diferenciaci hlásek používá vizuálních pomůcek, např. pro měkké sykavky využívá obrázek kočky, reprezentující hlásku č, obrázek mouchy reprezentující hlásku ž a obrázek vlaku reprezentující hlásku š, děti ukazují na obrázek, jehož zvuk zaznamenali ve slovech vyslovovaných pedagožkou.

Jazyk

K rozvoji jazyka a řeči využívá pedagožka přirozeného povídání si nad obrázky, nebo si povídají společně s ostatními o svých zážitcích. Narativní schopnosti trénují děti například prostřednictvím vyprávění formou „štafety“: „někdo začne: byla babička a dědeček a bydleli v chaloupce ... další dítě potom může navázat... a pak si třeba vymýšlí děti samy jo, některý jsou takový tvořivý.“ Z didaktických pomůcek využívá pro rozvoj slovní zásoby obrázkový slovník, kde jsou kartičky s různými obrázky s předměty denní potřeby. Popisují společně přídavnými jmény předměty, se kterými se denně setkávají. Nebo vymýšlejí možnosti, co s předměty můžeme dělat. K rozvoji správného tvoření vět využívá čtení podle obrázků z knihy Když jazýčkem zacvičíme, hned se krásně rozmluvíme (Kotová, 2022).

Motivace

Aby děti aktivně spolupracovaly, snaží se pedagožka rozvojové aktivity zapojovat zábavnou formou. Využívá her, písniček, říkanek nebo pohádek. Pomůcky volí podle toho, aby byly pro děti zajímavé, některé si sama vyrábí. Díky vhodně zvolené náročnosti jsou úkoly pro děti výzvou, která je ale splnitelná a dává jim možnost zažít úspěch. Typem i náročností

úkolů se přizpůsobuje momentálnímu stavu a individualitě dítěte. Zároveň někdy používá i odměnu formou obrázku nebo sladkosti.

3.3.2 Mateřská škola B

Kazuistika – Chlapec 2

Věk: 6,3 let

Chlapec se narodil 2.3. 2017 jako druhé dítě. Těhotenství probíhalo fyziologicky, vyskytly se drobné předporodní komplikace. Jeho rodiče mají středoškolské vzdělání s maturitou, rodina je úplná.

Příznaky vývojové jazykové poruchy se začaly projevovat ve dvou letech, Chlapec 2 byl motoricky neobratný, odchylný vývoj byl zřejmý také v produkci řeči.

Vyšetření proběhlo na základě doporučení logopedky působící v mateřské škole. Diagnóza poruchy expresivní řeči byla stanovena ve čtvrtém roce věku na základě logopedického, foniatrického a psychologického vyšetření.

Chlapec 2 dochází jednou měsíčně do logopedické ambulance na individuální péči. V mateřské škole je mu poskytnuta asistentka pedagoga. Na základě vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny mu byl navržen odklad školní docházky. Rodiče i pedagogické pracovnice by preferovali, aby nastoupil do přípravného ročníku při základní škole. Pracovnice pedagogicko-psychologické poradny ale doporučuje jeho setrvání v mateřské škole.

Spolupráci s rodiči hodnotí pedagožka jako velmi dobrou, rodiče s pedagožkou také sdílí didaktické materiály, které dostávají ve školském poradenském zařízení. Dle názoru pedagožky má všechny potřebné informace k práci s dítětem, za důležitou považuje hlavně znalost diagnózy dítěte.

Ve třídě je 27 dětí, diagnózu vývojové jazykové poruchy má potvrzenou pouze Chlapec 2. Pedagožka ale zmiňuje také přítomnost dětí s jinou vývojovou poruchou. Chlapec se zapojuje do všech aktivit kolektivu třídy. Pedagožka mu občas věnuje individuální péči stranou od ostatních, aby například lépe viděl na pohyb jejích úst při artikulaci a nebyl rušen ostatními dětmi. Při čtení bylo dříve jeho porozumění podporováno obrázkovým materiálem.

Metody pro rozvoj komunikační schopnosti:

Motorika

Pro rozvoj hrubé motoriky používá pedagožka balanční kameny a hrazdy, společné cvičení a tanec. V těchto aktivitách vnímá velké pokroky chlapce. Rozvoj jemné motoriky podporuje užíváním stavebnic, kreslením a malováním, nebo pomocí pracovních listů. Dříve měl chlapec svůj vlastní kalendář, kde byly úkoly na každý den, které rozvíjely různé oblasti. Rozvoj oromotoriky nechává pedagožka spíše na odbornících a rodičích. Zařazuje ale jazykové chvílky, kdy s dětmi posiluje svaly obličeje.

Dech, fonace, artikulace

Dechová cvičení zařazuje během relaxace, která navazuje na cvičení. S hlasem děti pracují před společným zpíváním, rozezpívávají se pomocí různých zvuků, bručení, chrčení, slabik apod. Artikulační cvičení s dětmi cíleně nedělá. Ve škole je přítomný logoped, který pracuje s dětmi, které ale nejsou v péči jiného logopeda.

Kognice

Rozvoj vybraných kognitivních schopností se prolíná všemi aktivitami a hrami. Pro rozvoj logického myšlení využívá pedagožka různých pracovních listů. Zařazuje úkoly, ve kterých děti třídí předměty nebo obrázky podle různých kategorií, sestavují je dohromady,

Paměť děti rozvíjí při společném povídání, kdy vzpomínají na své zážitky. Při malbě vzpomínají na to, jak vypadá předmět, který zrovna kreslí. Pro rozvoj paměti také slouží hra pexeso.

Hraní her, zpívání nebo poslouchání čteného textu rozvíjí také pozornost dětí. Při četbě dělá pedagožka přestávky a ověřuje si, jestli děti dávaly pozor a ptá se jich na otázky a diskutují o tom, co bylo přečteno.

Na rozvoj orientace ve vlastním tělesném schématu využívá pedagožka pomůcku Cvičící pexeso, kde děti nejdříve najdou dva stejné obrázky nějakého cviku, a následně cvik samy předvedou. Další hrou je Moje první hra, která obsahuje různé úkoly, které děti musí vykonat, např.: sáhnout si na nos apod. Orientace je rozvíjena různými pohybovými a sportovními hrami, cvičením, tančením, pohybem na zahradě a zároveň také volnou hrou

děti. Využívá říkanek, které obsahují názvy lidského těla, na které si mají děti při vyslovení sāhnout. Znalost názvů různých částí těla podporuje pedagožka pracovními listy o lidském těle.

Zrak

K rozvoji zrakového vnímání využívá pedagožka různé pracovní listy, na kterých děti samostatně pracují. Používá demonstrační obrázky, které slouží jako zraková podpora pro probírané téma. Zrakovou percepci podporují i úkoly s Kouzelnou tužkou od ALBI, zaměřené například na zrakovou diskriminaci, rozlišení figury a pozadí nebo vnímání barev. Využívá kartičky s obrázky, kdy děti hledají stejné obrázky, hledají konkrétní předměty na obrázku, co do situace na obrázku nepatří apod.

Sluch

Rozvoj sluchové percepce probíhá převážně formou her. Děti hledají zvoneček, určují odkud zvuk zní, rozlišují známé zvuky a pojmenovávají, co je vydává. Z pomůcek využívají sluchové pexeso, kdy děti hledají dvojice krabiček vydávající stejný zvuk. Častou aktivitou je zpívání, které paní asistentka doprovází na klavír. Během hraní potom mění tempo, rytmus, melodii a děti si toho musí všimnout a přizpůsobit svůj zpěv. Další používanou pomůckou je Kouzelná tužka od ALBI, zadávané úkoly rozvíjí například sluchovou diferenciaci tak, že dítě přikládá tužku na obrázek předmětu, který vydává přehrávaný zvuk. Dále sluchovou percepci rozvíjí společným posloucháním čteného textu, říkankami, povídáním si.

Jazyk

Slovní zásobu děti rozvíjí povídáním si s pedagožkou na různá témata. Pojmenovávají si společně předměty, odpovídají na otázky. Pracují s obrázky, které děti popisují, hledají na obrázcích předměty nebo skutečnosti, porovnávají různé obrázky mezi sebou. Pedagožka je vede k mluvení, odpovídání celou větou a správnému skloňování. Diskutují společně nad příběhy, které si společně poslechli, děti příběhy reprodukuje.

Při individuální práci s dítětem používá pedagožka obrázkové čtení, kde jsou některá slova v textu nahrazena obrázkem a dítě za ně doplní slovo ve správném tvaru.

K podpoření narativních schopností využívá obrázkový materiál, dítě vypráví příběh nebo i zpívá píseň podle děje na jednotlivých obrázcích. V aktivitách se soustředí i na využití dětské představivosti, například si děti vymýšlí vlastní svět, poté ho popisují a vypráví o něm příběh.

Motivace

Chlapce ke spolupráci motivuje převážně pochvalou, více není dle slov pedagožky potřeba. Volí formu rozvojových aktivit tak, aby byla pro děti zábavná. Převážně se jedná o hry nebo používá příběhy, pohádky, říkanky a písničky.

3.3.3 Mateřská škola C

Kazuistika – Chlapec 3

Věk: 6,3 let

Chlapec 3 se narodil 27.1. 2017, těhotenství i porod probíhali standardně bez problémů. Chlapec má 3 starší sourozence, sestru, bratra a jednu nevlastní sestru, nikdo z nich nevykazuje odchylky ve vývoji. Žijí ve společné domácnosti. Otec má vysokoškolské vzdělání, matka dosáhla středoškolského vzdělání s maturitou, vysokou školu ale nedokončila.

Ve dvou a půl letech života Chlapce 3 se začaly projevovat první příznaky vývojové jazykové poruchy. Chlapec 3 byl motoricky neobratný a používal pouze velmi jednoduchá slova. Po vyšetření obvodní dětskou lékařkou, logopedem a foniatrem byla stanovena diagnóza expresivní poruchy řeči.

Pravidelně navštěvuje soukromou logopedickou kliniku, je v péči speciálně pedagogického centra. Byl mu přiznán 3. stupeň podpůrných opatření. V mateřské škole je mu poskytnut asistent pedagoga.

Kazuistika – Chlapec 4

Věk: 6,3 let

Chlapec 4 se narodil 4.3. 2017. Těhotenství i porod probíhali fyziologicky, bez problémů. Rodina žije ve společné domácnosti, chlapec má starší sestru, matka má středoškolské vzdělání a otec střední odborné učiliště.

Po druhém roce používal chlapec pár slov (auto, máma, táta). Před třetím rokem je ale užívat přestal. Do té doby byl chlapcovi diagnostikován opožděný vývoj řeči, hyperaktivní chování, problémy s porozuměním úkolu.

Na doporučení dětského lékaře bylo provedeno vyšetření foniatrem, psychologem a logopedem. Diagnózu receptivní poruchy řeči stanovil psycholog mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte. Po 4 roce proběhla diagnostika ve speciálně pedagogickém centru, byl mu přiznán 3. stupeň podpůrných opatření.

V mateřské škole je mu poskytnut asistent pedagoga. Každé dva týdny dochází do logopedické ambulance.

Chlapci 3 a 4 navštěvují třídu mateřské školy, kde je 16 dětí, z nichž oni dva mají diagnózu vývojové jazykové poruchy. Pedagožka má ale podezření, že více dětí vykazuje odchylky ve vývoji. Podpora ze strany školského poradenského zařízení je dle slov pedagožky dostatečná. Spolupráci s rodiči hodnotí méně pozitivně, s jedněmi se spolupracuje lépe, s druhými hůře. Zmiňuje, že péče rodičů je velmi důležitá a viditelně se podepisuje na stavu jazykových schopností a dovedností dítěte.

Aktivita třídy kvůli Chlapcům 3 a 4 neupravuje, jen ráno, když mají děti čas na volnou hru, jim pomáhá nalézt vhodnou aktivitu.

Metody pro rozvoj komunikační schopnosti:

Motorika

Hrubou motoriku rozvíjí pedagožka častým chozením ven, kde mají děti větší volnost a možnost přirozeného pohybu. Zařazuje pravidelně cvičení a tanec. Pro rozvoj jemné motoriky používá stavebnice a puzzle. Pro rozvoj grafomotoriky provádí s dětmi cviky na uvolnění ruky, využívá grafomotorické listy z internetu nebo ze speciálně pedagogického centra, často zařazuje kreslení. Oromotoriku rozvíjí cvičením s jazykem, rty i tvářemi. Cvičení doprovází říkankami.

Dech, fonace, artikulace

Každý den zařazuje dechová i fonační cvičení při rozezpívávání, prostřednictvím říkanek nebo při relaxaci. Korekci výslovnosti hlásek s dětmi individuálně neprovádí. S dětmi společně napodobují zvířecí zvuky, recitují říkanky, ve své činnosti postupují od jednodušších po složitější.

Kognice

Pro rozvoj logického myšlení zařazuje pravidelně aktivity, kdy děti porovnávají, čeho je více, čeho je méně, co je delší nebo kratší, porovnávají velikost předmětů. Radí za sebe obrázky podle toho, jak na sebe dějově navazují. Rozebírají společně pohádky, jaké jsou souvislosti mezi různými událostmi v nich, mezi postavami, co se kdy dělo a v jakém pořadí.

Paměť rozvíjí za využití říkanek, vět nebo kratšího textu, které děti memorují. Obtížnost volí přiměřeně na základě schopností každého dítěte. Vyrábí jim vlastní pracovní listy, na které natiskne řadu razítek a děti si mají za úkol pamatovat, jak jdou razítka po sobě. Na trénink paměti má i speciální košík plný předmětů, které postupně vyndávají a poté se snaží si zapamatovat, jaké tam jsou.

Schopnost udržet pozornost je u dětí velmi individuální, pedagožka ji rozvíjí zařazováním aktivit, které jsou pro děti na pozornost náročnější. Zejména takové, u kterých sedí u stolu. Využívá skládačky, omalovánky nebo výtvarnou činnost. Další podobnou aktivitou jsou společné rozhovory s dětmi, kdy musí v tichosti dávat pozor na to, co ostatní říkají, aby mohli navázat nebo odpovídat na otázky.

Schopnost orientace podporuje cvičeními, při kterých děti polohují různé předměty a pojmenovávají, jestli se nachází před, za, pod, nad sebou nebo vedle sebe. Využívá pohádky, které děti i dramatizují a poté označují pořadí účastníků, kdo je před kým nebo za kým. Oblíbená je pohádka o řepě, kterou se postavy postupně snaží vytáhnout. Orientaci v prostoru u dětí rozvíjí i častými procházkami po okolí.

Zrak

Zrakovou percepci rozvíjí cvičením očních pohybů, kreslením, zaměřuje se na trénování koordinace oko-ruka. Využívá obrázky, kde děti hledají předměty, porovnávají dvojice obrázků, hledají shodné obrázky.

Sluch

Pro rozvoj sluchového vnímání má pedagožka k dispozici audiovizuální pomůcky, didaktické pomůcky pro rozlišení tónů, jejich délky a intenzity. S dětmi si zpívají, čtou nebo přehrávají pohádky.

Jazyk

Pedagožka se ve své činnosti zaměřuje na podporu používání celých vět. Rozšiřují holé věty o přídavná jména, slovesa. Využívá obrázky, které děti popisují. Dále popisují děj známých pohádek, povídají si tom, co se v nich stalo a v jakém pořadí. Využívají dramatizaci pohádek, kdy mají děti možnost hrát jednotlivé postavy. Někdy mají přesně naučené, co mají říkat, jindy si můžou trochu vymyslet. Využívá i maňáskového divadla, kde děti přehrávají příběh prostřednictvím loutek. Věnují čas společnému povídání si o svých zážitcích.

Motivace

Děti jsou k aktivitám motivovány hlavně jejich formou, často využívané jsou hry, pohádky, říkanky. Používá zajímavé obrázky a pracovní listy, které získává z internetu, z literatury nebo ze školského poradenského zařízení. Listy si poté upravuje podle potřeby. Občas využívá i odměny, dává dětem obrázky, samolepky nebo i sladkosti. Nechce je ale využívat moc často, aby si ně děti nezvykly.

3.4 Závěry výzkumného šetření

Hlavní cíl bakalářské práce je analýza metod ovlivňování jazykového vývoje dítěte s vývojovou jazykovou poruchou používaných pedagogy v běžných mateřských školách. Pro jeho dosažení bylo stanoveno sedm specifických výzkumných otázek, které sledují jednotlivé oblasti komunikační schopnosti. Jsou vytvořeny kazuistiky dětí s vývojovou jazykovou poruchou navštěvující běžné mateřské školy. Byly využity metody polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy a strukturovaného rozhovoru s rodiči dětí. Výsledky výzkumného šetření nelze kvůli nízkému počtu respondentů zobecnit.

Výzkumná otázka č. 1: Jaké metody a didaktické materiály používají pedagogové v běžných mateřských školách pro rozvoj motoriky ve třídě s dítětem s vývojovou jazykovou poruchou?

Z výzkumného šetření vyplývá, že se rozvoji motorických schopností a dovedností věnují pedagožky denně. Využívají společného cvičení nebo tance za doprovodu hudby. Využívají prostoru uvnitř mateřské školy i venkovní zahradu, dvě respondentky zmiňují i využití okolí při procházkách nebo blízkého kopce pro zimní hry. Dvě ze tří respondentek používají různé pomůcky: balanční kameny, hrazdy, lavičky. Jedna respondentka zmiňuje nutnost individuální podpory dítěti s vývojovou jazykovou poruchou při tanci.

Pro rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky využívají všechny respondentky různých pomůcek, konkrétně stavebnic, korálků a jiných předmětů na navlékání. Dále různých technik kreslení a malování. Dvě respondentky zmiňují cvičení na uvolňování ruky, jak bez pomůcek, tak tužkou na papír. Jedna pedagožka k tomu využívá i různých básniček nebo říkanek, podle kterých děti pohyby vykonávají.

Jemnou motoriku u dětí pedagožky rozvíjí také využíváním různých pomůcek primárně pro rozvoj jiných oblastí. Například při manipulaci s pomůckou Logico, nebo s Kouzelnou tužkou od ALBI.

Pro rozvoj grafomotoriky používají didaktické materiály, které čerpají z literatury, internetu, nebo jim je rodiče nosí ze školských poradenských zařízení.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké metody a didaktické materiály používají pedagogové v běžných mateřských školách pro rozvoj schopnosti správného dýchání, fonace a artikulace ve třídě s dítětem s vývojovou jazykovou poruchou?

Všechny respondentky zařazují pravidelně společný zpěv, jedna z nich podporuje správnou techniku dechu a fonace rozezpíváváním. Jendou respondentkou zmiňovaná dechová cvičení jsou motivovaná ročním obdobím. Používají i pomůcky, peříčka nebo kousky papíru, do kterých foukají. Nápodobně tomu je při rozvoji fonace, kdy děti vydávají různé zvuky, probíhá to také formou hry nebo za doprovodu říkanek či pohádek.

Pro rozvoj artikulace zařazují respondentky artikulační cvičení. Ta jsou doprovázena příběhem nebo říkankou, jedna pedagožka používá i obrázkový materiál, kde je vyobrazeno nějaké artikulační postavení a děti ho napodobují. Při společném zpívání nebo recitování si dvě pedagožky sedají naproti dítěti s vývojovou jazykovou poruchou, aby mělo dítě lepší možnost sledovat pohyby jejich mluvního ústrojí a napodobovat je.

Jedna pedagožka zmiňuje i využití zrcadla při nesnázích dítěte nalézt správné artikulační postavení pro některou hlásku.

Jedna pedagožka při aktivitách k rozvoji správné artikulace spolupracuje s klinickým logopedem, který je v dispozici přímo v mateřské škole.

Výzkumná otázka č. 3: Jaké metody a didaktické materiály používají pedagogové v běžných mateřských školách pro rozvoj logického myšlení, paměti, pozornosti a orientace ve třídě s dítětem s vývojovou jazykovou poruchou?

Pro rozvoj logického myšlení využívají pedagožky pracovních listů, které čerpají z internetu, zakoupené literatury nebo i od rodičů, kteří jim dávají listy, co dostali ze školského poradenského zařízení. Rozvíjí schopnosti indukce a dedukce, porovnávání množství, délky, velikosti. Dvě pedagožky zmiňují využití příběhů, které společně rozebírají a diskutují nad nimi. Děti za sebe skládají obrázky s jednotlivými událostmi z příběhu tak, aby děj logicky navazoval.

Rozvoj paměti probíhá jak při hrách, tak na papíře. Pedagožky využívají skupiny obrázků nebo předmětů, které si děti v rámci her zapamatovávají. Jedna zmiňuje i využití výtvarné činnosti, kdy děti ztvárňují osoby nebo předměty podle paměti. Učí se nazpaměť říkanky a písničky, jedna pedagožka využívá vět nebo krátkých textů, které si děti zapamatovávají. Často využívanou hrou je pexeso, při kterém si děti musí pamatovat obrázky na otočených kartičkách a jejich umístění mezi ostatními a hledají shodné dvojice.

Pro podpoření rozvoje pozornosti střídají pedagožky činnosti, pracují s obtížností úkolů, aby byly pro děti adekvátní výzvou. Prokládají činnosti na pozornost náročnější těmi méně náročnými a pohybovými. Dvě pedagožky zmiňují i práci se svým hlasem a změnu tónu, nebo tak vytvářejí napětí, což podporuje udržení pozornosti dětí.

Orientaci ve vlastním tělesném schématu rozvíjejí pomocí pohybových cvičení nebo relaxačních chvil. Jedna pedagožka využívá pomůcky Pohybového pexesa, při kterém děti napodobují cvik, který najdou na dvou shodných obrázcích.

Dvě pedagožky využívají Hravé učení od ALBI, kde děti plní zadané úkoly pomocí elektronické tužky. Rozvíjejí tak paměť, pozornost, orientaci na stránce i logické myšlení.

Dále také zrakové a sluchové vnímání. Další využívanou pomůckou je Logico, kde děti plní zadaný úkol na listu a poté mohou samostatně provést i kontrolu a případné chyby opravit.

Výzkumná otázka č. 4: Jaké metody a didaktické materiály používají pedagogové v běžných mateřských školách pro rozvoj sluchové percepce ve třídě s dítětem s vývojovou jazykovou poruchou?

Z výzkumného šetření vyplývá, že pedagožky svou činností rozvíjejí sluchovou diferenciaci, lokalizaci a lateralizaci, sluchovou paměť i vnímání rytmu.

Vnímání rytmu podporují během společného zpěvu, který děti doprovází hrou na nástroje. Pro rozvoj sluchové lateralizace a lokalizace hledají, odkud vychází nějaký zvuk. Sluchovou diferenciaci rozvíjí hravou formou, kdy děti rozeznávají jednotlivé zvuky, buď zvuky předmětů, které běžně v mateřské škole používají, nebo zvuky z nahrávek, zvuky aut, zvířat apod. Jedna pedagožka zařazuje cvičení, při kterých děti rozpoznávají hlásky ve slovech. Jedna pedagožka využívá audiovizuální pomůcku bzučák, který vydává zvuk a slouží k tréninku rozpoznání výšky, intenzity nebo délky tónu.

Výzkumná otázka č. 5: Jaké metody a didaktické materiály používají pedagogové v běžných mateřských školách pro rozvoj zrakové percepce ve třídě s dítětem s vývojovou jazykovou poruchou?

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že pro rozvoj zrakového vnímání využívají pedagožky mateřských škol pracovní listy, které čerpají z internetu, z literatury nebo ze školských poradenských zařízení. Pomocí obrázků a pracovních listů u dětí rozvíjí zrakovou diferenciaci, rozeznání figury a pozadí, vnímání barev i správné vedení očních pohybů. Děti hledají rozdíly, nějaké konkrétní předměty nebo i nesmyslné předměty, které do obrázku nepatří. Rozlišují předměty, jejichž obrysy se překrývají. Hledají obrázek, který je v řadě jiný. Pro rozvoj koordinace oko-ruka využívají také kreslení a malování.

Dvě pedagožky zmiňují hry, při kterých děti hledají, co se ve třídě změnilo, který předmět ze skupiny byl odebrán.

Jedna pedagožka používá demonstrační obrázky pro zrakovou oporu při probírání určitého tématu.

Výzkumná otázka č. 6: Jaké metody a didaktické materiály používají pedagogové v běžných mateřských školách pro rozvoj slovní zásoby, tvorby vět, narativní schopnosti ve třídě s dítětem s vývojovou jazykovou poruchou?

Podle výzkumného šetření využívají všechny pedagožky k rozvoji slovní zásoby, tvorby vět i narativní schopnosti přirozené povídání si s dětmi. Mluví o svých zážitcích, probírají různá témata, hrají „štafetu“, kdy každý řekne jednu větu a navazují na sebe a společně vytvoří příběh. Využívají pohádky, které děti již znají, nebo které si společně přečtou. Poté nad přečteným příběhem diskutují, společně ho rozebírají. Podporují děti, aby mluvily v celých větách, přidávali do vět slovesa a přídavná jména. Využívají obrázkové materiály nebo běžně používané a dětem známé předměty, které s dětmi popisují nebo vmýšlí různé alternativy použití.

Využívají dramatizaci příběhu, kde se děti učí nazpaměť texty a poté hrají divadlo, nebo za stejným účelem využívají maňásky.

Jedna pedagožka využívá k rozvoji slovní zásoby obrázkové slovníky a pojmenovávají s dětmi jednotlivé obrázky. Využívá kartičky ze hry pexeso, povídá si s dětmi o obsahu kartiček, skládá je za sebe, mluví o tom, co kartičky vyobrazují.

Výzkumná otázka č. 7: Jak motivují pedagogové děti s vývojovou jazykovou poruchou k úkolům a aktivitám?

Z výzkumného šetření vyplývá, že všechny pedagožky motivují děti s vývojovou jazykovou poruchou běžně, nevyužívají žádné motivace určené pouze těmto dětem. Používají při rozvoji komunikační schopnosti hravou formu, příběhy a pohádky, říkanky. Využívají různorodé pomůcky. Takové, se kterými se děti setkávají běžně, nebo i speciálně zakoupené pro rozvoj konkrétní oblasti. Například na motoriku balanční kameny, nebo pro rozvoj sluchového vnímání bzučák. Často střídají typy aktivit a také prostředí, kde se aktivity odehrávají.

Dvě pedagožky využívají i hmotné odměny, obrázky, samolepky nebo sladkosti. Jedna pedagožka dává přednost pochvale.

Všechny se ale shodují na tom, že není potřeba děti s vývojovou jazykovou poruchou nijak speciálně motivovat.

3.5 Doporučení pro praxi

Deficity dětí s vývojovou jazykovou poruchou jsou u každého jedince individuální a také takový musí být přístup pedagogů k nim. Při zařazení dítěte do běžného vzdělávacího proudu je důležitá spolupráce rodiny, odborníků, školského poradenského zařízení a pedagogických pracovníků mateřské školy.

Rozvoj řeči, jazyka a komunikace nelze vnímat izolovaně, je potřeba rozvíjet celou osobnost dítěte, včetně oblastí motoriky, zrakové a sluchové percepce, logického myšlení, paměti, pozornosti a schopnost orientace.

Z výzkumného šetření této bakalářské práce vyplývá, že pedagožky mateřských škol se rozvoji všech těchto oblastí věnují pravidelně. Pro zapojení dítěte s vývojovou jazykovou poruchou je potřeba práce s jeho motivací, která probíhá formou odměny, nebo prostřednictvím hravé a zábavné formy rozvojových aktivit. Využívají literatury, her, nejrůznějších pomůcek i běžných předmětů. Při plánování činnosti se třídou v mateřské škole je potřeba počítat s rozvojem všech oblastí.

3.6 Porovnání výsledků výzkumného šetření se zahraniční studií

Studie se zabývá efektivitou programu zaměřeného na rozvoj jazykových schopností, který byl proveden proškolenými pedagogy ve skupinách s vybranými dětmi předškolního věku. Sledované děti vykazovaly odchylný vývoj jazyka a komunikace.

Program se zaměřoval na oblasti slovní zásoby, narace a dovednosti aktivního naslouchání. Jedním z cílů byl také trénink samostatného mluvení. Byl využit soubor povídek odpovídajících věku dětí, příběhy obsahovaly poutavá témata, bohatý jazyk a příležitosti k vyvozování závěrů. Po přečtení příběhu pokládal pedagog dětem otázky, vyvozovali závěry, proč se určité věci staly, vysvětlovali si významy nových slov.

Druhá složka programu přispívala k rozvoji slovní zásoby dětí, gramatických a narativních dovedností. Pro účely studie byl vybrán soubor 90 slov, slova byla vybírána na základě školních učebnic a dětských knih odpovídajících věku dětí. Slova byla vkládána do povídek a také byla přímo vyučována. Aktivity se zaměřovaly různá témata (např. cestování, jídlo, emoce a zvířata) a zahrnovaly různé úkoly, jako jsou poslechové aktivity, cvičení na znalost gramatiky, klasifikace slov a pojmů a strukturování a posloupnost příběhu. Některé z těchto

úkolů byly vytvořeny za účelem této studie, jiné vycházely z materiálů ze zdrojů, jako je Black Sheep Press a Taskmaster.

Skupina dětí, která program absolvovala, prošla také vstupní i výstupní diagnostikou jazykových schopností. Zároveň byla ve stejný čas provedena stejná diagnostika i stejně starým dětem z kontrolní skupiny, které v období programu uvedeného výše navštěvovaly běžně předškolní zařízení, a jejich trénink těchto oblastí nebyl tak systematický. Podle výsledků studie se sledované jazykové dovednosti u dětí zlepšily a děti projevovaly menší deficity než děti v kontrolní skupině (Hagen, Melby-Lervåg, Lervåg, 2017).

Z výsledků zmíněné studie je zřejmé, že systematická práce podporující jazykové dovednosti je v předškolním věku velmi důležitá a může zmírnit deficity u dětí s problematickým vývojem jazyka. Uvedené metody podpory těchto oblastí se shodují s některými metodami, které jsou uvedeny ve výsledcích šetření v této bakalářské práci.

Závěr

Bakalářská práce Podpora jazykového vývoje dětí s vývojovou jazykovou poruchou v předškolním věku se zabývá problematikou ovlivňování jazykového vývoje ve třídách běžných mateřských škol, do kterých dochází i děti s vývojovou jazykovou poruchou. Shrnuje poznatky o specifikách dětí s vývojovou jazykovou podporou a jak s nimi v praxi pracují pedagogy v mateřských školách. Je rozdělena na dvě části.

Teoretická část je rozvržena do dvou kapitol. První kapitola se zabývá specifiky dítěte předškolního věku, vývojem jeho myšlení a komunikační schopnosti, dále rolí mateřské školy v tomto vývoji. Druhá kapitola shrnuje poznatky o problematice vývojové jazykové poruchy. Její poslední podkapitola je zaměřená na terapii vývojové jazykové poruchy v souvislosti s předškolním věkem.

Empirická část bakalářské práce popisuje výzkumné šetření kvalitativního charakteru. Zvoleným designem je případová studie, sledovány byly čtyři děti s vývojovou jazykovou poruchou navštěvující běžné mateřské školy. Byly administrovány rozhovory s rodiči, které poskytly informace o jednotlivých dětech a rozhovory s pedagogy, které se zaměřovaly na metody jejich práce při rozvoji jazykového vývoje dětí.

Hlavním cílem práce je analýza metod ovlivňování jazykového vývoje dětí s vývojovou jazykovou poruchou používaných pedagogy v běžných mateřských školách. Pro jeho dosažení byla stanovena hlavní výzkumná otázka: Jakými metodami ovlivňují pedagogové jazykový vývoj dětí s vývojovou jazykovou poruchou ve třídách běžných mateřských škol? Pro její zodpovězení bylo stanoveno sedm specifických výzkumných otázek, které se zaměřovaly na oblasti motoriky, dechu, fonace a artikulace, logického myšlení, pozornosti, orientace a paměti, zrakové a sluchové percepce, slovní zásoby, tvorby vět a narativní schopnosti. Sledován byl také způsob motivace dětí s vývojovou jazykovou poruchou k rozvojovým aktivitám. Hlavního cíle bylo dosaženo, výsledky jsou uvedeny v kapitole, která uvádí závěry výzkumného šetření.

Předškolní věk je jedním z kritických období vývoje komunikační schopnosti dětí. Mateřská škola hraje velkou roli v ovlivňování vývoje dítěte a je důležité, aby byla vhodně rozvíjena celá osobnost jedince.

Seznam použitých informačních zdrojů

BALAŠOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-05-4

BISHOP, Dorothy V. M. Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders* [online]. 2017, 52(6), 671-680 [cit. 2022-12-20]. ISSN 13682822. Dostupné z: doi:10.1111/1460-6984.12335

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

BOČKOVÁ, B. Postupy při vzdělávání žáků se specificky narušeným vývojem řeči. Brno: Muni PRESS, 2017. ISBN 978-80-210-8137-6.

BOLCEKOVÁ, E., PREISS, M., KREJČOVÁ, L. Token test. Otrokovice: Propsyco; 2015.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha, Grada Publishing, 2012. ISBN: 978-80-247-3008-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

CARAVOLAS, M., VOLÍN, J. BDTG2: *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 6. až 9. ročníků ZŠ*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání; 2018.

CÍGLER, H., DURMEKOVÁ, S. *Verbální fluence u dětí ve věku 5–12 let: české normy a vybrané psychometrické ukazatele*. E-psychologie. 2018, 12.4: 16-30.

CIMLEROVÁ, P., POKORNÁ, D., CHALUPOVÁ, E. *Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání; 2007.

DUDOVÁ, I., BERANOVÁ, Š., HRDLIČKA, M., URBÁNEK, T. *CAST – screeningový test poruch autistického spektra*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání; 2013: 54.

EADIE P, CONWAY L, HALLENSTEIN B et al. Quality of life in children with developmental language disorder. *Int J Lang Commun Disord* 2018; 53(4): 799–810. doi: 10.1111/ 1460-6984.12385

GAGARINA, N., KLOP, D., KUNNARI, S. et al. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised version. *ZAS Papers in Linguistics*, 64. Czech version. Translated and adapted by Nováková Schöffelová M, Mikulajová M; 2019.

HAGEN, Å. M., MELBY-LERVÅG, M., LERVÅG A.: Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: a cluster randomized trial. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online] Association for Child and Adolescent Mental Health, 2017, 58(10), s 1132-1140 [cit. 2023-07-09]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12762>

HENDERSON, S.E., SUGDEN, D.A., BARNETT, A.L., PSOTTA R. *MABC-2 Test motoriky pro děti*. Praha: Hogrefe–Testcentrum; 2014.

HENRY L. A., MESSER D. J., NASH G., Executive functioning in children with specific language impairment, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online] Association for Child and Adolescent Mental Health, 2012, 53(1), s. 37–45 [cit. 2022-12-4]. Dostupné z: doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02430.x

CHOUDHURY N., BENASICH A. A. A family aggregation study: the influence of family history and other risk factors on language development, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2003 ;46(2):261-72. doi: 10.1044/1092-4388(2003/021)

JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 802100830X.

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

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka – Správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2002. ISBN 80-239-0082-X.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-47-1568-1.

LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-7178-867-8

LUYSTER, Rhiannon J., Anne SEERY, Meagan R. TALBOTT a Helen TAGER-FLUSBERG. Identifying Early-Risk Markers and Developmental Trajectories for Language Impairment in Neurodevelopmental Disorders. *Developmental Disabilities Research Reviews* [online]. 2011, 17(2), 151-159 [cit. 2022-12-19]. ISSN 19405510. Dostupné z: doi:10.1002/ddrr.1109

Mezinárodní klasifikace nemocí. Duševní poruchy a poruchy chování. Diagnostická kritéria pro výzkum. 10 revize. Praha: Psychiatrické centrum 1996

MICHALOVÁ, Zdeňka. Shody a rozdíly: pracovní listy zaměřené na rozvoj zrakového vnímání = Zhody a rozdiely : pracovné listy zamerané na rozvoj zrakového vnímania. 2. vydání, 1. česko-slovenské. Ilustrovala Arna JURAČKOVÁ. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2015. ISBN 978-80-7311-149-6.

MIKULAJOVÁ, Marína, Miroslava NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, Oľga TOKÁROVÁ, Anna DOSTÁLOVÁ, Daniela OLEJNÍKOVÁ a Daniil Borisovič EL'KONIN. *Trénink jazykových schopností podle D.B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa*. Praha – východ: Centrum ROZUM, v.o.s, 2016, ISBN 978-80-260-8262-0

MLČÁKOVÁ, R. Osoby s narušením komunikační schopnosti. In MICHALÍK, J., et al. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011, s. 409–497. ISBN 978-80-7367-859-3.

MOŠKURJÁKOVÁ, Z., NEUBAUER, K. Fylogeneze a ontogeneze řeči. In: NEUBAUER, K. *Kompendium klinické logopedie*. Praha: Portál, 2018, s. 183-187. ISBN 978-80-262-1390-1.

- NEUBAUER, K. Vývojové a přetrvávající poruchy artikulační a fonologické rozlišování hlásek. In: NEUBAUER, K. *Kompendium klinické logopedie*. Praha: Portál, 2018, s. 183-187. ISBN 978-80-262-1390-1.
- NOVÁK, J. *Diagnostika specifických poruch učení (T-239)*. Brno, Psychodiagnostika; 2018.
- NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, M. Diagnostika narativních schopností a česká adaptace nástroje MAIN. *Listy klinické logopedie*. 2020; 4.2:124-135.
- NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, M. Příprava dětí s dysfázií na čtení a psaní. *Listy klinické logopedie* [online], 2019, 3(1), 18-24. [cit. 2022-12-18] Dostupné z: doi:10.36833/lkl.2019.005
- PLUG, M. B., VAN WIJNGAARDEN V., DE WILDE H., VAN BINSBERGEN E., STEGEMAN I, VAN DEN BOOGAARD M. J., SMIT A. L. Clinical Characteristics and Genetic Etiology of Children With Developmental Language Disorder. *Frontiers in pediatrics* [online]. Frontiers Media S.A, 2021, 9, 651995-651995 [cit. 2022-11-12]. ISSN 2296-2360. Dostupné z: doi:10.3389/fped.2021.651995
- POSPÍŠILOVÁ, L. Klinický obraz vývojové dysfázie v konceptu neurovývojových poruch. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova, 1. lékařská fakulta; 2022: 174.
- POSPÍŠILOVÁ, L. *Vývojová dysfázie současnosti*. Listy klinické logopedie [online], 2019, 3(1), 48-54. [cit. 2022-12-18]. Dostupné z: doi: 10.36833/lkl.2019.011
- POSPÍŠILOVÁ, L. Vývojová dysfázie. In: NEUBAUER, K. *Kompendium klinické logopedie*. Praha: Portál, 2018, s. 183-187. ISBN 978-80-262-1390-1.
- POSPÍŠILOVÁ, L. *Standard péče pro diagnostiku vývojové dysfázie* [online]. 2022 [cit. 2022-12-19]. Dostupné z: <https://www.klinickalogopedie.cz/res/file/2022/vyvojova-dysfазie---standard.pdf>
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online] Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/56051_1_1/
- RICHTROVÁ, B. Emočně-sociální obtíže u dětí s vývojovou dysfázií. *Listy klinické logopedie* [online], 2021, 5(2), 37-43 [cit. 2022-12-18]. Dostupné z doi: 10.36833/lkl.2021.029.
- RICHTROVÁ, B., 2018. Diagnostická rozvaha nad specifickými vývojovými poruchami řeči a jazyka. *Listy klinické logopedie* [online], 2018, 2(1), 12–16, [cit. 2022-12-4] Dostupné z: doi:10.36833/lkl.2018.004.
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., CARAVOLAS, M. *Baterie testů fonologických schopností (BTFS)*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání; 2017.
- SEMEL E.M., WIIG E.H., SECORD W. *Clinical evaluation of language fundamentals (CELF-4)*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation; 2003.
- SCHOPLER, E., VAN BOURGONDIEN, M.E., WELLMAN, G.J., LOVE, S.R., KREJČÍŘOVÁ, D. *Posuzovací škála dětského autismu CARS2 (Childhood Autism Rating Scale (2nd ed.) (CARS2))*. Praha: Hogrefe-Testcentrum; 2015.
- SMOLÍK in BLATNÝ, M., *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 9788024634623.

SMOLÍK, F., TURKOVÁ, J., MARUŠINCOVÁ, K. et al. *Dovyko II: dotazník pro diagnostiku jazykového vývoje ve věkovém rozmezí 16 až 30 měsíců: příručka a normy*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta; 2017.

SOLNÁ, G. *TEPRO – test produkce slovní zásoby*. Brno: Code Creator, s.r.o.; 2022.

SOLNÁ, G., ČERVENKOVÁ, B. *TEPO – test porozumění větám*. Brno: Code Creator, s.r.o.; 2022

SOVÁK, M. a kol. *Logopedie*. Praha: SPN, 1972, 2. upr. vyd.

ŠKODOVÁ, E., MICHEK, F., MORAVCOVÁ, M. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Ostrava: Realia; 1995.

ŠVAŘÍČEK, R. Kvalitativní výzkum a jeho teoretická a metodologická východiska. ŠVAŘÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206446.

THEINER, P., URBÁNEK, T., GOETZ, M., FAJMONOVÁ, V. *T-336 – Posuzovací škála ADHD IV*. Brno: Psychodiagnostika, s.r.o.; 2013.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN n978-80-246-2153-1.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – znění od 1.2. 2022

ŽLAB, Z. *Zkouška jazykového citu*. Ostrava: Microdata; 1992.

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky pro rodiče

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor: Mateřská škola A

Příloha 3 – Polostrukturovaný rozhovor: Mateřská škola B

Příloha 4 – Polostrukturovaný rozhovor: Mateřská škola C

Příloha 5 – Kódy rozdělené do kategorií

Příloha 1 – Otázky pro rodiče

1. Datum narození dítěte
2. Probíhalo těhotenství a porod fyziologicky? Popřípadě jaké problémy se vyskytly?
3. Popište stručně rodinné zázemí (kolik má dítě sourozenců, kdo žije ve společné domácnosti, dosažené vzdělání rodičů)
4. Jak a kdy se začaly projevovat příznaky vývojové jazykové poruchy?
5. Na čí doporučení bylo provedeno vyšetření?
6. Kdy a kým byla stanovena diagnóza vývojové jazykové poruchy?
7. Jak je zajištěna logopedická péče?
8. Jaká podpůrná opatření jsou dítěti poskytnuta?

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor: Mateřská škola A

Kolik dětí je ve třídě dohromady?

Ve třídě máme 24 dětí.

A jsou děti do tříd rozdělené podle věku, nebo jsou třídy věkově smíšené?

Tady máme mladší třídu dětí 3 až 4 roky a potom starší 5-6 let, takže nejsou smíšené.

Kolik dětí s tou vývojovou jazykovou poruchou navštěvuje Vaši třídu?

Vývojových jako co tam máme to opoždění tak co registruju tak jsou 3, jo s tím, že ten jeden teda dochází ten dochází na tu logopedii a míváme zprávu ze speciálního těch center a tý poradny.

A Jak hodnotíte vaši spolupráci s poradenským zařízením?

No tam je to právě jenom formou tý zprávy písemný, že tam že tam jako nemáme žádnou konkrétní, že by sem jako přijeli a tady pozorovali nebo s ním nějakým způsobem pracovali v tom kolektivu, takže tady bych řekla že trošičku jako ta spolupráce tady není asi až tak jak bych si představovala.

A máte od nich všechny potřebné informace? Je vlastně ta podpora od nich dostatečná?

To máme jenom formou to, co napíšu zprávu žejo jako doporučení odkladu školní docházky a vyjádření na jaký úrovni vlastně ta jeho řeč je, jak tvoří nebo netvoří slova věty, jak je komolí, jak má vlastně ochablý vlastně svalstvo motorický, takže jenom písemný máme zprávy.

A jak hodnotíte spolupráci s rodiči?

Tam bych řekla že ta spolupráce je velmi dobrá, že maminka nám vždycky podává, když má nějaký nový informace nebo naopak se nás ptá pokud nemáme nový nějaký poznatky nebo něco, každý den s ní konzultujeme, hovoříme, ona se ptá jak to probíhalo jo ten den, takže tam taky u něho u toho ■■■■■ konkrétně bývá jako únavnost a tam se to pozná i v tý spolupráci, když je unavenej, nechce spolupracovat, nechce odpovídat, nechce prostě vůbec jako komunikovat jo chce si hrát a takže tak je to takže ta maminka tam je to velice vstřícný a tam si myslím že to je v pohodě

A co byste řekla, jaké informace o dítěti jsou vlastně pro vás a tu vaši práci s ním nejdůležitější?

No tam právě pro nás je nejdůležitější vědět, jestli dochází teda do nějakýho toho zařízení na nápravu něco procvičování vlastně té řeči to je pro mě směrodatný a já vlastně tady můžu pracovat jako na úrovni jako prevence jo takže jako nápravu necháváme na těch ambulancních prostě zařízeních.

Upravujete kvůli jedinci s tou poruchou nějak vaši práci se třídou?

To bych neřekla že bysme to jakoby přímo upravovaly, ale je pravda že zařazujeme téměř každý den nebo když jsou nějaký ty chvilky a hodně takovýty artikulační cvičení jo motoriku jazyka, že ti si myslím že hodně pomůžeme nejenom těm dětem co mají opožděný ten vývoj ale prakticky i těm malým dětem který teprve si začínají ty hlásky si vytvářet. Takže tam si myslím že to hodně tam pomáhá jo.

Ted' tady mám těch několik oblastí, a postupně je projdeme, a vlastně u každé se ptám, jestli zařazujete pravidelně aktivity, které nějak u dětí ty oblasti rozvíjejí. A ještě jestli používáte třeba nějaké didaktické materiály.

První je hrubá motorika

k hrubé motorice žejo to jsou ty každodenní hry kdy máme vždycky nějaké to cvičení a zařazujeme často takovýty motorický věci jako prolezání, podlezení, výstup na lavičku jo, házení míčemi nebo drobnými předměty jo takže tam ta hrubá motorika se odvíjí, když chodíme na procházky, chodíme do terénu, v zimě chodíme třeba na kopec se klouzat takže to vlastně všechno souvisí s tou hrubou motorikou takže to tam vlastně zařazujeme každý den.

Pak je jemná motorika a grafomotorika

Jemná motorika to je vlastně formou hraní ať jsou to drobný stavebnice kdy si vlastně rozvíjí tu jemnou motoriku s tou manipulací, různé navlékání korálků nebo prostě předmětů, které mají nějaký otvor, můžou to být i víčka od takových těch kapsiček, kdy jsme si to tady nastřádaly, že je to pro ty děti zábavnější, není to obyčejný korálek, ale vlastně i ta recyklace, recyklohraní s těmi odpadovými materiálem je přínosný pro ty děti a tím to mají obohacený a tím je to vlastně víc baví jo takže tam jsou ty. A samozřejmě k tý jemný motorice ta

grafomotorika takže to pracujeme třeba i při cvičení, kdy si uvolňujeme paže ve vzduchu malujeme, na papíře s doprovodnými říkankami písničkami například horní oblouk vezmeme například písničku lidovou skákal pes přes oves a děti prostě zábavnou formou pracují na tom papíře a tím si vlastně uvolňují a nemusí na to myslet že si tu ruku uvolňují přirozeně.

Další ještě motorika obličeje a úst

Motorika obličeje a úst to už jsem tady taky uváděla že zařazujeme ty motorické cviky, máme to i zmotivovaný, mám takové kartičky kdy na obrázku je popsána vlastně určitá část toho jazyka nebo tváří a ty děti to dokážou napodobit a berou to vlastně zábavnou formou i s jako pojmenovaný že třeba já nevím když dělají klapání jazykem tak že je to motivačně jakože jede koník žejo nebo když dáváme jazyk do tváří tak říkáme, že hrajeme kuličky a děti vlastně přendávají jazyk z tváře do tváře, nebo když čerta děláme, tak zase procvičují jazyk a takovým způsobem vlastně mi si hrajeme a motivujeme to a ty děti to potom rádi dělají a nemají vlastně pocit že se něco učí a že něco procvičují, mají to jako zábavu.

Potom nějaká dechová a fonační cvičení jestli děláte

dechová a fonační cvičení je to většinou bývá třeba v rámci zpívání a při cvičení žejo máme dechová cvičení nebo si třeba vezmeme do ruky kousek papírku, peříčko a tam i máme různou sílu toho dechu na to peříčko krátký, delší a nejdelší, že se to rozfoukne, nebo si hrajeme na meluzínu na vítr, na podzim to motivujeme k ročnímu období nebo prostě k nějakým těm pomůckám, na podzim máme větrníky, foukání do větrníků, takže tohle všechno se dá použít, nebo zase teď na jaře když kvetou kytičky vezmeme kytičku a přivoníme nádech přirozeně nosem, výdech pusou, nemusíme ani děti vlastně připomínat jak se správně dýchá a tímto způsobem se dá vlastně to dechové cvičení provádět. Fonační to je vlastně zase jestli dobře slyší, takže zařizujeme i hry takové třeba najdi zvoneček.

Jo to potom bude k tomu sluchovému vnímání.

Jo to je ke sluchovému vnímání

To fonační cvičení je jako tvorba hlasu, ale to je vlastně ta meluzína

To že děláme a nebo děláme, že se rozjíždí siréna (předvádí zesílení/zeslabení hlasu) že se zesiluje a zeslabuje jo i vlastně to by bylo i návaznost na to dechové cvičení že ta síla, že se

vlastně přidává, používáme na to třeba i hlásku š (předvání šššš) a když se to zesiluje nebo naopak zeslabuje. Takže tam se vlastně pracuje i s těma hlasivkama a je to spojený s tím dechovým cvičením.

Jak rozvíjíte sluchové vnímání?

Ano to jak jsem už začala, tam to bylo to hledání třeba zvonečku nebo vajíčko ozvi se, máme třeba v kindervajíčku nějaký chrastící prostě čočku, nebo nějaký prostě korálky a děti prostě se jedou po tom zvuku a hledají kdo má to vajíčko u sebe ukrytý jo takže tohleto se dá nebo potom i potom když chceme zjistit, jestli dobře slyší danou hlásku takže máme podobná slova jako například micka-miska jestli je to správně tedy jestli je to stejný nebo jiný, nebo zase máme obrázek kočičky, vláčku nebo mouchy a je to zase na ty hlásky č š ž, jo a tam je zase teď si honem nemůžu vzpomenout. Myčka-myška a teď to dítě vlastně ukáže na ten obrázek, co tam slyší, nemusí tam vlastně tu hlásku umět vyslovit ještě, ale tím že ukáže správně na ten obrázek, který víme že vláček dělá šš, kočička čč, a žž je zase ten čmelák nebo moucha. Jo takže tímto způsobem my i slyšíme, jestli rozliší tam tu hlásku.

Pak tam ještě je to vnímání rytmu nebo...

No tak to my hodně třeba při tom při zpívání písniček at' jsou to lidový nebo prostě nějaký takový říkadlový s těma malýma dětma hodně máme hru na tělo nebo ty orfový nástrojky a to ty děti mají velice rádi a div že se o ty nástrojky neperou takže se snažíme to prostřídávat a doprovázet tu písničku, nebo když není tolik těch nástrojků tak na tělo a to je pro ně přirozeně tleskání, dupání, pleskání a to je pro ty děti nejpřirozenější

A nějaké rozpoznání délky nebo i intenzity zvuku?

To i máme to jsou tady takový různý nahrávky co jsou zvuky kolem nás jo že třeba pustíme a oni se musí zaposlouchat a je tak třeba zvuk že projíždí auto nebo že projíždí tramvaj nebo třeba vrtačka vrtá a jsou tak prostě takový výrazný zvuky a ty děti vlastně to neviděj a jenom to poslouchaj a to je potom vlastně ten vyšší level no a vždycky začínáme od těch jednoduchých že začínáme třeba od věci jaký kolem jsou vezmem nůžky jak stříhají papír, poslouchej, jak je to slyšet, vezmeme bubínek a boucháme do bubínku slyšíme bubínek, sklenička mícháme lžičkou ve skleničce a když takhle pár těch zvukových uvidí tak pak máme to dělat se zavázanýma očima a jenom poslouchají a to je pro ně velice zábavný to

mají i jako velice rádi to už pak můžeme přistoupit že to je ta nahrávka že to nevidí a už jenom se zaposlouchají a to můžou rozlišit a potom poznávat.

Jakým způsobem rozvíjíte třeba zrakové vnímání

To tady máme i za prvé spoustu literatury knížek například hledejte ty rozdíly žejo na těch obrázcích nebo od pexesa vlastně začíná od těch jednodušších, najdi stejný obrázek, pak třeba v řadě jsou obrázky, jeden je tam jiný, takže zase do řady je tedy další možnost toho zrakového vnímání ho prostě rozlišit nebo ty obrázky přes sebe nakreslený třeba předměty já nevím třeba tam bylo kladívko hodiny do toho bylo zvíře koník a do toho ty děti vlastně měly z toho vybrat nebo najít co tam vidí. Jo bylo třeba tři obrázky a ony měly poznat co tam vidí.

Děláte nějaké aktivity na paměť?

No tak to jsou různé ty říkadla, písničky, básničky, takže tam nebo potom když už jsou starší tak hrajeme hru jak šla maminka nakoupit, maminka šla nakoupit a koupila chleba. Další dítě zopakuje maminka šla nakoupit chleba a rohlíky. Další zase přidává a takhle vlastně si pamatují ten nákup, jak to jde do sebe a nebo jsme vyjmenovali třeba řadu těch zvířátek a ty děti to měly zopakovat, nebo kimovu hru, kde to vlastně jsou předměty, který se přikryjou, nejdřív jsme si je pojmenovali, pak jsme si jeto a oni si je měly pamatovat a vzpomínat který ty předměty jsme teda schovali a měli jsme je předtím na očích.

Další je logické myšlení.

tak to jsou různé ty pracovní listy používáme, pro ty předškoláky hodně používáme ty takovýty předškolní sešity, kde vlastně mají od matematických představ po rozvoj poznání a vlastně tam mají zahrnutý vlastně všechny ty oblasti, takže tam musí zapojovat i to logický myšlení, pak tady máme takovou pomůcku, logico, vám ho i můžu ukázat, kde dáváme pracovní listy a oni tam vlastně plní úkol, mají tady i vlastně manuálně tady pracují s kolečkami, který jsou barevný, takže je tu zrakové vnímání, jemná motorika a pak musejí teda správně zařadit podle barvy splnit úkol v zadání a pak mají i možnost vlastní kontroly, že když mají úkol hotový a otočí obrázek, tak tady se jim ukáže, jestli to udělaly správně, najdou si tam chybu a můžou se zase vrátit a tu chybu si opravit. Takže to si myslím že tohleto taky máme rádi to využíváme a ty děti to vyhledávají a ptají se. Dále tady máme tu

albi tužku, tu taky hodně používáme často, to taky můžu ukázat k nahlédnutí, konkrétně tady je hravé učení, kdy to dítě, to je ta labi tužka, která načte si tu knížku a dál už potom si tady hledají informace, jsou tady i nějaký zvukový a potom jsou tu tři stupně, kdy plní úkoly, že vlastně na to přiloží tužku a ona vlastně na ně mluví a on vlastně můžou plnit ten úkol. Samozřejmě než přistoupíme k tý tužce, tak nejdřív vlastně my jako učitelé se ptáme na ty otázky, které pak ono poslouchá z té tužky, takže tam je třeba tady měly konkrétně otázka: Maminka je kuchařka, ráda vaří, takže najdi tady obrázky, který patří do kuchyně a to dítě hledá a najde tady, ukáže vařečku, ukáže zástěru a ukáže dort jo a hlpeček rád zpívá a hraje na hudební nástroje, co patří k písničce a dítě ukáže bubínek, vytleskávání a zpívání a takovýmhle způsobem pracujeme a pak už můžeme přistoupit k té tužce a je to pro ně taky zábavná forma a je to vlastně tam zapojení nejenom motorika zase s tou tužkou, musí se trefit na ten obrázek, je tak to přemýšlení, logický myšlení, pozorování jo takže tam jsou vlastně propojené, nikdy to není jakože jedna konkrétní oblast nebo jedno zaměření, ale bývá to často propojené. Co tam máte dál?

Ted' pozornost.

No to je někdy problém. Většinou tu pozornost těch dětí se snažíme udržet formou nějakých těch zábavnějších to, aby to nebylo pořád stejný, vždycky se to snažíme nějak okořenit, nebo když nějaký úkol žejo plní, samozřejmě jdeme od nejjednoduššího, tak přidáváme složitější a složitější a tím je to pro ty děti jakoby motivační a tím ta pozornost se dá udržet, nebo často pracujeme s hlasem, když ty děti cítíme že už neto, tak najednou prostě ztiším ten hlas a ted' tam prostě nějakou dlouhou mezeru „děti víte co se stalo?“ ted' oni najednou zpozornějí a ted' už můžete v klidu nebo ta pozornost tam je, nebo tu pozornost, když už cítíme, že už dlouho prostě seděli nebo mají kratší vydrží na tu pozornost tak to proložíme nějakou pohybovou hrou nebo říkankou, vytleskat zatleskat, vyskočit, zadupat a tím vlastně ty děti se protáhnou nebo prostě trošičku rozhýbou a zase se můžeme vrátit k té činnosti a zase ta pozornost se nám vrátí a můžeme a ty děti jsou potom zase bdělý a dokážou zase vnímat a spolupracovat

Další je orientace ve vlastním tělesném schématu.

Ano to už jsme taky tady uváděli to je různě ta hra na tělo, zařazujeme to většinou i třeba při cvičení, při relaxaci, máme takovou hru na lepidlo, že si lehneme máme zavřené oči a ted'

třeba řekneme dětem přilepte si ruce na čelo, přilepte si ruce na ramena na kolínka na břicho a tím vlastně si hravou formou orientují na tom těle a nebo si to hrajeme i v průběhu nějakých těch prostopových chviliek a teď ty základní věci jsou pro ně jednoduchý, kde je hlava, kde jsou oči všechno vědí a teď to děláme těžší, aby ta pozornost tam zase byla, tak najednou řekneme a teď bude něco těžkýho a kde máte patu a kde máte stehno a už ty děti musí přemýšlet a hledat, a když nevědí tak jim samozřejmě napovíme takže tam je i tohleto, nebo máme různé písničky, kdy jsou tam různě ty doprovodný hlava ramena kolena palce a už vlastně ty děti nejenže zpívají, ale i si ukazují na ty části těla. Nebo říkanka, kde máme vlastně ty části těla: Jedna ruka vyskočila, druhá se k ní připojila, pozdravily se pohladily se, prohodily se a schovaly se.

Potom ještě prostorová orientace.

to zase používáme formou hry třeba si vezmeme plyšáka prostě zvířátko pejska dej na stůl pod stůl vedle stolu, na židli, pak třeba zase my s ním a kde je ten pejsek a kde je ta kočička, pak to můžeme dělat na papíře kdy se ptáme a tam už je to zase zrakový vnímání a orientace na papíře kam se schovala kočička, kočička se schovala na okno, pod postel, do postele, do košíku za závěs a tam už i vlastně se orientují a jmenují, nebo potom když je to v té řadě, zase začínáme třeba na pohádce o veliké řepě, dědeček za dědečkem babička, za babičkou vnučka, jo kdo byl první kdo byl první, kdo byl poslední, za kým stála vnučka, kdo byl před pejskem, kdo byl před myškou a tímhle tím způsobem vlastně se dokážou orientovat a můžeme i manipulovat s obrázkama na magnetický tabuli, nebo si ty děti mohou hrát tu pohádku a jsou převlečený za toho dědečka babičku pejska kočičku, a už si vlastně stoupají podle té pohádky, podle toho pořadí, nebo tvoříme vláček, kdo je první ve vláčku, poslední ve vláčku a tak dále takže tam ta orientace se tímto způsobem, nebo máme různé pohybové hry, kdy se vlastně musí orientovat, třeba jsou barevná auta, jezdí autem, mají barevný a najednou musí zajet do své garáže takže se musí zorientovat kde je modrá garáž, kde je zelená garáž a tímto způsobem se dá ty děti zabavit a procvičit co zrovna potřebujeme.

Teď co se týče rozšiřování slovní zásoby.

slovní zásoba samozřejmě jak pasivní tak aktivní, takže tam si povídáme různě nad obrázkem, povídáme si co jste dělali doma, kde jste byli na výletě a ty jsi byl u babičky a že vypráví a povídají pak tady máme různé obrázkové materiály kdy si pojmenovávají dokonce

tady máme i slovník, já vám ho ukážu, protože často když je ten obrázek kde je víc těch jevů tak ty děti se v tom hůř, ale když takhle máme na tom obrázku jenom jeden, a je to zaměřený třeba na ovoce, jídlo, takže prostě to a to vlastně u nich vyjmenovat a vlastně tím zjišťujeme jejich výslovnost. Takže ty slovníčky na těch kartičkách jsou bezvadný, to se dá krásně využít, nebo tady mám ty oblasti různý tady je zrovna ta pasivní slovní zásoba kdy tady mají slova z oblasti zeleniny ovoce zvířata oblečení jo takže i na těch obrázcích, pak si to můžou právě konkrétně třeba na sobě máš tričko ukaž a jaký ty máš tričko a ty máš modrý tročko a tady je to tričko zelený jo a takže tam se dá prostě pracovat s obrázkem, s knížkami, vlastně prohlížíme těch lepoprel jo, co vidíš na obrázku, nebo i třeba hrajeme hru co se ve třídě změnilo, nebo kdo chybí v té třídě takže se vlastně i učí ty jména těch dětí, to je Pepíček, to je Anička, posíláme si klubíčka, pak si i třeba hrajeme na to, když pošleš míček kamarádovi, proč sis toho kamaráda vybral a on vlastně poví proč, no protože je to můj kamarád, no on si se mnou hraje, já jsem to poslala Marušce, ona má hezký červený šatičky, a to dítě taky si musí trošičku i ten mozeček namáhat, že to není jenom ten pasivní obrázek, který se ukáže a on to umí pojmenovat žejo. Takže i tímto způsobem se snažíme ty děti vést k tomu, vezmeme třeba předmět, vezmeme třeba míč a teď si říkáme, jaký ten míč je, je kulatý, je červený, je gumový, nafukovací, je velký, je malý, a už se tam vlastně rozvíjí ta slovní zásoba a vlastně i ty ostatní slovní druhy nebo vezmeme předmět a k čemu se ten předmět používá, co s ním můžeme dělat. Když vezmeme konkrétně ten míč, můžeme s ním házet, můžeme si ho posílat, můžeme se s ním do něčeho trefovat, můžeme házet do koše, můžeme si ho podávat, můžeme si na něj sahnout, můžeme s ním driblovat a už vlastně se to tam rozvíjí.

Další je tvorba vět.

Tam je dobrý použít ty obrázky tam kde jsou ty činnosti jako popsat ten obrázek jo, kdy na obrázku babička zalejvá kytičky, dědeček se dívá z okna, děti si tam hrajou na hřišti Pepíček se houpe na houpačce Anička veze kočárek a to tam je všecko nakreslený a tohleto nenásilnou formou to dítě popíše ten obrázek takže tímto způsobem bych řekla že by to bylo nejvhodnější, nebo je taky dobré v knížce od Marcely Kotové, čteme podle obrázků no když si nahlídneme, takže jsou tu namalovaný děti a je tu namalovaný letadlo a obrázek moře a teď to dítě z toho může vytvořit větu. Děti letí letadlem k moři a užmají větu jo. Chlaoec, je tady namalovaný, pak je tu namalovaný jako potapěč a pak je tu moře. Už z toho může zase

vytvořit větu jo, můžou toho chlapečka pojmenovat jak se ten kluk jemnuje, tak to bude třeba Kája, Kája se potápí v moři jo. A to dítě vlastně tímhle způsobem může vytvořit krásně větu a je to vlastně hravou formou.

Potom jestli nějak podporujete vyprávění příběhu u nich.

Tak to většinou děti hodně vyprávějí, když mají zážitky, když jdou třeba do zoologický zahrady, takže je i k tomu jakoby aktivně, že když se třeba sejdeme na komunitní kroužek v pondělí po víkendu, tak se ptáme dětí jestli byl někde někdo na výletě nebo byli u babičky, co jste tam dělali a tím vlastně si vyprávějí ten svůj příběh, nebo když si čteme nějakou krátkou pohádku tak si ji potom vyprávíme, vracíme se k tomu ději, nebo když jsou to nějaký známý tyhlencty lidový pohádky, tak si je můžeme vyprávět jako formou štafety, někdo začne: Byla babička a dědeček a bydleli v chaloupce a bydlel s nimi chlapeček Budulínek. A další dítě může navázat. Budulínek si rád hrál a pak si třeba vymýšlí děti samy jo, některý jsou takový tvořivý a pak jsou i děti, který teda až tak aktivní nejsou, tak se jim snažíme napomocť, nebo napovědět jako no a co dělal ten Budulínek a oni třeba řeknou si hrál s autíčkem jo a pak zase můžeme navazovat no a kam šli babička s dědečkem a pak si vzpomenou že babička s dědečkem šli do města na trh a Budulínka nechali doma. A takovýmhle způsobem je můžeme vést k tomu vyprávění protože jsou děti, který jsou vypravovací a pak jsou děti, který se musí nějakým způsobem popostrčit, napovědět mu a dá se. A nebo potom můžou vyprávět na tom obrázku. Co dělá nebo třeba můžeme si vzít pexeso, třeba tady mám krtka. Krtek hraje na trumpetu a pak můžeš jako a co ten krtek dělá a co má a má nějaký kamarády a už můžou nějak povídat, protože si vzpomínají, protože ho znají a krtek má kamarády má tady ježka, má tady myšku, má tady zajíčka a už můžou di vlastně vzpomínat a vyprávět co spolu dělají, jestli si spolu hrajou nebo jestli si pomáhají jo takže prostě dá se i takovýmhle způsobem ty děti vést k vyprávění. No nebo když si vyberu pár obrázků s tím krtkem, a můžou vyprávět o tom, jestli jsou stejný. A jsou stejný? No nejsou a jak to no tadyten hraje na trumpetu a tenhleten co dělá ma tady kytičku a konvičku tak co dělá no on asi bude sázet žejo zalejvat a už může vzniknout nějaký příběh, nebo si můžou vzpomenout, jak to bylo v té pohádce a tímhle způsobem se navedou ty děti. Tuhlectu mám ráda, protože to je i s motivací když nějaký ten úkol splněj tak si tam si to tam můžeš

takhle hezky uklidit, že se to tam dává do kasičky, takže to jsou takový různý didaktický pomůcky, který jsou pro ty děti zábavný a rádi si s tím pracujou.

A nakonec výslovnost hlásek.

Takže to už je vlastně ten poslední level, což se dělá vlastně spíš v těch ambulancích u těch logopedů my jsme logopedičtí preventisti, my vlastně správně vyslovujeme a správně artikuluje a ty děti k tomu jakoby vedeme a vlastně na ty hlásky my je navádíme hlavně tou artikulací a s těma no jak jsem to říkala co.. co jsou ty artikulační cvičení jazyka a tváří, nafukování a tak dále a tak dále, takže k výslovnosti hlásek máme takový ty pomocný slovíčka ty citoslovce jo napodobování zvířátek jo, jak dělá kočička, mňau mňau, jak dělá pejsek hafhafhaf, takže tam vlastně začínají na těchhle hláskách, jak zpívají děti lalala a už to tam je, čáp klape zobákem klapy klap a tím jak my my to vlastně jakoby tu artikulaci až přeháníme a vlastně máme z očí do očí s děti dětmi ten kontakt, takže tam oni to potom uměj tvořit a když vidíme že potom ta obratnost tam taková není tak máme tady zrcadlo tak je vzemem a pojď se podívat na sebe do zrcadla a koukni jestli tam tě ten jazýček poslouchá, jestli tamsi ho dáváš na správný místo a tím vlastně je navedeme k tomu aby tu danou hlásku správně tvořilo a vyslovovalo a potom dáváme podpůrná, podpůrná slovíčka, kde se to vlastně začínají vyslovovat tu hlásku ve slově, pak dáváme určitá spojení a teorie potom přecházíme k větám a fixaci těch hlásek v souvětích Na tomhle hodně vycházíme nebo jsem pracovala podle knížky nebou jsem studovala podle Marie Filčíkové kde to tam má hezky sestavený a nejenom Marie Filčíková, v dnešní době už je spousta knížek, kde jsou i sestavený nejenom pořadí jak ty hlásky se za sebou mají správně tvořit a vyslovovat, podle toho jako ty děti vést, nemůže se učit vyslovovat r když neumí l a podobně takže tam je určitá posloupnost, jak ty hlásky po sobě jdou. Já sem můžu rovnou nahlídnout, tady měkčení hlásek se začíná d'řň, to jsou většinou ty problémový, kg bývá problémový, pak potom to l scz čšž r ř to jsou nejvíc jako nejvíc problémový hlásky který dětem dělají nejvíc problémy. Takže na ty s těma potom často pracujeme a snažíme se je vést aby měly správnou tvorbu. Samozřejmě hůř se vyslovuje nějaký zlozvyk, když to dítě se naučí tu hlásku na příklad to r hrdelní, to ráčkování tak se to hůř odnaučuje, to samý sykavky, když si u toho šlape na jazyk, tam už to potom složitější, vždycky je lepší, když tu hlásku buď vynechává nebo nahrazuje jinou a potom ta náprava je jednodušší.

A poslední moje otázka je, jak motivujete dítě s vývojovou jazykovou poruchou ke spolupráci?

Tam právě nebo spíš tu tu motivaci pro to, aby to bylo zábavnou formou, aby to dítě nemělo pocit, že se něco učí nebo že něco musí dělat. Prostě nenásilnou formou on to vybereme nějakou vhodnou pomůcku, vhodný činnosti, já třeba mám tady zábavnou formou, je to pomůcka, kterou jsem si sama vytvořila, kdy na suchý zip, tady mám zrovna geometrické tvary, kdy to dítě má tady i jemnou motoriku a už tady má to přiřazování, zrakové vnímání, motoriku a už tady má a už musí žejo to pojmenovat, co to je je to čtverec, trojúhelník, a teď to musí přiřadit podle zase pojmenuje barvu a pro něj je to zase zábavnou formou, už jenom že se tam musí trefit, že si to musí nalepit jo takže já se snažím vybírat takovýhle zábavný, aby to zase nebylo jenom něco co se koupí nějaká pomůcka koupená, pro ty děti je lákavější, když je to něco neobvyklého, něco vyrobeného, jo on si to sám může odlepit a tady už má například zase a už ho zase zabavím a už tam má barvu, má tam i počítání, má tam motoriku, mám tady jedničku, najdu si červenou symbol je tu červený kruh už ho přiřadím jo červený srdíčko je tady jedno, dvě kolečka k dvojce, modrý tři hvězdičky k trojce a je to tam no tady jsem měla i třeba tady na tvoření vět. Pusa je červená. Voda je modrá. Jo a takže nejdřív si to přečteme třeba, sundáme a ono to zase přiřazuje tak jak to k sobě patří. Takže musí zase zapojit. On si to seřadí a pak mi to může zase přečíst. Pták letí, tady dokonce mají i zrakový vlastně ty písmena, jak to je, on ví že to je pták a vidí to i napsaný a co dělá, takže letí a je u toho vlastně i napsaný, takže se potom i ty starší děti můžou touto formou seznámit s tou psanou formou. Jo a zase nejdřív si to přečteme co dělá pták, má tady činnost, pak si to zase sundá, takže já potom volím takovýhle činnosti, který ho můžou zaujmout, když vidím, že je unavený, nechce se mu mluvit tak tady mám jenom skládačku a pak se ho ptám co jsi to složil, co to je nákladní auto, kolik má kol a už jsou tam takhle doplňující otázky, dá se s tím takhle pracovat. Takže takovýhle způsobem se já snažím to dítě, který má nějaký takovýhle problémy zaujmout a někam posunout, samozřejmě vycházím od nejjednodušších po složitější, aby to dítě prostě mělo prostě ten úspěch a mělo prostě chuť do další do další spolupráce a do dalšího vlastně povídání, hraní a povídání co my si na něj vymyslíme, aby prostě splnilo úkol. Samozřejmě nepřetěžujeme, když vidíme že to dítě je unavený, takže já i vždycky nějakou tu odměnu, buď obrázek, nebo sladkost a tím vlastně to dítě i rádo příště když si ho zavolám tak ví, že bude odměna, takže takovýmhle způsobem ty děti jako vedeme

a můžeme s nima pracovat. Tak ještě tady jsme měli třeba jak jste měli tu slovní zásobu ale nejenom tu slovní zásobu ale tu výslovnost, jo tady je otevřený ř, tady jsou sestavené obrázky, jak se postupně učí. Měla jsem holčičku, co neuměla ch, takže tam jsme začínali na banálních hláskách. To jsme si dýchali do rukou takhle (chchchch). Tak já si ty děti i vezmu takhle naproti sobě, takže ona mi i vidí na pusku a je tam i ten osobní vztah takže tohleto a potom to ještě dám třeba do hádanky, když si chceš koupit ptáčka domů, tak aby ti neuletěl, tak si musíš koupit co? Klec a pak to říkáme každému prstíku. A tou frekvencí vlastně si to to dítě fixuje, dvakrát mu to tam nezazní a po čtvrtý po pátý už to tam to c slyší a to jsou ty malé úspěchy, kdy tam to dítě ten motor žene a chce pracovat a teď vidí, jak se mu to daří a já ho ještě: tyjo slyšels to? A teď my jsme takový ještě trochu herci jak to dramatujieme: teda ty jsi dobře, slyšel jsi to? No a takhle si to doma říkej, A to sítě potom úplně naroste jo a o tom je. Protože my je nemůžeme drilovat prostě buď to dítě je a nebo není chtivý prostě se to naučit, měla jsem holčičku, která prostě v září neuměla r ř a v listopadu už to uměla obě. Holčička chtěla a pořád doma drnčela vrr drr a pak už jsme jenom pilovali, jo takže je to individuální, pak jsou tam jenom ty pravidla, co jak následuje. Takže takovymhle způsobem. Takže tohleto je takovej pomocníček na ty artikulační ty.

Příloha 3 – Polostrukturovaný rozhovor: Mateřská škola B

Kolik dětí máte ve třídě?

Máme ve třídě 27 dětí.

Jsou děti do tříd rozdělené podle věku, nebo jsou třídy věkově smíšené?

Jsou smíšený.

Kolik dětí s vývojovou jazykovou poruchou navštěvuje Vaši třídu?

Jako diagnostikovanýho máme tohohle jednoho, pak jako ty vývojový ještě dva, ale o není ta jazyková.

A jak hodnotíte spolupráci s poradenským zařízením? Máte všechny potřebné informace? Je podpora dostatečná?

No jako my jsme se teď právě úplně neshodli na tom, co jako, rodiče chtěli právě ho dát do toho přípravného ročníku, ale ta doktorka nová mu dala papír, že ne a tam jsme se jako hodně neshodli v tom hodnocení no. Ale jinak asi dobrý, ta stará doktorka byla lepší, tam nám řekla, že může normálně jít do toho přípravného. Nevim no. Tam jsme se právě neshodli to jsme teď řešili hodně no.

A jak hodnotíte spolupráci s rodiči?

Super. Ty kolem něj lítaj už když když jsme tak naznačili že něco, když mu byli 3 a fakt choděj všude možně, sháněj vyšetření a fakt všechno no.

Jaké informace o dítěti jsou pro vás a vaši práci s ním nejdůležitější?

Jako co bych potřebovala vědět?

No, co byste o tom dítěti ráda věděla, když s ním začínáte jako pracovat.

No tak znát jaká je to tak vada a jak mu pomoci v tom rozvoji, my jako dítě známe, ale potřebujeme tu berličku abychom jako věděli no.

Upravujete kvůli jedinci s VJP vaši práci se třídou?

Teď už ne, dřív si ho paní učitelka brala stranou třeba ráno a vyplňovala s ním takový pracovní listy z tý poradny právě, nebo když jsme četli něco, tak on aby líp tomu rozuměl

tak měl jako obrázkovej materiál, nebo si ho paní učitelka brala stranou a ještě to s ním jako probírala stranou no. Ale teď už dělá normálně všechno s ostatníma, jen paní učitelka si ho občas jako vezme stranou, ale nenarušuje to nějak jeho zapojení do těch aktivit tý třídy no.

Teď je tu část, kdy půjdeme tady jednotlivě po těch různých oblastech a ke každé se vlastně ptám, jaké zařazujete aktivity, který by to u těch dětí rozvíjely. A jestli ještě používáte i nějaké ty didaktické materiály.

No jako ty materiály máme, tak co máme z té poradny, a nebo jako z internetu co si najdeme, to máme takový svoje složky.

Nejdříve je to hrubá motorika

Tak to děláme různý cvičení, hry, tanečky hodně, ty jsme s ním fakt vypilovali, to on byl ze začátku hrozně prkennej a teď už mu to jde no, normálně dělá všechno s ostatníma. Máme i takový balanční kameny a hrazdy, kde teda s dětma si hrajeme.

Pak jemná motorika, grafomotorika

To mám takovou magnetickou stavebnici, a to si s tím fakt rád hraje, no to má rád. Hodně rád ještě maluje, takže to dělá, pak máme různý listy z poradny i co si ta najdeme někde co se nám hodí k tématu listy na to uvolňování praxe. Pak dřív měl takovej speciální kalendář, kde si každý den vybarvoval smajlíka jako jakou má náladu a byly tam nějaký úkoly i takový různý na to.

Ještě motorika obličejů a úst

To dělaj spíš doma no tohle nebo to necháváme na tom logopedovi jeho, to my tady moc neděláme. Ale když se dělají třeba básničky, tak si ho paní učitelka vezme jako stranou a dělají to, že sedí proti sobě a on jí vidí na tu pusku no, tak tak.

Děláte nějaká dechová nebo fonační cvičení?

Ty právě dechový cvičení děláme při relaxaci no a ty vždycky děláme po tělesný chvílce.

A ta dechová cvičení děláte třeba jaká? Jestli byste uvedla příklad.

Mhm. To děláme že společně uděláme nádech, výdech, a dlouhý nádech, dlouhý výdech, tam děláme třeba jako meditaci mmmmm, potom že děti foukají do nějakýho papírku třeba,

nebo brčkem foukají a jako odfukují máme na to i pingpongový míčky, tak je tu různě honěj, no takhle no.

Mhm, potom, další tu mám jak rozvíjíte sluchové vnímání?

To je všechno v rámci her.

Jaké hry například?

No třeba to ptáčku, jak zpíváš, nebo hledají zvoneček, nebo hádají co za zvířátku dělá ten zvuk nebo auto. Pak máme i to sluchové pexeso, tak to hrajeme, nebo to zpívání taky. Jo a k tomu máme ještě tu kouzelnou Albi tužku, tak tam si taky dělaj no.

Potom zrakové vnímání

no to maj ty pracovní listy a používáme demonstrační obrázky.

A to je co?

No to jsou jako obrázky že když děláme nějaký téma třeba o pampelišce, tak si tu pampelišku i ukážeme, aby jako to měli takhle podpořený. Tam je to pak všechno podle toho, jaký témata zrovna děláme podle i plánu ročního, kde jako máme co s nima jako právě děláme ten měsíc kterej.

Další oblast je paměť.

Tak to je tak všude a pořád všechno dokola no. Všechny hry žejo i že si povídáme tak si vzpomínají co dělali kde a když třeba malujou tak si musí taky žejo vzpomenout co přesně jak co vypadá třeba maminka nebo věc nějaká no. No a pak máme jako ranní kruh kde si říkáme co jako dělali třeba no, tak tam musí taky vzpomínat.

Potom rozvoj logického myšlení.

No tak hlavně ty pracovní listy asi. Ale to je taky tak všechno dohromady to nejde takhle jako oddělit to prostě pořád ve všem žejo. Ale je to různý to třídění a sestavování.

Další je pozornost.

Tak to je všechno stejný no. Třeba při četbě se občas zastavíme a říkáme si, c že jsme to jako vlastně četli, pak všechny hry musí držet pozornost no, nebo když jim hraju na klavír tak že

občas změním tempo, rychlost a oni toho musí všimnout a tak. No a pak třeba děláme pexeso, a to je tak na všechno no.

Potom tu mám orientace ve vlastním tělesném schématu

To je hodně ve cvičení, to máme takový cvičící pexeso třeba.

A to je co přesně?

No tam hledají vlastně dva stejné cviky na obrázku a potom ten cviku musí napodobit. Nebo máme tu krtkovu hru třeba.

A ta probíhá jak?

No to je tohle. To se jmenuje teda Moje první hra a tam mají různé úkoly třeba si sáhnout na nos a tak. Pak ještě různé tanečky nebo písničky jako hlava ramena a taky k tomu máme i pracovní listy jako o lidském těle tak.

Další je ještě ta prostorová orientace.

Tak to jsou hry i vlastně ta volná hra dětí, sportovní hry, cvičení, a i jako ve školce i na zahradě v tom prostředí různým

Potom slovní zásoba.

Tak to je vlastně všechno, co nějak slyší, hodně si povídáme různě. Pak pojmenovávají jako různé předměty a věci a pak jim klademe otázky různé. No a hodně ještě práce s obrázkama.

Potom tvorba vět.

Tak to je vlastně to stejné. Nebo ještě máme tady obrázkové čtení děláme s nima, kdy jako za ten obrázek doplní to slovo, co je na tom obrázku, to je hodně baví.

Aha, jo. No, a ještě vyprávění příběhu, jak podporujete

Tak to je hodně to převyprávování, k tomu je i obrázkový materiál. Kde jsou ty obrázky a oni třeba i během toho zpívání, že vlastně mají ty obrázky a potom jako je můžou vyprávět ten příběh, a nebo ho i zazpívat. Pak zase jako hry různé. Různě si vymýšlejí třeba si každý vymýšlí vlastní svět a pak ho mají za úkol i vytvořit třeba nějaký domeček nebo tak a pak vlastně ho popisují a vypráví ten příběh jako o tom světě a co to je a co to vlastně vytvořili za ten svět.

Podporujete tam nějak správou výslovnost hlásek?

No to mi jen tak jako ty základní cvičení, to jako jinak necháváme a tom logopedovi, to mi jako ty doopravdický cvičení neděláme, jen jako základní no. Když se třeba rozezpíváme tak máme takový jazykový chvilky, kdy dělají jako lalala nebo různý bručení ale jako že bysme dělali nějaký to jako artikulační cvičení to úplně ne to právě necháváme na tom logopedovi jejich, tam any se to jako každej to dělá trochu jinak no, tak aby to bylo dobrý To my mám i logopeda jako ve školce ale ten ani nebere jako když chodí někam jinam no, aby se t právě nekřížilo pak.

A poslední otázka je, jak motivujete dítě s vývojovou jazykovou poruchou ke spolupráci, jestli nějak speciálně.

Pochvalou hlavně. Ale [REDACTED] ani nemusíme, on spolupracuje rád a sám a fakt ne no. Tam jen prostě taková normální motivace no, hlavně ta pochvala.

Příloha 4 – Polostrukturovaný rozhovor: Mateřská škola C

Tak, první otázka je, kolik dětí máte ve třídě?

Ted' je to 16 dětí.

A jsou děti do tříd rozdělené podle věku, nebo jsou třídy věkově smíšené?

Jsou smíšený věkově všichni.

Jo a kolik dětí s vývojovou jazykovou poruchou navštěvuje Vaši třídu?

No ted' tyhle dva to mají i jako diagnostikovaný. Jinak bysme to tam našli víc asi, ale ty nemají papír na to.

Jak hodnotíte spolupráci s poradenským zařízením? Máte od nich všechny potřebné informace? Je ta podpora od nich dostatečná?

Tam je ta spolupráce hodně dobrá, oni jsou vždycky vstřícný a vždycky to tam píšou do těch zpráv všechno. To je super tam bez problémů tohle.

A jak hodnotíte na druhou stranu spolupráci s rodiči?

S těma je to horší no. To bych řekla tak padesát na padesát, že to je, jak kdy jak kdo. Tady u těch to docela jde ještě. Jedni ti jsou dobrý, ty s náma hodně jako dobře spolupracují, ptají se, říkáme si. Ale ty no tam je to horší. Ale měli jsme i že fakt nemají zájem jako. Tam jako oni musí pracovat i doma s nima, a někteří se zapojí hodně a někteří ne. A to je pak na tom dítěti vidět, jestli dělají i doma.

A jaké informace o dítěti jsou pro vás a tu vaši práci s ním nejdůležitější? Co chcete vědět, když to dítě nastoupí.

Já potřebuju to dítě vidět hlavně, pak výsledek vyšetření nějakými odborníky je taky teda potřeba takhle u těch vývojových jako foniatrie, psychologie, speciální ty centra a takhle.

Upravujete kvůli jedinci s VJP vaši práci se třídou?

To ani ne asi takhle, jen třeba ráno, když jako se čeká na ostatní tak se občas musí víc na ně, jako že si staví nějaký puzzle nebo něco, tak když jim to třeba nejde, tak jim pomoci, nebo dát lehčí nebo tak. Jinak nevím moc, to asi ne.

Tedy tady mám ty jednotlivé oblasti a ke každé se vlastně ptám, jaké zařazujete nějaké aktivity, který by to u těch dětí rozvíjely. A taky didaktický materiály, jestli máte nějaký a používáte.

No máme nějaké didaktické pomůcky pro logopedickou péči no různě tak nastahovaný a z internetu. Pak co nám, co nám dají z těch center a tak.

Mhm, a co děláte tedy s dětmi na rozvoj hrubé motoriky?

Jo tam s nima hodně chodíme ven, takže ten jako přirozenej pohyb, pak samozřejmě cvičení to s nima děláme, potom potom třeba nějaký i tanečky máme, tak různě.

Jo, pak ta jemná motorika a i grafomotorika

Na to máme nějaké pracovní listy grafomotorické, kde jako uvolňujeme nebo něco kreslíme.

A ty listy čerpáte odkud?

No tak většinou co tady už mám, nebo z internetu něco tak různě, něco dostávají kluci i z poraden, tak to si někdy nakopíruju, když to ty rodiče přinesou, nebo si to někde nakopíruju, když vidím něco, co se mi právě, co se mi jako líbí.

Dobře. A Co děláte na procvičení motoriky mluvidel a obličejových těch svalů?

Tu gymnastiku mluvidel děláme, rtů i jazyka a tváří a takhle to procvičujeme nějakýma cvičeníma různě i s říkankama.

A děláte nějaká dechová a fonační cvičení?

To děláme dechová cvičení s říkankami, během relaxace, pak třeba se rozezpíváváme před tím než žejo zpíváme s nima.

Jak rozvíjíte u nich to sluchové vnímání?

Tady máme slucho-audiovizuální pomůcky, didaktickou pomůcku na rozlišení tónů, délky a i intenzity, takže s tím tak děláme asi to sluchové vnímání.

Děláte nějaké aktivity na zrakové vnímání?

Děláme cvičení očních pohybů, pak kreslení taky, cvičíme jako koordinaci oko-ruka, aby zvládali a tak. Pak tady mám třeba brázky různý i nějaký pracovní listy, kde potom vlastně hledají třeba stejný, nebo tam něco hledají třeba jako ukaž mi policajta, hasiče, když jsou

tam tyhle postavičky takhle povolání, to jsme teď měli posledně. Ale jsou tam jako různý ty témata, tak co se zrovna hodí.

Další je vlastně, jakým způsobem podporujete rozvoj paměti?

To máme různé básničky, říkanky, i zapamatování nějakého krátkého textu, ale fakt krátkýho nebo záleží kolik jim je i jak jim to jde, ale většinou u těchhle je to fakt kraťoučkový, pár vět. Nebo jim vytvořím pracovní list z razítek jako řady a oni si musí zapamatovat ty řady. No, nebo máme takový kartičky v košíku, které si vyskládáme a oni si je nějak postupně zapamatují, ale tam jako se u nich musí jako hodně pomalu a postupně, protože tam je vlastně to narušený i tohle, takže tam přidáváme postupně další a oni si to musí jako pamatovat no a pak si o tom i povídáme co tam máme všechno.

A jak rozvíjíte logické myšlení?

To jsou takový chvilky jako početní řady zkouší, co je víc, míň, delší, kratší, nebo větší, menší a takhle to. Nebo i navazování děje že si zkouší, nějakýho obsahu vyprávění, děláme rozbory nějakých pohádek jako že si hodně povídáme o tom společně a hledáme nějaký tam právě věci. Jako postavy a co se stalo, co kdo má, co udělal a takhle. To pak souvisí i s tou pamětí a tak.

Rozvíjíte nějakými aktivitami třeba pozornost u těch dětí?

No to je problém, to je potřeba hodně, to oni moc nevydrží nic na to soustředění to jsou hlavně hry zase, různý skládačky, omalovánky, ta výtvarná činnost a někdo u toho umí sedět dlouho, ale zase ty děti, který to tolik ne t, tak ty moc nevydrží. Ale někdo u toho sedí vždycky dlouho, když je to baví takhle si kreslit nebo malovat, něco tvořit. A pak ještě na to pomáhá nějaký uklidnění děláme třeba po nějakých aktivitách to prokládáme vždycky to hodně střídáme. A nějaký rozhovory i že musí poslouchat a dávat pozor, aby mohli odpovědět nebo navázat.

Mhm, orientace ve vlastním tělesném schématu

To myslíte jak přesně tuhle otázku?

No, jestli nějakým způsobem u dětí podporujete orientaci ve vlastním těle, kde mají co, kde je levá ruka/noha kde pravá a tak.

Jo takhle no, to mají různý cvičení, děláme různý polohování předmětů jako co je před tebou, za tebou, nebo různý příběhy známá je třeba ta pohádka o řepě, kdo je první, kde je babička, za kým je myška, kdo je poslední, to si i vezmou kostýmky a hrajou si to a kdo je před tebou a za tebou. Potom to ještě děláme hodně i v přírodě, kde vlastě se nějak musí pohybovat.

A jak u nich rozvíjíte slovní zásobu?

My se učíme hlavně mluvit v celých větách, některý ty děti jako občas takhle vůbec nemluví, tak si ukazujeme a postupně jsme si navazovali ten kontakt i ne řečový a teď spíš tohle no, jakože chceme, aby mluvili v celých větách, tak to podporujeme, ale někdy to úplně nejde. Hodně třeba popisujeme obrázky, popisujeme děj nějaké pohádky, co si třeba přečteme a potom říkají co teda se tam dělo. Pak se snažíme hodně rozšiřovat věty právě o třeba přídavné jméno, sloveso a tak.

Pak tady mám ještě otázku zaměřenou na tvorbu vět.

No to jsem vlastně teď asi všechno zmínila. Co tam máte dál?

Dál tu mám, jestli a vlastně jak u nich podporujete nějaké vyprávění příběhu?

To děláme třeba dramatizaci pohádek, nebo si i vymýšlejí vlastní pohádky, příběhy, vytváří si i maňáskové divadlo vždycky a tam něco hrajou a povídají, něco si vymýšlejí, Nebo se jich i ptáme co dělali o víkendy třeba s rodičema nebo takhle si povídáme a oni vypráví různě.

A trénujete nějak výslovnost hlásek?

To je ta logopedie, tam začínáme od toho začátku, třeba napodobujeme zvířecí zvuky jenom s nima, potom zkusíme nějaká jednodušší slova a hlásky. No, my tu máme i klinického logopeda právě, takže to hodně podle toho.

A poslední otázka ode mě je, jak motivujete ty děti s vývojovou jazykovou poruchou ke spolupráci?

To je při hrách hlavně. Povídáme si hodně, třeba i pohádkou je přesvědčíme jako: no a teď bude pohádka o tom a tom, to je vždycky nadchne, že je prostě namotivujeme i tónem hlasu nebo nějakou změnou v tom. Motivujeme je občas i odměnou, ale to neděláme úplně pravidelně, aby jako zase nejeli jenom na to, že něco dostanou. To ani nepotřebují podle

mě, oni jako spolupracujou docela hezky a nemusíme je nějak přemlouvat k tomu. To jsou pak třeba obrázky, nějaký samolepky nebo nějakéj bonbon, co tady mám.

Příloha 5 – Kódy rozdělené do kategorií

Kategorie 1: MOTORIKA

Cvičení

Tanec

manipulace s pomůckou

manipulace s hračkami

Grafomotorické listy

Grafomotorické hry, říkanky

Kategorie 2: DECH, FONACE, ARTIKULACE

Artikulační cvičení

vyvozování, fixace, automatizace hlásek

Vzor artikulace

Problémové hlásky

Diagnostika výslovnosti

Fonace: meluzína, siréna, š

Zpěv

Dechové cvičení

Relaxační techniky

Logopedické zrcadlo

Kategorie 3: SLUCH

Sluchová lokalizace a lateralizace (hledání ve třídě)

Sluchová diferenciacce

Zvuky z okolí

Sluchová paměť

Vnímání a produkce rytmu

Nástroje

Hra na tělo

Názornost

Kategorie 4: ZRAK

Zraková diskriminace

Figura-pozadí

Zraková paměť

Vnímání barev

Vizuomotorika

Obrázky

Knihy

Pracovní listy: zrak

Demonstrační obrázek

Kategorie 5: KOGNICE

Orientace na těle

Orientace na stránce

Orientace v prostoru

Pořadí

Paměť

Matematické představy

Střídání aktivit

Vlastní kontrola

Logické myšlení

Dedukce a indukce

Pracovní listy: kognice

Logico

Albi tužka

Kategorie 6: JAZYK

Morfologie

Povídání si

Slovní zásoba

Tvorba vět

Rozumění

Narace

Příběhy, pohádky

Popis obrázku

Popis předmětů

Popis děje

Kategorie 7: MOTIVACE

Hry

Prostředí

Roční období

Fantazie

Zábava

Přirozenost

Říkančky

Písničky

Příběh

Pohádka

Děti mají rády

Posloupnost

Úroveň

Dramatizace

Práce s hlasem

Odměna

Zažít úspěch