

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

**STIMULACE POZORNOSTI A AKTIVITY PŘI POHÁDKÁCH V
RÁMCI SKUPINOVÉ TERAPIE VÝVOJOVÉ DYSFÁZIE U DĚTÍ
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

Bakalářská práce

Brno 2017

Vedoucí práce:

PhDr. Mgr. Lucie Procházková, Ph.D.

Autor práce:

Bc. Lenka Kružíková

Prohlášení autora:

Prohlašuji, že jsem závěrečnou bakalářskou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne

Podpis autora:

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla velmi poděkovat PhDr. Mgr. Lucii Procházkové, Ph.D. za její ochotu a čas, který věnovala konzultacím v průběhu vzniku této práce. Děkuji také vedení Soukromé kliniky LOGO s.r.o. a Mgr. Lence Horňákové za možnost provést výzkumné šetření v jejich zařízení. A velké díky patří také mým nejbližším, kteří mě nejen v posledních měsících podporovali v mém úsilí.

OBSAH

ÚVOD	5
1 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE	6
1.1 Etiologie a symptomatologie vývojové dysfázie	6
1.2 Diagnostika vývojové dysfázie	9
1.3 Stručná charakteristika dítěte předškolního věku	11
2 LOGOPEDICKÁ INTERVENCE U DĚTÍ S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍÍ.....	17
2.1 Terapie vývojové dysfázie	17
2.2 Rozvoj rovin osobnostního vývoje u dysfatického dítěte.....	18
2.3 Pozornost, aktivita a motivace u předškolního dítěte	20
3 STIMULACE POZORNOSTI A AKTIVITY V RÁMCI SKUPINOVÉ TERAPIE.....	23
3.1 Cíle a metodologie	23
3.2 Výzkumný vzorek a místo šetření	30
3.3 Vlastní šetření, popis průběhu praktického ověření aktivit	31
3.4 Vyhodnocení a závěry výzkumu.....	42
ZÁVĚR	47
SHRNUTÍ.....	48
SUMMARY	48
POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE	49
SEZNAM PŘÍLOH.....	52

ÚVOD

Hra tvoří v předškolním období neoddělitelnou část života dítěte. Podporuje jeho vývoj, zprostředkovává mu učení i socializaci a vede k sebeutváření jeho osobnosti (Suchánková; 2014). Hra, podobně jako pohádka, může napomáhat ke stimulaci motivace předškolního dítěte. A právě prostřednictvím dostatečné motivace může pedagog či logoped pozitivně ovlivnit aktivitu i pozornost dětí. Bez nich totiž dítě nedokáže plně využít potenciál svých schopností (Doláková, 2015; Thorbrietz, 2016). Tato teze platí nejenom pro práci s intaktním dítětem, ale je třeba na ni klást důraz i u předškolních dětí s narušenou komunikační schopností.

Mezi kategorie narušené komunikační schopnosti patří vývojová dysfázie neboli specificky narušený vývoj řeči, což je porucha projevující se nejenom opožděným vývojem řeči, ale také celkově výrazným nerovnoměrným vývojem dítěte. Narušené bývá sluchové i zrakové vnímání, kresba, paměť, laterálnita či motorické funkce (Škodová, Jedlička, 2007). Terapie vývojové dysfázie je zdlouhavým procesem zaměřeným na celkový rozvoj dítěte, a tedy je nutné takové logopedické vedení, aby terapie nezačala dítě nudit (Kutálková, 2005).

Ačkoli nejběžnějším způsobem terapie vývojové dysfázie je individuální konzultace, můžeme se také setkat s terapií skupinovou (Kutálková, 2002). A právě na skupinovou terapii vývojové dysfázie se zaměřuje tato bakalářská práce. Jejím cílem je zjistit, jaký vliv mají činnosti, které jsou svázané s pohádkovým příběhem, na pozornost a aktivitu dětí s vývojovou dysfázií. Představujeme v ní soubor šesti aktivit spojených s pohádkovým příběhem na motivy animovaného filmu *Hledá se Dory*. Soubor byl při praktickém ověřování v rámci skupinové terapie hodnocen z hlediska jeho působení na pozornost, aktivitu a motivaci předškolních dětí s vývojovou dysfázií.

V prvních dvou kapitolách práce je vývojová dysfázie ukotvena do teoretického rámce. Zabývá se nejenom etiologií, symptomy, diagnostikou či terapií této narušené komunikační schopnosti, ale také charakteristikou dítěte předškolního věku. V praktické části práce je představen a na základě praktického ověření i vyhodnocen vytvořený soubor aktivit.

1 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE

Vývojová dysfázie je narušenou komunikační schopností spadající do kategorie narušeného vývoje řeči. Ten bývá definován jako: „*Strukturní a systémové narušení jedné či většího počtu, případně všech oblastí vývoje řeči (osvojování mateřského jazyka) vzhledem k chronologickému věku dítěte.*“ (Mikulajová, sec. cit. Lechta 2003, s. 61) V případě vývojové dysfázie je narušený vývoj řeči dominujícím příznakem poruch vyskytujících se v klinickém obraze dítěte (Mikulajová, sec. cit. Lechta, 2003).

Definicemi a různými pohledy na vývojovou dysfázii se zabývá Mikulajová (1993) a jak upozorňuje, u nás i v anglosaské literatuře se vyskytuje terminologická nejednotnost. První z používaných termínů byla sluchoněmota neboli audimutitas či alalie. Zahrnoval nejen vývojovou dysfázii, ale i další druhy vývojové nemluvnosti. Termín dysfázie se začal používat nejprve ve foniatrické, neurologické a psychologické odborné literatuře.

Kromě názvu však existuje nejednotnost i v definicích této narušené komunikační schopnosti. Ty pochází od českých odborníků i ze zahraničí, z lékařských i nelékařských oborů i z různých časových období. Škodová a Jedlička (2007) uvádí následující definici vývojové dysfázie, na které se shodují odborníci ze současné české klinické logopedie: „*Specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.*“ (Škodová, Jedlička 2007, s. 110) Stejnou definici uvádí v Logopedickém slovníku i Dvořák (2001) a dodává, že těmito podmínkami rozumíme: „*sociální prostředí, emocionální vazby, kvalitu a četnost podnětů, smysly, přiměřenou (neverbální) inteligenci, zpětnou vazbu, negativní klasické neurologické vyšetření.*“ (Dvořák 2001, s. 51)

1.1 Etiologie a symptomatologie vývojové dysfázie

Z etiologického hlediska bývá vývojová dysfázie považována za následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu, přičemž se předpokládá difuzní postižení centrálního nervového systému, které zasahuje celou centrální korovou oblast mozku. Přesná etiologie vzniku všech vývojových poruch řeči je stále nejasná. Jednou z uvažovaných příčin je postižení vývoje kognitivních funkcí vlivem postižení mozku, a to jak prenatálního, tak perinatálního či postnatálního. Jelikož se opožděný vývoj řeči a její vývojové poruchy

objevují spíše u chlapců, uvažuje se i o vlivu dědičnosti na základě zjištěných epileptických změn řečových a sluchových center (Škodová, Jedlička, 2007).

Vývojová dysfázie se projevuje množstvím různorodých symptomů. Nejvýraznějším z nich je opoždění vývoje řeči. Mimo oblast řeči nalézáme projevy narušení i v dalších oblastech vývoje. Ten bývá mnohdy celkově výrazně nerovnoměrný. Sledovat můžeme také rozdíl mezi úrovní verbálního projevu a intelektových schopností v souvislosti s věkem dítěte. Narušené bývá i sluchové vnímání, kdy dochází k neschopnosti rozlišovat jednotlivé prvky řeči, bývá narušeno napodobení melodie a rytmu a také latence ve zpracování informací získaných sluchem. S poruchou zrakového vnímání jsou spojena specifika kresby dětí s vývojovou dysfázií. Mimo to jsou narušeny motorické funkce, lateralita, paměť a orientace (Škodová, Jedlička, 2007).

Symptomy v řeči

V oblasti hloubkové struktury řeči je podle Škodové a Jedličky (2007) narušena oblast sémantická, syntaktická i gramatická. Objevuje se přeházený slovosled, nesprávné koncovky slov, vynechávání slov – zejména předložek či částic a omezená slovní zásoba. Narušení povrchové struktury řeči se projevuje postižením rozlišování distinktivních rysů hlásek nejčastěji v oblasti diferenciacie znělosti či závěrovosti. Objevuje se také patlavost, záměny či redukce hlásek i slabik.

Vránová (2004) rozděluje příznaky v řeči podle jednotlivých rovin. U foneticko-fonologické roviny je podle ní typické nerozlišování a přehazování hlásek ve slovech, špatná výslovnost a neporozumění složitým slovním spojením. V morfologicko-syntaktické rovině pak například problémy se správným skloňováním, použitím rodů, pádů či předložek, s chybným slovosledem nebo s užíváním pouze jednoduchých vět. V lexikálně-sémantické rovině řeči se vývojová dysfázie projevuje zejména výrazným nepoměrem mezi pasivní a aktivní slovní zásobou, jednoduchým vyjadřováním, zaměňováním významově podobných slov nebo nadužíváním ukazovacích zájmen. Nedostatky se objevují i v pragmatické rovině například formou obtíží s jasným vyjádřením, souvislým vyprávěním nebo s vyhýbáním se verbální komunikaci.

Symptomy v oblasti orientace

Děti s vývojovou dysfázií mají běžně problémy s orientací v čase, prostoru ale i v osobních údajích. Chápání časových pojmů (například dopoledne, večera, za týden) je pro ně velmi

obtížné. Podle Mikulajové (1993) dysfatické děti vnímají čas jen v rozpětí jediného dne a to na základě typických činností vázaných k jednotlivým částem dne. Jak ale upozorňuje, zdá se, že problém je spíše ve verbálním označení časových údajů než v samotném vnímání času. Je pro ně problematické zapamatovat si svůj věk, datum narození či jména rodičů. Stejně tak levo-pravá orientace nebývá na obvyklé úrovni. Naopak adresu nebo alespoň místo bydliště dysfatické děti většinou znají.

Symptomy v oblasti motoriky

Jak uvádí Mikulajová (1993) je u dětí s vývojovou dysfázií typická nápadná porucha motorických funkcí související s předpokládanou etiologií vzniku na základě raného poškození centrální nervové soustavy. Častější než u běžné populace je i zkřížená či nevyhraněná lateralita a levostranná preference. V oblasti hrubé motoriky mají děti potíže kvůli celkové neobratnosti. Problémy jim může dělat stoj na jedné noze, kopání do míče či jízda na kole.

Jemná motorika bývá postižena výrazněji a více se liší obtíže v jednotlivých složkách. Pohyby prstů jsou nepřesné, například při napodobování zaječích uší si dítě musí pomáhat druhou rukou nebo vytrčí rozdílné prsty, než které ukazuje vzor. Při napodobování dalekohledu má problém přiložit jej jen k jednomu oku a druhé zavřít. Obtíže nastávají zejména v každodenním životě dysfatika. I školáci mají problém se zavazováním tkaniček, rozepínáním knoflíků nebo neumí používat přístroj.

Grafomotorické schopnosti dítěte s vývojovou dysfázií jsou také výrazně narušeny. Při diagnostickém testování to můžeme pozorovat zejména při obkreslování jednoduchých tvarů a ornamentů. S tím souvisí problém při nácvičku psaní, nečitelnost písma nebo nesprávný úchop tužky (Vránová, 2014).

Do kategorie symptomů vývojové dysfázie v oblasti motoriky patří také narušená oromotorika. „*Nedostatečná je pohyblivost rtů, tváří, jazyka. Děti nedokáží napodobit mnohé i poměrně jednoduché pohyby a grimasy... Jazyk je všeobecně málo pohyblivý, při laterálních pohybech není plynulé stranové kmitání, skoro vždy vážne elevace jazyka.*“ (Mikulajová, 1993, s. 133-134) Jak Mikulajová (1993) dále uvádí, střídání pohybů je neplynulé a trhané, dítě nebývá schopné napodobit imitační vzor.

Symptomy v oblasti sluchu

Narušení schopnosti vnímat a reprodukovat melodii a rytmiku je podle Mikulajové (1993) výrazným symptomem u dětí s vývojovou dysfázií. Projevuje se například neschopností pojmenovat dítěti známou písničku podle zahrané melodie, nebo zopakovat rytmickou řadu. Tyto symptomy se posléze promítají do poruch čtení a psaní, jelikož se tyto dvě schopnosti rozvíjí na základech narušené funkce sluchové percepce. Vránová (2014) upozorňuje i na limity a nutnost delšího času v oblasti pochopení a „přeložení si“ sdělení a nových informací, a to zejména pokud se jedná o delší mluvený projev.

Symptomy v oblasti zrakového vnímání

Oproti deficitům v oblasti sluchu, bývá podle Mikulajové (1993) zrakové vnímání u dysfatických dětí poškozeno méně. Deficity se obvykle projevují jen v souvislosti s prostorovou představivostí, vizuomotorickou koordinací a levo-pravou orientací. U těžkostí v rozlišování levé a pravé strany se Mikulajová shoduje se Zápotočnou, Bentonem a Matějčkem (sec. cit., Mikulajová, 1993), kteří tento deficit vnímají jako záležitost funkce verbálních schopností dítěte, a ne schopnosti samotné orientace.

1.2 Diagnostika vývojové dysfázie

Diagnostika vývojové dysfázie je v zásadě vždy skupinovou prací odborníků z několika lékařských (foniatrie, neurologie), speciálně-pedagogických a psychologických oborů. Důležité je neuropsychologické vyšetření Neuropsychological Investigation for Children (NEPS), které u nás adaptovala pro diagnostiku dysfázie Mikulajová (1993). Toto vyšetření je značně obsáhlé a zahrnuje jedenáct oblastí psychického vývoje dítěte.

Psychologové a neurologové testují zejména psychický vývoj dítěte, k čemuž využívají zpravidla standardizované testy školní zralosti (například Orientační test školní zralosti, Vinelandská škála sociální zralosti či Orientační test dynamické praxe), nebo metody ke sledování osobnosti dítěte (Lechta, 2003).

Úkolem diagnostiky ze strany logopedů a speciálních pedagogů je dotvořit celkový obraz vývoje dítěte a jeho opoždění. Sledují všechny (v podkapitole 1.2) zmíněné oblasti, ve kterých se zpravidla objevují symptomy vývojové dysfázie. Při vyšetření řeči logopedi využívají malé množství existujících standardizovaných testů a baterií – zejména Kondášovu obrázkově-slovníkovou zkoušku sloužící k zjištění aktivní slovní zásoby předškolních dětí

a také část Wechslerovy baterie. U starších dětí lze využít Zkoušku čtení nebo Zkoušku laterality podle Matějčka (Lechta, 2003). Podrobněji se hodnocení řečových schopností dítěte při diagnostice vývojové dysfázie věnuje Mikulajová (1993). Upozorňuje na to, že jsou vyšetření řečové složky u dysfaticů obtížná. Důvodem je u těžších forem dysfázie absence volného řečového projevu a u lehčích pak snaha vyhnout se úkolům souvisejícím s verbální komunikací ze strachu ze selhání. I neuropsychologické vyšetření (NEPS) v sobě zahrnuje subtesty sledující řečovou produkci, avšak podle Mikulajové (1993) je pouze orientační a je třeba ho doplnit kompletním logopedickým a foniatrickým vyšetřením. Mikulajová spolu se Sümegiovou sestavila soubor testů a vyšetření řečové produkce speciálně pro děti s vývojovou dysfázií. Zahrnuje jak vyšetření artikulace, tak schopnost fonematische diferenciacie (slouží k němu například upravená metodika Škodové). Dále test na uvědomění si hláskové struktury slova (upravená Zkouška sluchové analýzy a syntézy SAS-M od Matějčka), zkoušku jazykového citu (Žlab), test opakování vět (vycházející z psycholingvistického výzkumu dětské řeči od Grimmové) nebo monologické vyprávění na dané téma. Se současnou vizuální percepcí pak jsou spojeny testy popisování tematického obrázku a čtení a reprodukce textu.

Odborníci kromě sledování roviny řeči zkouší také schopnosti orientace dítěte, dále pak laterality, zpravidla vyšetřovanou standardním Testem laterality, a motorické schopnosti dítěte nejčastěji vyšetřované prostřednictvím Ozeretzského testu či v případě vyšetření motoriky mluvidel i Testu aktivní mimické psychomotoriky podle Kwinta (Škodová, Jedlička, 2007).

Dále je vyšetřeno sluchové vnímání, k čemuž se využívá test Hodnocení fonematische sluchu u předškolních dětí, Zkouška sluchové diferenciacie nebo Zkouška sluchové analýzy a syntézy. K vyšetření zrakového vnímání je nejčastěji použit Vývojový test zrakového vnímání a jeho pět subtestů, kterými vyšetřující získá informace o vizuomotorické koordinaci, diferenciaci či uvědomění si polohy obrazu v prostoru. Se zrakovým vnímáním souvisí i vyšetření grafomotoriky a kresby. Kresba u dysfaticů vykazuje typické znaky, jako je deformace tvarů, nepřesné napojení čar, chybné proporce a rotace, nevyužití plochy papíru, ale i špatné držení tužky při práci. Při logopedické diagnostice vývojové dysfázie je sledována i oblast čtení, psaní a počítání a oblast paměti spolu s aktivitou a koncentrací pozornosti (Škodová, Jedlička, 2007).

Cílem diagnostiky je diferenciovat vývojovou dysfázii od zaměnitelných poruch a postižení. Zejména od vývojové dysartrie, která se sice projevuje obdobnými příznaky na řeči, avšak liší se podstatou neurologického postižení. Dále pak od vady sluchu, která způsobuje opoždění vývoje řeči, avšak ne dalších složek osobnosti, také od prostého opožděného vývoje řeči, při kterém však není opožděn vývoj dalších složek osobnosti, nebo od těžké dyslálie. Za vývojovou dysfázii může být zaměněn i opožděný vývoj řeči způsobený mentálním postižením, v tomto případě je sice opožděn celý vývoj osobnosti, avšak opoždění dosahuje u všech složek stejného stupně a je tedy rovnoměrné (Škodová, Jedlička 2007).

Při diagnostice vývojové dysfázie mohou logopedi rozlišit její formy. Nejtěžší z nich je nemluvnost. „*Dítě se vyjadřuje jen pohybem, gesty a hlasem, mluvená řeč se vůbec nerozvíjí.*“ (Kutálková 2011, s. 157) Jak uvádí Kutálková (2011) lze tuto formu dysfázie ještě dělit na percepční typ – pokud je poškozeno vnímání a porozumění řeči, a expresivní typ – při porozumění, ale problémech s vyjádřením se. Další formu nazývá těžkou dysfázií, případně částečnou nemluvností, charakterizovanou velmi pomalým rozvojem řeči s etapami nastupujícími s velkým zpožděním oproti normě. Poslední formou je dysfázie při které dochází k rozvoji řeči umožňujícímu dorozumívání, avšak s velkými nedostatky. Dvořák (2001), ačkoli připouští, že se od tohoto dělení ustupuje, uvádí pouze dvě formy dysfázie a to motorickou (expresivní) a senzorickou (receptivní). Motorická forma se podle něj vyznačuje obtížemi ve verbální komunikaci, těžkopádným tvořením slov, obtížemi s formulováním myšlenky, nedostatečnou slovní zásobou nebo obtížemi se syntaxí, morfologií a sémantikou. Senzorická forma je typická deformací aktivní slovní zásoby, pohotovým, avšak nesprávným tvořením slov, obtížemi s hláskovou diskriminací nebo se vznikem žargonu.

1.3 Stručná charakteristika dítěte předškolního věku

Obdobím předškolního věku rozumíme fázi mezi třetím rokem a nástupem povinné školní docházky, obvykle tedy šestým či sedmým rokem věku dítěte. Vágnerová říká, že je tento věk: „*charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě, diferenciací vztahu ke světu.*“ (Vágnerová 2005, s. 173)

Vágnerová (2005) udává, že u předškolních dětí dochází k socializačnímu rozvoji, protože dítě začíná stále častěji poznávat i osoby, nepatřící do rodinného kruhu. Učí se sociálním

dovednostem, jako je spolupráce či sebeprosazení. A dostává nové společenské role – vrstevník, žák mateřské školy, kamarád. V průběhu předškolního věku také dochází k postupnému odpoutávání se od matky, která stále plní roli pečující a ochraňující osoby, a celkově od vázanosti na rodinu. V souvislosti s nástupem do mateřské školy musí dítě přijmout novou autoritu – učitelku a současně navázat vztahy ve skupině neznámých vrstevníků. Špaňhelová (2008) uvádí, že není podstatné, v jakém kolektivu vrstevníků se dítě socializuje – zda v prostředí třídy mateřské školy, nebo například v zájmovém kroužku. V jakémkoli kolektivu totiž může získat zkušenosti s odlišnými lidskými povahami a přístupy. Současně se ve společnosti dětí naučí samo vyjadřovat, co se mu líbí a co ne, svůj nesouhlas nebo postoj.

Rozvoj poznávacích procesů

V oblasti poznávacích procesů můžeme podle Vágnerové (2005) sledovat několik charakteristik předškolních dětí. Na svět nahlíží egocentrickým pohledem uznávajícím pouze jedno hledisko pravdivosti a reality, současně centrují (redukují) informace na jeden nápadný znak subjektu a nedokáží ho vnímat komplexně. Jejich vnímání je vázané na přítomnost a viditelné znaky světa. Tyto charakteristiky uvádí i Šulová (2010), která říká, že: *„Dítě je středem vlastního světa představ a jen s obtížemi zaujímá hledisko jiné osoby. Je přesvědčeno, že i ostatní sdílejí jeho úhel nazírání.“* (Šulová, 2010, s. 69) Při interpretaci reality děti významně zapojují fantazii, konfabulace a přisuzují předmětům vlastnosti živých tvorů, silně vnímají potřebu jistoty a veškeré poznání tak považují za pravdivé a definitivně platné. V případě řešení problémů a plánování předškolní děti vychází ze zažitých scénářů, jednají často na základě aktuálních impulzů, a i pokud jim někdo vysvětlí postup, nedokáží se ho zpravidla držet. Myšlení předškolních dětí je podle Fuchse (a kol., 2015) prelogické, tedy neřídí se logickými operacemi. Také jej lze charakterizovat jako antropomorfické - polidšťující. Dalším charakteristickým znakem myšlení předškolních dětí je neexistence pojmu trvalosti a nezávislosti podstaty na změně vnější podoby. Tento způsob vnímání světa se však před nástupem do školy mění. Starší předškolní děti dovedou uvažovat na vyšší úrovni a rozpoznat například příčinné souvislosti (Vágnerová, 2005). Špaňhelová (2008) dále jako charakteristiku předškolních dětí uvádí zvědavost, která se projevuje častým kladením otázek. Pedagog i rodič by měli být trpěliví a odpovídat i na zdánlivě nekončící řetězce otázek. U choulostivých otázek týkajících se smrti nebo naopak toho, jak dítě přišlo na svět, je podstatné, aby dítě vnímalo atmosféru otevřenosti, důvěry a porozumění. Současně by však rodiče měli odpovídat pravdivě a s jistotou.

Vývoj sluchového a zrakového vnímání

V oblasti sluchového vnímání dochází k větší diferenciaci zvuků. Podle Fuchse (a kol., 2015) by mělo být předškolní dítě schopné sluchové analýzy a syntézy. Podle Bednářové a Šmardové (2015) se také zlepšuje vnímání figury a pozadí, dítě je schopné záměrného naslouchání nebo vnímání rytmu. Z hlediska sluchové paměti pak dokáže zopakovat větu složenou z pěti a více slov. U zrakového vnímání zaznamenáváme uvědomění si polohy předmětu v prostoru nebo stále zaměření vnímání spíše na celek než detail. Dítě by mělo zvládnout zapamatovat si viděné obrázky, doplnit jejich chybějící části nebo vyhledat dva shodné obrázky v řadě.

Pojetí času a prostoru

I chápání prostoru je ovlivněné vizuální podobou objektů – co je blízko, je velké, co daleko, je malé. Předškolní děti nemají problém rozlišit pojmy jako nahoře a dole, avšak z důvodu nedozrálé lateralizace nediferencují polohu vpravo a vlevo (Vágnerová, 2005). Bednářová a Šmardová (2015) naopak uvádí, že k rozlišování směrů vpravo a vlevo dochází už okolo pátého roku života, podobně jako k pochopení pojmu uprostřed, hned před nebo první a poslední. Vzhledem k nazírání na realitu z hlediska přítomnosti, dochází také k pozvolnému rozvoji pojetí času. „*Pro členění času využívají předškolní děti nanejvýš dnů v týdnu, delší jednotky, jako jsou měsíce či roční období, umí vyjmenovat, částečně znají obsah těchto pojmů, ale ve vlastních úvahách je nepoužívají.*“ (Vágnerová 2005, s. 188) Podle Bednářové a Šmardové (2015) zvládají předškolní děti přiřadit činnosti typické pro části dne nebo roční období, seřadit posloupný děj nebo se orientovat v pojmech včera, dnes a zítra.

Paměť u předškolních dětí

V souvislosti se zráním mozku dochází u dětí k rozvoji paměti. Ta je stále spíše konkrétní, a proto si dítě snáze zapamatuje prožité události než slovní popis. Pro předškolní děti je také typická bezděčná a mechanická paměť. Záměrná se vyvíjí až v pěti letech. Kapacita mechanické paměti umožňuje dítěti snadné přijímání informací (Šulová, 2010). Podle Vágnerové (2005) roste rychlost zpracování informací i kapacita pracovní paměti. Úroveň epizodické paměti je individuální, osobní vzpomínky bývají až do šestého roku života pouze útržkovité, navíc je ovlivňuje fantazie a fabulace.

Rozvoj řeči a komunikace

Vývoj verbálních schopností dítěte není podle Kutálkové (2005) v předškolním věku stále ukončen, cílem rozvoje je zejména obratnost ve vyjadřování a bohatá slovní zásoba. Fuchs (a kol., 2015) upozorňuje ve vztahu k tomuto rozvoji zejména na význam sociálního prostředí a kvality hrubé i jemné motoriky, zraku a sluchu. Z hlediska foneticko-fonologické roviny Kutálková (2015) uvádí, že výslovnost předškolních dětí se postupně zpřesňuje a ve čtyřech letech už by dítě mělo vyslovovat správně všechny hlásky kromě L, R a Ř. Setkáváme se také až do pátého roku věku s fyziologickou dyslálií, případně až do sedmi let s prodlouženou fyziologickou dyslálií. V rovině morfologicko-syntaktické Vágnerová (2005) popisuje používání složitějších vět i souvětí v období okolo čtvrtého roku věku dítěte. Do šesti let se také zvyšuje četnost užití budoucího a minulého času. Běžně se objevují agramatismy nebo nelogické řazení slov ve větě. Z hlediska lexikálně-sémantické roviny podle Fuchse (a kol., 2015) sledujeme přesun slov z pasivní do aktivní zásoby a její celkové výrazné rozšíření. Šestileté dítě zná až tři tisíce slov. K rozšiřování slovní zásoby slouží dva věky otázek. První v období mezi jedním a dvěma roky věku, kdy se dítě ptá „Kdo to je?“ a „Co to je?“ a druhý mezi třetím a čtvrtým rokem s otázkami typu „Proč?“ a „Kdy?“. Z hlediska pragmatické stránky řeči jsou předškolní děti schopné konverzaci navázat i rozvíjet. Verbální schopnosti dětí předškolního věku souvisí podle Vágnerové (2005) s úrovní rozvoje poznávání. Typická je pro děti předškolního věku egocentrická řeč, která slouží k vyjádření pocitů, regulaci chování, k zapamatování či jako prostředek uvažování. *„Egocentrická řeč je řečí pro sebe, nehledá a nepotřebuje posluchače. Je zkratkovitá, dítě si povídá pro sebe, přesněji řečeno bez ohledu na jiné, a proto nemusí říkat všechno.“* (Vágnerová 2005, s. 196)

Motorický vývoj

V oblasti motorického rozvoje dochází podle Šulové (2010) k celkovému zdokonalování a růstu kvality pohybu: *„Dítě je hbitější, má elegantnější pohyby, dokáže v rámci společných činností s rodiči, jinými dospělými, vrstevníky velmi dobře pozorovat a napodobovat sportovní aktivity.“* (Šulová 2010, s. 67) Motorika pro dítě podle Bednářové a Šmardové (2015) znamená možnost aktivně se zapojovat do společných činností. Dítě by mělo postupně zvládnout například stoj na špičkách nebo přechod přes kladinu v oblasti hrubé motoriky, nebo například manipulaci s drobnými předměty a stříhání v oblasti jemné motoriky. Pozvolna také dochází k vyhraňování laterality dítěte. Ve čtyřech letech už by

mělo přednostně užívat jednu ruku, avšak k plnému ustálení dochází až v přibližně deseti letech. Rozvoj pohybové koordinace také souvisí se sebeobsluhou. Dítě předškolního věku se zvládá obléknout a svléknout, uklízí si věci a samostatně pečuje o svoji hygienu (Šulová, 2010).

Hra a kresba

Vágnerová (2005) nazývá předškolní období věkem hry. Spolu s kresbou a vyprávěním slouží k vyjádření názorů a pohledu na svět. Skrze ni se dítě vyrovnává s realitou, umožňuje mu chovat se podle vlastních představ a uspokojit svá přání. V případě tematické hry se dítě setkává s budoucími sociálními rolemi a společenskými situacemi. Fuchs (a kol., 2015) říká, že předškolní děti touží po společnosti vrstevníků. Tyto kolektivy slouží k rozvoji prosociálních dovedností – spolupráce, soucitu nebo například přátelství. Podle Suchánkové (2014) tvoří hra převážnou část dne dítěte – neoddělitelnou část jeho života. V předškolním období je také vhodná jako prostředek pedagogické diagnostiky. „*Hra podporuje celkový vývoj dítěte. Umožňuje dítěti rozvíjet tělesný systém, zprostředkovává dítěti učení, socializaci, je prostředkem edukace, vede k sebeutváření jedince.*“ (Suchánková 2014, s. 28)

Pro předškolní dítě je podle Suchánkové (2014) typická symbolická hra. Tedy hra, kdy je činnost předmětu přenesena na zastupující předmět. Děti si prostřednictvím těchto her upevňují svoje zkušenosti a zážitky. Je možností chovat se podle vlastních přání a přizpůsobit si realitu. V předškolním období se také rozvíjí námětové hry, dítě je obsahově obohacuje a zapojuje do ní kamarády. Tématem těchto her jsou zkušenosti z každodenního života – hra na rodinu, obchod, na paní učitelku nebo na kuchařku. Dochází také k rozvoji slovních či hudebních her, her konstruktivních a pohybových. V předškolním věku se proměňuje hra sdružující ve hru kooperativní, která vyžaduje spolupráci, toleranci, pomoc nebo dodržování pravidel v dětském kolektivu. Dalším typem hry, se kterou se podle Kořátkové (2005) předškolní děti často setkávají, jsou hry didaktické. Tyto hry jsou záměrně volené a vedené pedagogem a sledují pedagogický cíl. Slouží k utváření konkrétních dovedností a znalostí nebo jejich základu, například v oblasti pohybové, výtvarné nebo hudební.

Kresba se v období předškolního věku dítěte vyvíjí od presymbolické fáze čmárání až po stádium symbolického zobrazení světa, kdy už se dětské výtvary podobají realitě. Analýza kresby postavy pak je důležitým diagnostickým nástrojem. U tříletých dětí se postava podobá hlavonožci s dominantním zobrazením obličeje, ve čtyřech letech se objevuje

v kresbě trup a dítě začíná dokreslovat postavě detaily jako oblečení nebo prsty (Vágnerová, 2005).

Školní zralost

Na konci předškolního období by mělo být dítě připraveno k nástupu ke školní docházce. Kolláriková a Pupala (2001) školní zralost rozdělují na složku kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatickou. „*Obecně se předpokládá, že každá ze složek školní připravenosti musí dosáhnout určité „prahové“ úrovně, má-li být dítě ve škole úspěšné.*“ (Kolláriková, Pupala 2001, s. 221) Otevřelová (2016) spojuje sociální, citovou a pracovní zralost do jedné kategorie. Projevuje se schopností ovládat své chování, odloučit se na čas od matky, navazovat kamarádství, účelně spolupracovat nebo komunikovat. Pracovní schopnost pak znamená vůli k dokončování úkolů a samostatnost. Druhou kategorií je podle Otevřelové (2016) fyzická zralost a zdraví dítěte. To má na starost jeho lékař. Sleduje například schopnost dosáhnoutí rukou přes hlavu na protilehlé ucho, výměnu zubů, tělesné deformace nebo zdraví smyslů.

Shrnutí

Vývojová dysfázie je narušenou komunikační schopností se stále plně neobjasněnou etiologií. Symptomy můžeme pozorovat v mnoha oblastech celkově nerovnoměrného vývoje dítěte. V porovnání s vývojem intaktních dětí předškolního věku dominuje zejména opožděný vývoj řeči, ale vyskytují se také deficity v oblasti sluchového vnímání, zrakového vnímání, kresby, motoriky, paměti či orientace. Na všechny tyto zmíněné roviny výskytu symptomů se musí zaměřit odborníci při diagnostice vývojové dysfázie.

2 LOGOPEDICKÁ INTERVENCE U DĚTÍ S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍ

2.1 Terapie vývojové dysfázie

Terapie podle Dvořáka znamená: „*Zaměření se na odstranění poruchy či odchylky, zmírnění následků postižení, onemocnění.*“ (2001, s. 192) Úkolem terapie vývojové dysfázie je pak podle Kutálkové (2005) zmírnit její důsledky ještě v době, kdy se řeč vyvíjí. Zaměřujeme se zejména na oblasti smyslového vnímání, motoriku, nácvik pozornosti, vytrvalosti a systematickosti. Vzhledem k šíři možných příznaků dysfázie musí logoped připravovat terapeutický plán individuálně a ve spolupráci s dalšími odborníky i rodiči dítěte (Bočková 2008).

Terapie vývojové dysfázie bývá zdlouhavá, a proto je podle Kutálkové (2005) nutné, aby logoped prokázal dostatek kreativity a dítě se nezačalo nudit. Principy intervence doporučené různými autory pak shrnuje Bočková (2008). Poukazuje na zásadu včasné a intenzivní reedukace nebo imitace normálního vývoje řeči – tedy postupným průchodem všemi etapami ontogeneze řeči. Dalšími zásadami jsou pobízení ke spontánnímu řečovému projevu dysfatického dítěte nebo preferování obsahové stránky řeči před výslovností. Dále jsou to zásady komentování, ke kterým lze přiřadit i metodu korekční zpětné vazby a metodu rozšířené imitace. V neposlední řadě pak Bočková zdůrazňuje i zásadu názornosti a vývojovosti.

Nejtradičnějším způsobem terapie vývojové dysfázie jsou individuální konzultace. Kutálková (2011) vnímá jejich výhodu zejména v setkávání se s rodiči dítěte, možnosti zodpovídat jejich dotazy a zejména v dostatku času na nácvik. Struktura sezení by měla být u dysfatických dětí stále stejná, protože jim prospívá stereotyp. Intervaly mezi konzultacemi se pohybují od dvou týdnů v počátcích terapie až po měsíc po jejím ustálení. Přípustné jsou i pauzy v terapiích ať už způsobené situací, kdy už „toho má dítě dost“ nebo rodinnými důvody. Specifická je pak terapie v předškolním roce dítěte, v tu chvíli se opět zmenšuje interval mezi sezeními a mění se struktura cvičení od her po vědomý nácvik.

Jedním z typů terapie může být také terapie skupinová. Kutálková (2002) spatřuje její přednosti zejména v možnosti stimulovat řeč v dětském kolektivu, podpoře sociální funkce řeči a ve spontánním napodobování ostatních dětí. Avšak upozorňuje na náročnost správné

volby postupů a her z důvodu heterogenity skupiny z hlediska příčin dysfázie. Skupinová terapie bývá nejčastěji využívána ve speciálních mateřských školách. Její výhodou je každodenní péče. Podle Škodové a Jedličky (2007) se skupinová terapie obvykle praktikuje v malých skupinách do šesti dětí. Výhodou těchto aktivit je nutnost verbální komunikace, protože se dítě musí dorozumívat s ostatními dětmi. Skupinová terapie dysfaticů se obvykle skládá z rušné činnosti – pohyb, „zahřátí“ a následuje relaxace a dechová cvičení. V hlavní části je pak zaměřena na rozvoj hrubé i jemné motoriky, orientace v prostoru, rozvoj zrakové a sluchové i hmatové percepce, rozvoj sociálních dovedností. Nakonec se rozvíjí kresba.

Dle Kutákové (2002) je třeba při reedukaci dysfázie dodržovat několik obecných principů. Prvním z nich je respektování stupně vývoje řeči a zájmů dítěte. Nelze podle ní v žádném případě přeskokovat vývojové etapy, jelikož by to byl na dítě nesplnitelný požadavek. Naopak doporučuje využívat metodu malých kroků. *„Metoda malých kroků přináší dítěti častější pocit úspěšnosti a tím i průběžné odstraňování druhotně vzniklých bloků ve sdělovacím procesu.“* (Kutáková 2002, s. 61) Druhým principem je pochvala jako motivace a biologický princip učení. U dětí s dysfázií hrozí, že stres z neúspěchu nebo podněty, na které neupozorníme, znemožní uložení informací do dlouhodobé paměti. Podle Kutákové (2002) je tedy podstatné, navodit při nácviku osobní pohodu dítěte. Třetí princip vychází z dodržování tří etap zapamatování si výrazu, tedy z informace (například obrázek), identifikace odpovědi dítětem mezi několika možnostmi (tedy například ukázání předmětu) a samotné slovní odpovědi na požádání. Další princip je založený na již zmíněné metodě malých kroků, tedy rozložení úkolu na malé a snadno splnitelné části postupně směřující k cíli. Pátá zásada vychází ze stereotypů, které dítěti usnadňují zapamatování, nácvik tedy má být provázen modelovými situacemi. Dalšími principy pak jsou podpora napodobovacího reflexu a jeho využití v běžné řeči, podpora mluvního apetitu bez ohledu na výslovnost a využití výrazné mimiky a gestikulace.

2.2 Rozvoj rovin osobnostního vývoje u dysfatického dítěte

U dětí s vývojovou dysfázií je podle Klenkové (2006) nutné zaměřit se při terapii vývojové dysfázie na celkovou osobnost dítěte bez zdůraznění složky řeči. *„Celková terapie se orientuje na rozvoj následujících oblastí: zrakové vnímání, sluchové vnímání, myšlení, paměť a pozornost, motorika, schopnost orientace, grafomotorika a řeč.“* (Klenková 2006, s. 74-75) Oblasti nelze rozvíjet izolovaně, ale vždy je třeba rehabilitaci kombinovat tak, aby dítě co nejvíce využívalo svoje již osvojené znalosti a dovednosti (Klenková, 2006).

Rozvoj řeči je podle Kutálkové (2002) založený na podpoře snahy spontánního projevu. Prvním krokem je rozšiřování slovní zásoby. Volíme slova ze stejných tematických okruhů, používáme je v jejich běžné podobě a na základě jejich využitelnosti v běžném životě. Třídění do tematických okruhů může dítě nacvičovat například rozdělováním obrázků. Princip tematických okruhů poté aplikujeme i při rozšiřování aktivní slovní zásoby. Z hlediska slovních druhů začínáme s podstatnými jmény, následují slovesa, přídavná jména, předložky (zejména jejich docvičení, protože předložky obvykle již dříve spontánně vyplynou ze situací), příslovce a číslovky a nakonec zájmena. Podle Mikulajové (1993) mají dysfatické děti problémy s chápáním přenesených významů slov, metafor nebo hádanek. Návik syntaxe poté vychází opět z vývojového postupování od jednoslovných vět až po věty složitější. Následně lze přejít k dialogu. Ten by měl podle Kutálkové (2002) vycházet z témat využitelných v běžném životě. Na dialog může být dítě předem připraveno například připomenutím slovní zásoby. Mikulajová (1993) uvádí, že i přes terapii lze u osob s vývojovou dysfázií sledovat dlouhodobé potíže s vytvářením pojmů a logických operací. Tyto problémy poté přechází až do školních potíží a možného sociálního selhání dysfatických.

Reedukace hlásek vychází ze stejných principů jako u dyslálie. Mikulajová (1993) však upozorňuje na typické deficity v oblasti fonologické diferenciaci hlásek, které mohou přetrvávat až do staršího školního věku. Obdobně Kutálková (2002) popisuje určitá specifika reedukace hlásek u dětí s vývojovou dysfázií. Jedná se zejména o vývojové změny – například nevypočitatelný vývoj výslovnosti, dřívější vyvození R a Ř, než by se dalo předpokládat na základě vývoje ostatních hlásek, nebo stagnace vývoje.

Rozvoj motoriky Kutálková (2002) rozděluje do několika kategorií. Jemnou motoriku lze rozvíjet tradičním modelováním nebo prací s drobnými předměty. U kresby a grafomotoriky je v případě dysfatických rozvoj ztížen typickými nedostatky. Je tedy třeba rozvíjet je postupně a systematicky nacvičovat jednotlivé kroky. Vránová (2014) považuje za vhodné využít pomůcky vedoucí dítě ke správnému držení tužky. Rozvoj pohybové koordinace pak bývá podle Kutálkové (2002) založen na sportování nebo pohybových hrách. U koordinace rukou a očí se zaměřujeme například na obkreslování a u koordinace rukou a mluvidel na pohybové hry s básničkami. S motorikou souvisí i rozvoj pravolevé orientace, protože její nedostatky mohou dítěti způsobit potíže ve školním věku. Návik může být prováděn například prostřednictvím opakování pohybů podle vzoru nebo umístování předmětů do polí na papíře.

Rozvoj paměti u dysfatických dětí podle Kutálkové (2002) úzce souvisí s rozvojem smyslového vnímání. Jednotlivé úkoly můžeme akcentovat na rozvoj zrakové, sluchové, slovní, pohybové, hmatové či dějové paměti. Podle toho pak volíme aktivity. Například pexeso pro rozvoj zrakové paměti, poznávání písniček na sluchovou paměť, hledání slov ve vyprávění pro rozvoj slovní paměti, pohybové hry s říkankami pro pohybovou paměť, hledání předmětů se zavázanýma očima pro hmatovou paměť nebo hledání chyb v namalovaném příběhu pro rozvoj dějové paměti.

Smyslové vnímání má být dle Kutálkové (2002) rozvíjeno nejprve obecně a teprve později systematicky se zaměřením na jednotlivé smysly. Hry zaměřené na tento rozvoj současně zpravidla stimulují i paměť, pozornost nebo soustředění. Vránová (2014) doporučuje důsledný trénink zrakového vnímání jako prevenci vzniku specifických poruch učení. Kutálková (2002) navrhuje zrak rozvíjet na základě nácviku zrakové pozornosti a diferenciací a schopnosti zrakového členění na figuru a pozadí. K tomu slouží úkoly zaměřené na hledání rozdílů (Co zmizelo ze stolu?) nebo vybarvování mozaikových obrazců podle daných značek. Rozvoj sluchové percepce a diferenciací navrhuje procvičovat hrami se slovy (slovní kopaná) či reagováním dítěte například tlesknutím na předem domluvenou slabiku ve slovech, která vyslovuje rodič či logoped. Vránová (2014) v souvislosti se sluchovým vnímáním doporučuje zařazovat do terapie i běžné výuky možnosti odpočinku, jelikož je dysfatické dítě rychle unavené z usilovného soustředění.

2.3 Pozornost, aktivita a motivace u předškolního dítěte

Podle Škodové a Jedličky (2007) jsou poruchy pozornosti a paměti pro vývojovou dysfázii typické. Příčinou je etiologie onemocnění. Zároveň je však zaměření a udržení pozornosti velmi důležité pro to, aby dítě mohlo využít celý potenciál svých schopností. (Thorbrietz, 2016) Zejména bývá zřejmé narušení krátkodobé paměti. Děti si nepamatují instrukce, nezvládají opakování slov či vět, mají obtíže s naučením se krátké říkanky či napodobením rytmické řady. Obtíže mají i se zapamatováním si pořadí činností vedoucích ke konkrétnímu úkonu a jejich aplikováním v podobné situaci (Škodová, Jedlička, 2007).

Kutálková (2002) doporučuje využívat k podpoře pozornosti a soustředění zejména jistoty, řádu a rytmu. Jako prostředek může sloužit důslednost a pravidelnost, a to nejen u nácviku, ale i v běžném denním režimu dítěte, dále pak důsledné chválení, a to i za snahu, odstranění

všech rušivých vlivů při nácviku, zařazení jednoduché činnosti na začátek nácviku a poté postupné zvyšování nároků nebo multisenzoriální přístup k nácviku.

Problémy s pozorností mohou mít podle Otevřelové (2016) předškolní děti přirozeně. Vyskytuje se stále neúmyslná krátkodobá a povrchní pozornost. Jak upozorňuje, upoutat a udržet zájem předškolního dítěte není jednoduché a pokud nebude chtít úkol splnit, nedonutíme ho. Je proto vhodná dostatečná motivace. Podle Nádvorníkové (a kol., 2014) se na pozornosti předškolních dětí výrazně projevuje konkrétní situace. Kvalita pozornosti je z velké části vrozená, avšak výchovou a cvičením ovlivnitelná. Pozornost předškolních dětí je také málo extenzivní a dítě zvládá současně vnímat pouze dva až tři podněty. S extenzivitou u předškolních dětí souvisí i intenzita pozornosti. Lze říci, že čím větší vyžadujeme extenzitu, tím je intenzita paměti nižší. Jako doporučení pro potíže s pozorností dětí Otevřelová (2016) uvádí práci v krátkodobých intervalech, předkládání úkolů ve formě hry, obměňování aktivit, dostatečný odpočinek, jasné požadavky ze strany dospělého, střídání pohybu a sezení nebo eliminace rušivých vlivů. Jako motivace slouží zejména pochvala, povzbuzení a ocenění výkonu.

Pojem motivace definuje Nakonečný jako: „*Proces, v němž se utváří vnitřní determinace cíle, síly a trvání chování. To jsou základní parametry motivace chování, jehož průběh a způsob vyjádřený určitým vzorcem je determinován kognitivními procesy.*“ (Nakonečný 2014, s. 20) Suchánková pak motivaci popisuje stručněji: „*Motivace je považována za hnací sílu v životě člověka, dává našemu jednání, prožívání a chování energii a směr.*“ (Suchánková 2014, s. 14) Motivace podněcuje k činnosti nebo ji naopak může tlumit. Lze ji členit na typ vnitřní a vnější (Suchánková, 2014). Vnitřní motivace slouží k rozvíjení vrozených vloh a potřeb, vychází z hodnot jedince. Vnější motivace je stimulována tlakem okolního prostředí, a to ať pozitivně (pochvala, odměna), tak negativně (trest, napomenutí). Právě pozitivní motivace v podobě pochvaly je podle Hrabala (a kol., 1989) ve školství nejčastější odměnou. Pokud je adekvátní, může dítěti poskytnout pocit sebeuplatnění a úspěchu. Aby byla pochvala účinná, měla by být bezprostředně spojena s provedenou činností. Opakovaná pochvala může zvýšit výkon dítěte a přinést zlepšení jeho výsledků. Ovšem přílišná frekvence pochval může přinést návyk na pochvalu, kdy se dítě snaží na tuto odměnu dosáhnout za každou cenu bez ohledu na pravidla. Člověk se podle Suchánkové (2014) brání činnostem, které nepovažuje z hlediska motivace za smysluplné. Předškolní děti vnímají rozdíl mezi činností, kterou mohou dělat z vlastního zájmu a činností, kterou

dělají povinně. Prostředkem přirozené aktivity, a tedy i učení, je u předškolního dítěte hra. Pedagogové by proto měli podporovat vnitřní motivaci dítěte a zvnitřňování motivace vnější.

Ke stimulaci motivace mohou podle Dolákové (2015) pomáhat pohádky. „*Poskytují dětem dostatek prostoru pro fantazii a představivost, rozvíjí schopnost vnímat slovní sdělení a dávat mu obrazový i významový rámec, dokáží několika slovy upoutat dětskou pozornost a tím odstartovat celou sérii dalších aktivit, svázaných společným tématem, a to napříč všemi oblastmi.*“ (Doláková 2015, s. 11-12) Ve výuce lze použít celou škálu typů pohádkových příběhů. Jsou jimi například klasické pohádky, u nichž děti znají zápletku, avšak může jim dělat problém archaická slovní zásoba, dále bajky a příběhy o zvířatech, kratší rýmované básně, četba na pokračování nebo moderní umělé pohádky. Děj těchto moderních příběhů se týká novodobého světa, situací z každodenního života, děti díky nim mohou pochopit chod společnosti a mezilidské vztahy (Doláková, 2015).

Aby pedagog vytěžil z pohádky co nejvíce, je vhodné zařadit k ní doplňkové aktivity. Ty Doláková (2015) dělí podle času na aktivity před vyprávěním, které mohou sloužit jako příprava a vysvětlení částí pohádky a současně jako motivace k poslechu, aktivity během vyprávění, které jsou vhodné zejména při opakovaném poslechu pohádky a aktivity po poslechu, ty jsou prostředkem k ověření paměti a porozumění dítěte či k jejich vlastnímu hodnocení příběhu. Kromě času můžeme aktivity dělit podle zaměření (jazykové, komunikační, dramatické, pohybové atd.) nebo podle oblasti (paměťové, jazykové, výtvarné či matematické).

Shrnutí

Terapie vývojové dysfázie je zaměřená na celkový rozvoj dítěte bez důrazu na řečovou složku. Důležitá je zejména imitace normálního vývoje řeči a pobízení ke spontánnímu řečovému projevu. Podstatný je respekt ke stupni vývoje řeči dítěte i jeho osobnosti. Terapie vývojové dysfázie bývá zdlouhavá a její průběh je přizpůsobován individuálně konkrétnímu dítěti. Příznivě ji můžeme ovlivnit vhodným působením na pozornost a motivaci dítěte, přičemž je třeba respektovat případné poruchy pozornosti, které jsou u dysfaticů časté.

3 STIMULACE POZORNOSTI A AKTIVITY V RÁMCI SKUPINOVÉ TERAPIE

3.1 Cíle a metodologie

Předškolní období života člověka je věkem hry (Vágnerová, 2005). Hra rozvíjí osobnost a schopnosti dítěte po všech stránkách, pomáhá mu v socializaci i komunikaci. Současně spolu s pohádkou může sloužit ke stimulaci motivace předškolních dětí k aktivitě (Doláková, 2015).

Cíle výzkumu

Cílem této práce je zjistit, jaký vliv mají činnosti, které jsou svázané s pohádkovým příběhem, na pozornost a aktivitu dětí s vývojovou dysfázií.

Stanovili jsme tři výzkumné otázky plynoucí z tohoto cíle práce.

- 1) Jaký vliv na motivaci a aktivitu má při skupinové terapii dětí s vývojovou dysfázií zapojení pohádkového příběhu?
- 2) Jakým způsobem se projevuje zapojení pohádkového příběhu v míře pozornosti dětí s vývojovou dysfázií?
- 3) Jaký vliv má na ochotu dětí zapojit se do neznámé aktivity fakt, že je tato aktivita propojena s pohádkovým příběhem?

Metodologie výzkumu

Metody používané v tomto výzkumu odpovídají kvalitativním metodám v pedagogice. Kvalitativní výzkum můžeme definovat následovně: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Creswell sec. cit. Hendl 2005, s. 50) Gavora (2008) uvádí jako charakteristiky kvalitativního výzkumu zjištění v podobě slova (nečíselné zjištění), sblížení s respondentem a komunikaci tváří v tvář, snahu o porozumění a pochopení jedinečnosti,

zaměření na konkrétní případy, konstrukci nové teorie nebo otevírání nových problémů. Popisuje jej jako výzkum intenzivní a dlouhodobý. Stojící na záznamech výzkumníka.

Výběr výzkumného vzorku byl záměrný. Tento způsob výběru je podle Gavory (2008) typický pro kvalitativní výzkum, jelikož umožňuje výběr respondentů nesoucích potřebnou zkušenost či vědomost.

Pro prezentaci výsledků jsme zvolili jako metodu případovou studii. Jedná se o jeden z možných přístupů v kvalitativním výzkumu. Případovou studii jako metodu Hendl popisuje následovně: „*V případové studii jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.*“ (Hendl 2005, s. 104) Výhodou případové studie je možnost komplexnosti pohledu, množství různých možností interpretace dat nebo získání výsledků umožňujících zacílení dalšího působení na subjekt. Nevýhodami je nemožnost zobecnění výsledků na populaci, obtížnost případného přezkoumání, zkreslení výsledků osobní zaujatostí výzkumníka a náročná příprava postupu. (Cohen, Manion, Morrison sec. cit. Skutil a kol., 2011) Podle typu sledovaného případu Hendl (2005) dělí případové studie na osobní studii, studii komunity, studii sociálních skupin, studii organizací a institucí a zkoumání událostí, rolí a vztahů. Náš výzkum je překryvem studie událostí, rolí a vztahů a studie sociální skupiny, jelikož: „*Jde o zkoumání jak malých přímo komunikujících skupin, tak větších difuzních skupin.*“ (Hendl 2005, s. 105).

Pro získání dat v naší případové studii jsme se rozhodli použít metodu plného zúčastněného pozorování. Křováčková píše, že: „*Pozorování je založeno na sledování a následné analýze jevů, které lze vnímat smysly. Pozorování je výzkumnou metodou tehdy, je-li záměrné, cílevědomé, plánovité, systematické a řízené.*“ (Křováčková in Skutil a kol. 2011, 101) Pozorování bylo založeno na osobě skrytého výzkumníka, aby sledované děti nevěděly, že jsou při práci pozorovány.

K zápisu informací získaných pozorováním jsme využili pozorovací archy. Tuto metodu doporučuje Křováčková (in Skutil a kol., 2011) jako jednu z možností zápisu pozorování. Jedná se o výzkumníkem připravené schéma sledující osu obsahovou a časovou. Sledované jevy jsou obvykle zařazeny do kategorií, ty jsou v průběhu pozorování zaznamenávány kódem – například čárkou, znakem nebo číslem.

Tvorba a popis aktivit

Pro účel výzkumu byl vytvořen soubor šesti aktivit, jejichž námět je začleněn do příběhu filmu Hledá se Dory (Finding Dory; Andrew Stanton, 2016). V průběhu terapie vypravujeme děj (Příloha 1). Vyprávění je postupně přerušováno jednotlivými aktivitami.

Při tvorbě námětu aktivit jsme vycházeli z kritérií kladených na terapii vývojové dysfázie, tedy na celkový rozvoj dítěte a atraktivní a zábavnou formu, která dítě motivuje a současně udrží jeho pozornost. Výběr aktivit byl založený na stimulaci všech rovin vývoje osobnosti dítěte s vývojovou dysfázií tak, jak je popisuje Klenková (2006, s. 75), tedy zrakového vnímání, sluchového vnímání, myšlení, paměti a pozornosti, motoriky a orientace, grafomotoriky a řeči. Dále jsme vycházeli z doporučení vhodných her pro děti předškolního věku v odborné literatuře (např. Kutálková 1996; Dvořáková a kol. 2015; Váchová a kol. 2015; Nádvorníková a kol. 2014). Forma her odpovídá námětům doporučených her, obsah byl upraven pro naše potřeby tak, aby souvisel s dějem pohádky Hledá se Dory. Zásady pro jednotlivé oblasti zaměření her, ze kterých jsme vycházeli, lze shrnout následovně:

Zrakové vnímání doporučuje Kutálková (1996) rozvíjet skrze omalovánky a domalovánky, hledání a třídění stejných předmětů, hledání rozdílů. Koordinace oko-ruka je rozvíjena prostřednictvím her na sledování čáry pastelkou, hledání cesty v labyrintu nebo obkreslování. Nádvorníková (a kol., 2014) navrhuje rozvoj zraku skrze prohlížení si ilustrací a hledání rozdílů a různých ztvárnění.

Sluchové vnímání lze podle Nádvorníkové (a kol. 2014) rozvíjet například jako hru na plnění instrukcí. Kutálková (1996) doporučuje sluch rozvíjet za pomoci básniček a písniček, rytmizování, poznávání melodií, hádání zvuků z okolí, reakce na dohodnutý zvuk, hledání předmětu v místnosti (budík, hrající hračka atd.) nebo pomocí her jako „Všechno lítá, co peří má“ nebo „Pepíčku, pípni“.

Myšlení předškolních dětí je prelogické, proto není podle Fuchse (a kol., 2015) cílem pedagoga rozvíjet logické myšlení, stačí pouze stimulace jeho komponent. Pro rozvoj analyticko-syntetického myšlení doporučuje například třídění předmětů do skupin (malé a velké, zelené a červené atd.), vytváření jednoduchých kódů založených na kombinaci barev nebo geopuzzle. Rozvoj kauzálního myšlení úzce souvisí s rozvojem orientace v čase, můžeme k němu tedy využít obrázky znázorňující děj pohádky nebo činnosti (vaření, ranní rutina atd.). Kritické myšlení lze u předškolních dětí rozvíjet prostřednictvím vybídnutí ke kontrole správnosti řešení u výše zmíněných her a úkolů.

Paměťové schopnosti Nádvořníková (a kol., 2014) doporučuje rozvíjet skrze zážitky, například vyprávění dítěte o pohlednici z dovolené. Další možností jsou hry na zapamatování si obrázků, opravování chyb při vyprávění známé pohádky, „Tichá pošta“, nebo plnění instrukcí s postupnými kroky a delším trváním, např. „Až uklidíte hračky, utíkejte k houpačce, oběhněte ji a stoupněte si do řady před dveře školky.“ Kutálková (1996) rozděluje rozvoj paměti podle dalších smyslů. Zrakovou paměť doporučuje rozvíjet skrze pexeso, zapamatování si několika předmětů nebo určení chybějících obrázků. Akustickou paměť prostřednictvím básniček, her se slovními řadami, hledání slov začínajících na stejné písmeno a podobně.

I rozvoj pozornosti Kutálková (1996) rozděluje podle smyslů. Akustická pozornost je rozvíjena pomocí reakce na domluvené slabiky nebo hlásky, pomocí hry „Slovní kopaná“, reakcí dítěte na pravdivé výroky nebo opravování chyb při vyprávění pohádky. Nádvořníková (a kol., 2014) doporučuje stimulovat pozornost předškolních dětí například skrze poznávání jejich značek v šatně, přes hry založené na pohybové reakci na text (pohybové písničky, básničky atd.) nebo jednoduché verze hry „skořápky“.

Rozvoji motoriky se věnuje Dvořáková (a kol., 2015). Pro vývoj zdatnosti v oblasti hrubé motoriky u předškolních dětí doporučuje hry na principu míčových her, honiček, opičích drah nebo volné hry na hřišti s prolézačkami. Zařadit lze i hudebně pohybová pásma nebo cvičení založená na stavění se dětí do různých poloh (například stoj na špičkách, dřep, upažení atd.). S motorikou souvisí i rozvoj pohybové koordinace, jednou z možných vhodných her je hra, při které děti plní pokyny učitelky v návaznosti na rytmizaci (učitelka například rytmicky opakuje „Kdo to ví – sedne si, kdo to ví – zatleská atd.“)

Orientaci lze rozvíjet z hlediska prostorového i časového. Fuchs (a kol., 2015) doporučuje k rozvoji prostorové orientace v rovině bludiště a labyrinty. K rozvoji vnímání prostoru a polohy doporučuje například hru na sochy, která je blízká polohovým hrám doporučeným k rozvoji motoriky a pohybové koordinace, nebo hru Honzo vstávej. K rozvoji orientace časové doporučuje Fuchs (a kol., 2015) hry založené na chronologické posloupnosti – například řazení obrázků znázorňujících děj pohádky nebo plynutí lidského života.

Pro přirozený vývoj grafomotoriky a motoriky ruky doporučuje Kutálková (1996) výrobu z papíru, manipulaci s malými předměty, navlékání na silon, modelování nebo činnosti související s kreslením a malováním. Obdobně Dvořáková (a kol., 2015) doporučuje projíždění prstem po cestičkách z kamínků nebo malování drah prstem v písku či mouce.

Řeč lze rozvíjet z hlediska rozumění řeči nebo skrze vyjadřování. K rozvoji porozumění doporučuje Kutálková (1996) využívat her na bázi reakce na slovní pokyn – „namaluj rovnou čáru, dej čtverec nad trojúhelník, namaluj zelený list“. Vyjadřovací schopnosti můžeme podle Kutálkové (1996) rozvíjet prostřednictvím vybídnutí k popisu děje, vymyšlení příběhů nebo hádanek. Váchová (a kol., 2015) dělí aktivity pro rozvoj řeči na hry pro podporu správné výslovnosti hlásek, hry na trénink správné gramatiky, hry na podporu správného vyjadřování, porozumění a dorozumívání. K podpoře výslovnosti slouží zejména básničky nebo aktivity sloužící k procvičení oromotoriky a správného dýchání. Gramatiku lze rozvíjet doplňováním slov do textu podle obrázků, hrami na tvoření přídavných jmen („Když je vlna od ovce tak je...“). Pro rozvoj porozumění řeči jsou vhodné hry jako Kuba řekl, které současně rozvíjí i motoriku dítěte.

Dvě z aktivit zařazených do výzkumu byly variací na činnosti, které děti znaly z pravidelných terapií. U první aktivity Kdo jsem? tomu tak bylo z důvodu, že děti jsou zvyklé si při každé skupinové terapii sednout na koberec do kruhu a začít tak následující společně strávenou hodinu. Tento koncept jsme chtěli zachovat, aby děti na počátku nezískaly dojem a případný strach z toho, že se bude dít něco neobvyklého. Současně jsou děti v kruhu zvyklé poslouchat instrukce logopedky, proto byl tento okamžik tradičního zklidnění a soustředění vhodný pro začátek vyprávění příběhu o Dory, který následně spojoval všechny aktivity. Druhou aktivitou, kterou děti znaly, byl úkol Kamarád Hank založený na obtahování obrázku chobotnice nepřerušovaným tahem pastelky. Jedná se o běžnou aktivitu patřící k rozvoji grafomotoriky. Jelikož je trénink grafomotoriky součástí každé skupinové terapie pozorované skupiny dětí, setkaly se děti také s touto činností již v minulosti, nebylo to však pravidelně.

1. aktivita: Kdo jsem?
<i>Zaměření aktivity:</i> Rozvoj jazyka a orientace
<i>Časový předpoklad:</i> 5 minut

Popis aktivity:

Všechny děti spolu s pedagogy sedí na koberci v kruhu. Po vyprávění první části děje pohádky uvedeme první aktivitu upozorněním na fakt, že Dory nemohla najít svoje rodiče, protože si nepamatovala, jak se jmenuje a kde bydlí. Následně pokládáme každému dítěti zvlášť otázky týkající se jeho znalostí osobních informací. Například (podrobně Příloha 2): Jaké je tvé jméno a příjmení? Kolik je ti roků? Víš, jaká je tvá adresa – jak se jmenuje ulice, kde bydlíš? Jak se jmenuje tvoje máma? Jak se jmenuje tvůj táta? Máš bratra nebo sestru?

2. aktivita: Jízda na zádech mořských želv

Zaměření aktivity:

Rozvoj hrubé motoriky, rozvoj sluchové percepce

Časový předpoklad:

5 minut

Popis aktivity:

Děti se rozptýlí po koberci tak, aby mělo každé okolo sebe dostatek místa k pohybu. Po vyprávění druhé části děje vybudíme děti k aktivitě představou, že jsou jako Dory, a i ony plují oceánem na zádech mořských želv. Následně jim dáváme v rychlém sledu pokyny, které všechny děti spolu s logopedem současně plní. Například (podrobně Příloha 3): Želvy se blíží k ponorce, a proto se musíme všichni rychle skrčit, abychom se nebouchli do hlavy! Želva zatáčí doprava (děti se ukloní v pase vpravo). Blížíme se k další želvě, musíme ji přeskocit (výskok snožmo). Už jsme unavení a tak si lehneme na břicho a želva nás sama ponese.

3. aktivita: Kamarád Hank

Zaměření:

Rozvoj grafomotoriky, zrakové vnímání (koordinace oko-ruka)

Časový předpoklad:

10 minut

Popis aktivity:

Děti si sednou ke stolkům. Vyprávíme třetí část pohádky. Dětem rozdáme bílý papír s vytištěným obrázkem libovolné chobotnice (Příloha 4) – důležité je, aby bylo možné chobotnici jedním tahem obkreslit. Děti mají za úkol vybrat si pastelku jakékoli barvy a chobotnici pětkrát jedním tahem obkreslit co nejpřesněji po čáře. Klademe důraz na správné držení tužky a ruky, správný sed a přesnost. V případě, že bude některé z dětí rychlejší než ostatní, může si chobotnici vybarvit.

4. aktivita: Hledání Pavilonu otevřeného moře

Zaměření:

Rozvoj pozornosti, paměti, zrakového i sluchového vnímání, myšlení

Časový předpoklad:

15 minut

Popis aktivity:

Na koberec rozložíme mapu s vyobrazením areálu mořského akvária (Příloha 5). U každé budovy je nakreslený symbol. Ke každému symbolu máme do páru kartičku se stejným znakem. Sada symbolů je tematicky zaměřená do oblasti mořského světa a piktogramů z veřejných míst jako je například symbol toalety nebo pláže. Děti se posadí na koberec okolo mapy – pokud to jejich počet a velikost mapy dovoluje, preferujeme situaci, kdy všechny děti sedí čelem k mapě a vidí tedy přímo na symboly. Po vyprávění čtvrté části příběhu motivujeme děti k aktivitě tím, že musíme pomoci Dory s hledáním pavilonu, kde žijí její rodiče. A k tomu nám pomůže mapa. V první části aktivity logopedka rozdá každému dítěti volnou kartičku, jeho úkolem je nalézt stejný symbol, a tedy pavilon, na mapě a přiřadit k němu přidělenou kartičku. Ve druhé části úkolu děti opět dostanou kartičku se symbolem, jejich úkolem je ukázat, jakou cestou by k pavilonu označenému stejným symbolem šly od vchodu do areálu mořského akvária.

5. aktivita: Pomoc od Baileyho

Zaměření:

Sluchová percepce, pozornost, myšlení

Časový předpoklad:

5 minut

Popis aktivity:

Děti si sednou do kruhu na koberec. Vyprávíme další část příběhu a aktivitu uvedeme tak, že když Dory dokázala plout podle Baileyho návodu, musela ho dobře poslouchat a rozumět, co jí říká, a proto i my teď budeme poslouchat. Následně se děti otočí tak, aby byly zády ke středu kruhu, ve kterém stojí logoped. Instruuje děti, že jim budeme pouštět zvuky zvířat a věcí (strojů), pokud uslyší zvíře, stoupnou si, pokud věc, zůstanou sedět na místě. Potom postupně přehráváme zvuky¹ - náš soubor obsahoval celkem šestnáct zvuků (seznam v Příloze 6). Jednotlivé zvuky můžeme přehrát i několikrát. Následně se děti ptáme, jaký zvuk slyšely, co nebo kdo ho vydával.

6. aktivita: Cesta z mušliček

Zaměření:

Hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika, spolupráce, rozvoj řeči

Časový předpoklad:

15 minut

Popis aktivity:

Vyprávíme poslední část příběhu. Děti uvedeme do aktivity tím, že Dory našla svoje rodiče podle cesty z mušliček, a proto i my teď budeme hledat mušličky. V první části úkolu děti rozdělíme do dvou až čtyř skupin po dvou až třech členech. Jejich úkolem bude střídavě běhat od stolku na koberec a hledat tam kartičky s barevnými mušličkami (Příloha 7). Ty poté budou skládat na arch papíru, který mají položený na stole podle nakreslené předlohy. Po dokončení úkolu následuje druhá část aktivity. Každé z dětí si vezme tři z nalezených mušliček a vystříhne je. Následně si vybere jednu z barevných bavlnek a provleče ji (předem připravenými) dírkami v mušličkách. Vytvoří si tak mušličkový náhrdelník.

3.2 Výzkumný vzorek a místo šetření

Výzkum byl proveden se souhlasem rodičů dětí v listopadu roku 2016 v průběhu jedné z pravidelných hodinových skupinových terapií pro děti s diagnózou vývojová dysfázie.

¹ Pro účely naší práce jsme použili volně dostupné zvukové stopy z internetových stránek www.animal-sounds.org a www.freesfx.co.uk.

Charakteristika výzkumného vzorku

V době výzkumného šetření na podzim roku 2016 docházelo na skupinovou terapii celkem osm dětí – šest chlapců a dvě dívky. Pět z těchto dětí má diagnostikovanou vývojovou dysfázii, u ostatních buď diagnostika stále probíhá, nebo se u nich vyskytuje jiný druh narušené komunikační schopnosti s projevy podobnými vývojové dysfázii. Skupinové terapie se v den šetření zúčastnilo sedm dětí. Jedna dívka a šest chlapců. Do výzkumu jsme se rozhodli zařadit i ty děti, které v době šetření neměly diagnostikovanou vývojovou dysfázii. Důvodem pro toto rozhodnutí je dlouhodobé zařazení těchto dětí do skupinové terapie vývojové dysfázie, a tedy lze v těchto konkrétních případech předpokládat prospěšnost této terapie bez ohledu na diagnózu, a současně preference pozorování skupiny jako celku. Pro zachování anonymity dětí nejsou uvedeny jejich jména, ale pouze kódy. V tabulce níže je uveden věk dětí a jejich diagnóza.

D1	6,0 let	Vývojová dysfázie
CH1	4,7 roku	Dětský autismus
CH2	5,8 let	Vývojová dysfázie, ADHD
CH3	4,7 roku	Vývojová dysfázie, ADHD
CH4	4,5 roku	Opožděný vývoj řeči
CH5	5,10 let	Vývojová dysfázie
CH6	6,3 let	Dyslálie

3.3 Vlastní šetření, popis průběhu praktického ověření aktivit

Terapie, při které probíhalo výzkumné šetření, trvala padesát minut, přičemž v tomto rozsahu není započítán přesun dětí z čekárny do třídy a ani doba nutná na to, aby se přezuly a přemístily na koberec, kde pravidelně skupinová terapie začíná. Od tohoto okamžiku se stala logopedka supervizorkou, asistovala při organizaci většího počtu dětí a poskytovala nezbytně nutnou pomoc dětem při plnění úkolů a aktivit. Do průběhu samotného šetření a zadávání instrukcí nezasahovala.

Místnost určená pro skupinovou terapii slouží primárně pro denní stacionář (mateřskou školu). Je proto vybavena velkým kobercem, dvěma dětskými stoly s židlemi a také dostatečným množstvím pastelek, nůžek a dalších pomůcek pro rukodělné činnosti. Nechybí

ani množství didaktických pomůcek a her, které lze využívat i pro účely skupinové terapie vývojové dysfázie, avšak v průběhu námi vytvořených aktivit jsme je nevyužili. V místnosti se vzhledem k jejímu primárnímu určení nachází i množství volně dostupných hraček jako jsou stavebnice, kostky, dětská kuchyňka, domeček pro panenky nebo autíčka.

V průběhu všech úkolů byly využity pozorovací archy, do kterých bylo možné vepisovat rychlé poznámky přímo z průběhu aktivity (Příloha 8). Nebyly pořizovány žádné zvukové ani audiovizuální nahrávky.

Nejprve byl dětem stručně představen příběh rybičky Dory. Tři z dětí (CH3, CH5, CH6) film znaly a pomáhaly při vyprávění. Následně každé z dětí dostalo kartičku se svým jménem. Za splnění každého úkolu a šikovnost potom mohly získat na kartičku nálepku. Nálepky měly sloužit jako motivace k plnění úkolů. Poté jsme příběh rybičky začali vyprávět znovu od začátku, tentokrát s přerušением v úseku děje, do kterého byly zařazeny jednotlivé aktivity.

Následně byly dětem předány instrukce k první aktivitě, ta pobíhala tak, jak jsou děti zvyklé – tedy vsedě v kruhu na koberci a byla založena na komunikaci. Další části příběhu a instrukce k navazující aktivitě byly dětem předávány vždy až ve chvíli, kdy se děti nacházely v místě konání činnosti. Čtyři z aktivit měly centrum na koberci, jedna u stolů a poslední se skládala ze dvou částí – jedné pohybové na koberci a druhé rukodělné u stolů.

V závěru hodiny byla získána od dětí zpětná vazba k aktivitám. Mohly si také odnést domů jak kartičky s nálepkami, tak archy s obkreslenou chobotnicí a mušličkové náhrdelníky.

V následující části kapitoly se věnujeme popisu průběhu praktického ověřování vytvořených aktivit. Vycházíme z analýzy dat získaných ze zapisování poznámek do pozorovacích archů, které byly pořizeny ihned v průběhu výzkumného šetření, a také z podrobnějších záznamů celkového průběhu skupinové terapie sepsaných v rozmezí několika hodin po ukončení šetření.

1. aktivita: Kdo jsem?

Předpokládaná/reálná časová náročnost: 5/10 minut

První aktivita přímo navázala na vyprávění příběhu o rybičce Dory. Děti v tu chvíli už seděly v kruhu na koberci tak, jak jsou zvyklé v úvodu každé skupinové terapie. Cílem aktivity bylo zahájení vzájemné komunikace dětí, současně také ověření jejich schopností předat okolí důležité osobní informace jako je jméno, příjmení či alespoň přibližná adresa bydliště.

Každé z dětí mělo odpovědět na otázku, jak se jmenuje křestním jménem i příjmením a v jaké ulici bydlí. Následně také na některé další otázky ze souboru (podrobně Příloha 2). Jako první odpovídá přímo zadavatel úkolu, který tak dětem názorně ukáže, jak má splnění úkolu vypadat. Následují odpovědi dětí v kruhu postupně podle (či proti) směru hodinových ručiček.

Zhodnocení aktivity

Jelikož byla aktivita založena na obdobné komunikaci v kruhu, zařazené na počátek každé skupinové terapie, děti neměly problém s pochopením instrukcí a věděly, co od aktivity očekávat. U některých dětí (CH3, CH5) jsme mohli pozorovat zvýšenou aktivitu a tendence reagovat na otázky položené jiným dětem. Ačkoli děti pravidelně v úvodu každé skupinové terapie opakují svoje jméno a příjmení, věk, příležitostně i adresu či jména rodičů a sourozenců, měly děti s tímto úkolem problém. Adresu neznala více než polovina z nich. Vzhledem k dlouhému trvání aktivity, se některé děti začaly po čase nudit. Tyto výpadky pozornosti se projevovaly tím, že se CH1 ze sedu opíral čelem o zem, po chvíli se začal na zemi převalovat. Také D1 ztrácela pozornost. V obou případech se jedná však jedná o častou záležitost v situaci, kdy mají pouze poslouchat ostatní. D1 se navíc ke slovu dostala až jako poslední ze všech dětí, tedy po téměř deseti minutách od úvodu aktivity, což mohlo mít na kvalitu pozornosti vliv.

Doporučení

Na základě pozorování průběhu aktivity doporučujeme v případě jejího opakování co nejvíce zkrátit trvání aktivity, abychom se vyhnuli ztrátě pozornosti dětí. Za vhodná opatření považujeme rozdělení otázek do několika kol, přičemž bychom se postupně zeptali všech dětí na jméno, ve druhém kole na věk, ve třetím na adresu atd. Ještě výrazněji bychom mohli udržovat pozornost dětí jejich postupným vyvoláváním bez dodržování pořadí. Přílišnou aktivitu některých dětí a jejich snahu odpovídat za ostatní, případně jim skákat do

řeči, navrhuje stimulovat podmínkou, že mluvit může pouze ten, kdo drží hračku (postavičku, obrázek), která se postupně v kruhu předává.

2. aktivita: Jízda na zádech mořských želv

Předpokládaná/reálná časová náročnost: 5/3 minuty

Po druhé části vyprávění o rybce Dory, měly děti za úkol postavit se na koberci tak, aby kolem sebe měly dostatečný prostor. Následně jsme začali popisovat cestu želv s dětmi na zádech oceánem. Pokyny byly zadávány v rychlém sledu. Děti je spolu s pedagogy plnily. Cílem aktivity byl rozvoj hrubé motoriky a sluchové percepce. Jelikož první aktivita trvala déle, než jsme předběžně předpokládali, museli jsme naopak snížit časovou náročnost této druhé činnosti.

Zhodnocení aktivity

Děti ze sledovaného výzkumného vzorku obdobné pohybové aktivity obvykle baví. Pravidelně hrají s logopedkou hry jako Kuba řekl, nebo Rybičky, rybáři jedou. I v případě námi vytvořené hry byly všechny děti velmi aktivní, současně jsme mohli pozorovat, že je hra baví – křičely, smály se, přeháněly pohyb. Motivace k plnění úkolu tedy může plynout jednak ze spojení s pohádkovým příběhem a z představivosti dětí, současně však i z dlouhodobé obliby pohybových her u sledované skupiny. Z hlediska pozornosti jsme mohli u D1 a CH1 pozorovat deficity, které však mohly být i projevy případných deficitů ve sluchové percepci a porozumění pokynům. Obě děti plnily pokyny s přibližně vteřinovým zpožděním a vždy si správnost jednání vizuálně ověřovaly pozorováním činnosti ostatních dětí.

Doporučení

Náročnost aktivity lze přizpůsobovat potřebám logopeda i složení skupiny dětí. Tři minuty, které jsme aktivitě (včetně části vyprávění příběhu a zadávání instrukcí) věnovali my při jejím praktickém ověřování, považujeme za příliš krátký časový úsek – nedostatečný, a to jak z hlediska potřeby pohybu u dětí, tak z hlediska možnosti ověřit vliv aktivity zejména na pozornost sledovaných dětí. Pro větší výdej energie můžeme pokyny zadávat s většími rozestupy a aktivitu úměrně časově prodloužit. Náročnost hry a současně i aktivní zapojení dětí doporučujeme zvýšit tím, že by každé z dětí chvíli vedlo pohyb želv v oceánu a zadávalo pokyny. Tímto způsobem lze rozvíjet i vzájemnou komunikaci dětí a jejich verbální

schopnosti, avšak je třeba brát v úvahu individuální dovednosti a možnosti dětí tvořících danou terapeutickou skupinu.

3. aktivita: Kamarád Hank

Předpokládaná/reálná časová náročnost: 10/7 minut

K plnění třetího úkolu se děti přesunuly ke stolku, kde byly nachystané pastelky a pracovní list. Následně si vyslechly vyprávění další části příběhu. Snažili jsme se je zapojit do vyprávění a současně si ověřit jejich pozornost otázkou, jestli některé z dětí, které film vidělo, ví, kdo je Hank. CH6 správně odpověděl, že chobotnice. Děti dostaly za úkol vybrat si jakoukoli pastelku a chobotnici na obrázku pětikrát jedním tahem tužky obtáhnout. Na námi zvoleném obrázku nebyla přímo postava Hanka z příběhu Hledá se Dory. Volili jsme tak z toho důvodu, že postavička Hanka je velmi podrobná a nelze ji snadno překreslit tak, aby bylo možné ji celou obkreslit jedním tahem tužky. Pro naše účely jsme však i předtištěnou chobotnici pojmenovali Hank a děti jsme neupozorňovali na fakt, že na obrázku skutečný Hank není. Cílem úkolu byl rozvoj grafomotoriky a zrakového vnímání (koordinace oko-ruka). Po dokončení práce měly děti za úkol si list podepsat, kdo podpis nezvládá (D1, CH1, CH3), pouze obtáhnul svoje jméno predepsané pedagogy.

Zhodnocení aktivity

Ačkoli děti obdobný úkol znají z některých skupinových terapií a pravděpodobně i z práce v mateřských školách, sledovali jsme u nich projevy kladné motivace k práci. A to zejména v souvislosti s informací, že na obrázku je chobotnice Hank – tedy postavička z pohádky. Děti na tuto informaci reagovaly velmi pozitivně, a to jak neverbálně, tak i verbálně („Jé, Hank.“). Nezaznamenali jsme žádnou reakci na to, že na obrázku nebyla přímo postavička Hanka, ale pouze obrys jiné chobotnice. Důvodů může být několik. Většina dětí pohádku o Dory neznala, a tedy nemohla ani vědět, jak pohádkový Hank vypadá. Děti, které pohádku viděly (CH3, CH5, CH6), si nemusely přesný vzhled postavičky pamatovat.

Kromě počáteční motivace jsme sledovali, že byly děti při plnění této aktivity zpočátku i pozorné a aktivní. Soustředily se na práci, komentovaly, co zrovna dělají („Obtáhnou ho modrou.“ „Už to mám!“). Sledovaná skupina dětí je zvyklá na kontrolu své práce od logopedky i praktikantů. Přímo proto vybízí k nahlédnutí a zhodnocení úkolu, a to jak verbálně (CH2, CH3, CH5), tak neverbálně pouze zvednutím papíru a navázáním očního

kontaktu s pedagogem (D1, CH1, CH6)². S pokračující dobou trvání úkolu však aktivita dětí výrazně klesala. Snažily se skončit co nejrychleji, nebo přesvědčit pedagogy, že už mají hotovo, i když obrázek obkreslily méně než pětkrát, jak bylo zadáno (CH3, CH1, D1). U chlapců CH1 a CH3 se však tato situace stává často i při podobných úkolech rozvíjejících jemnou motoriku a grafomotoriku při běžných skupinových terapiích. Sledujeme na nich známky nedostatků v oblasti udržení pozornosti a motivaci dokončit započatou práci. CH3 však obvykle po vybídnutí pedagogem práci dodělá, stejně tomu bylo i při ověřování 3. aktivity. CH1 pouze po papíře čmáral pastelkou, což je u něj, podle našeho pozorování obvyklých výkonů při skupinové terapii, standard v oblasti grafomotoriky. Úroveň kresby CH1 je ovlivněna jak jeho věkem, tak zejména diagnózou.

Doporučení

U dětí jsme v průběhu aktivity pozorovali klesání úrovně pozornosti, motivace a zejména nedostatek trpělivosti k dokončení úkolu. Jako řešení navrhuje dát dětem více obrázků (například tři) s obdobným tématem, každý by poté dítě obkreslilo pouze dvakrát. Další možností je, připravit více různých obrázků a každé dítě by si samo mohlo vybrat ten, který chce pětkrát obkreslit. Vlastní volba by tak mohla děti více motivovat k dokončení práce.

4. aktivita: Hledání Pavilonu otevřeného moře

Předpokládaná/reálná časová náročnost: 15/15 minut

Děti dostaly pokyn sednout si na koberec, automaticky si sedaly do kruhu, protože jsou tak zvyklé z průběhu většiny her odehrávajících se na zemi. Rozvinuli jsme do středu kruhu mapu mořského akvária a instruovali děti tak, aby se posadily způsobem, který umožní, aby všichni dobře viděli a pokud možno neměl nikdo mapu ve špatné pozici. CH3 se posadil tak, že měl mapu v poloze „vzhůru nohama“. Ačkoli byl dvakrát vybídnut k tomu, aby si sedl na lepší, námi určené místo, vrátil se vždy zpět tam, kde původně seděl. Rozhodli jsme se tedy respektovat jeho zvolenou pozici. Některé děti ve chvíli rozvinutí mapy ještě dokončovaly 3. aktivitu (CH4, CH6), ostatní proto měly čas si mapu prohlédnout. V okamžiku, kdy byly všechny děti na koberci jsme vyprávěli další část příběhu o rybičce Dory. Touto aktivitou jsme sledovali rozvoj pozornosti, paměti, zrakového i sluchového vnímání a myšlení.

² Spolu s logopedkou jsme dohlížely nejen na splnění zadání úkolu, ale i na správný úchop tužky (potíže u D1, CH1, CH3) a polohu ruky při práci. CH3 jsme museli vybízet ke správnému sezení u stolu – klečel na židli.

V první části úkolu každé dítě dostalo kartičku se stejným obrázkem, který také označoval jeden z pavilonů na mapě, děti měly za úkol ukázat tento obrázek. Práce probíhala rychle, děti neměly problém shodný obrázek najít a ačkoli tak nezněla instrukce, položily svou kartičku vedle obrázku na mapě. Situace však byla nepřehledná, protože zatímco jsme rozdávali kartičky, děti, které už tu svou měly v ruce hledaly shodný obrázek na mapě. To nám znemožnilo sledovat práci dětí a její průběh. Ve druhém kole jsme tedy upravili systém rozdávání kartiček. Nejprve dostalo kartičku pouze jedno dítě, našlo stejný obrázek na mapě a poté teprve dostalo kartičku další dítě. Všichni mohli sledovat práci ostatních a současně se průběh aktivity zklidnil. Všem dětem se podařilo samostatně nalézt obrázek na mapě shodující se s obrázkem na kartičce, kterou dostaly. D1 a CH1 byli pomalejší, hledali výrazně déle než ostatní, avšak i oni poté obrázek bez nápomoci našli. Chyboval pouze CH3, který ve druhém kole první části aktivity našel nejprve špatný obrázek. Za primární důvod chyby považujeme to, že chlapec seděl v takové pozici, že poloha obrázku na mapě se neshodovala s polohou obrázku na kartičce – mapu měl „vzhůru nohama“. Obrázky byly také barevně podobné.

Ve druhé části úkolu každé dítě opět dostalo kartičku, avšak tentokrát muselo nejen najít na mapě pavilon, který stejný obrázek označuje, ale současně i ukázat prstem cestu od vchodu do akvária k tomuto pavilonu. Ačkoli jsme měli strach z toho, že děti poměrně komplikované zadání nepochopí, všichni našli správnou cestu k pavilonu a ukázali ji na mapě. Jediný problém jsme sledovali u CH1, který ukázal prstem cestu přes namalovaný trávník. Je tedy možné, že namalované chodníky v mapě neviděl, avšak pavilon označený správným obrázkem našel ve všech třech kolech - sice pomaleji než většina dětí, ale i tak bez větších potíží.

Zhodnocení aktivity

Subjektivně i na základě zpětné vazby od dětí, tuto aktivitu hodnotíme jako nejpovedenější ze šesti námi vytvořených úkolů. Děti velmi pozitivně reagovaly na mapu i kartičky, nadšení vyjadřovaly i verbálně: „Jé, to se mi líbí.“ „Koukej, loď!“ apod. Také logopedka, která dohlížela na průběh terapie, hodnotila tuto aktivitu pozitivně a byla překvapená z výkonů dětí. Z hlediska motivace považujeme za klíčové to, že děti zatím nikdy podobný úkol při terapii nedělaly. Z reakcí některých z nich předpokládáme, že se s podobnou aktivitou neseškávají často ani doma či v mateřské škole. V prvním kole první části úkolu jsme

pozorovali překotnou snahu dětí splnit úkol co nejrychleji, což vedlo k výše zmíněné nepřehledné situaci. Tuto snahu o rychlost přisuzujeme právě silné motivaci.

Pokud bychom se zaměřili na aktivitu, všechny děti byly velmi aktivní a měly snahu pracovat. Ačkoli celá aktivita trvala patnáct minut, děti stále projevovaly zájem pokračovat. Nesledovali jsme žádné potíže s pozorností. Ačkoli některé děti (CH1, D1) hledaly obrázky déle než ostatní, plně se na hledání soustředily. Nezaznamenali jsme potíže s pozorností ani ve chvíli, kdy děti čekaly, než budou znovu na řadě.

Doporučení

Jelikož jsme nezaznamenali výraznější potíže v oblasti pozornosti, aktivity ani motivace, předkládáme doporučení zejména v souvislosti s možnými obměnami aktivity či zvětšením komfortu užívání pomůcky. Vhodné by bylo zejména zalaminování kartiček a vyztužení či podlepení mapy. Doporučujeme také aktivitu zadat menší skupině dětí případně mít mapu větších rozměrů, aby všechny pracující děti měly vhodnou pozici ke sledování obrázků.

Jednou z možností, jak obměnit aktivitu, by bylo vytvoření dalších map se stejnými symboly, soubor kartiček pro hledání by tedy stále zůstával stejný, mapy by se však mohly měnit. V tomto případě by bylo vhodnější zvolit univerzální symboly – například různě barevné geometrické tvary, které bychom mohli zakreslit jak do mapy akvária, tak zoo, města, parku atd. Náš soubor symbolů je složen převážně z témat vycházejících z obrázků mořských živočichů. Obtížnost navrhujeme zvýšit hledáním řady symbolů. Dítě by například dostalo tři kartičky a stejné na mapě vyobrazené symboly by ukazovalo ve správném pořadí. Stejně tak by mohlo ukázat cestu od vstupu a dále mezi všemi pavilony.

5. aktivita: Pomoc od Baileyho

Předpokládaná/reálná časová náročnost: 5/8 minut

Děti po 4. aktivitě zůstaly sedět na koberci na svém místě. Vyslechly si další část příběhu a také instrukce k páté aktivitě – měly za úkol zůstat sedět v kruhu, avšak otočit se zády ke středu, kam si sedla výzkumnice a z mobilního telefonu pouštěla připravené zvuky. Postupně jsme dětem přehráli jednotlivé zvuky zvířat a věcí, děti měly za úkol se postavit, pokud

uslyší zvíře³. Zvuk byl přehrán minimálně dvakrát a poté měly děti zkusit uhodnout, jaké zvíře nebo věc zvuk vydává. Logopedka při této aktivitě vypomáhala s koordinací dětí a s jejich ztišením. Cílem aktivity byl rozvoj sluchové percepce, pozornosti, myšlení.

Zhodnocení aktivity

Jelikož jsme v případě 5. aktivity předpokládali velké nároky na pozornost dětí, rozhodli jsme se je posadit do kruhu zády ke zdroji zvuku tak, aby se děti mohly soustředit na poslech. Přesto však měly děti tendenci se otočit za zdrojem zvuku a všechny se po splnění instrukce (vstát nebo sedět) přiběhly podívat na displej telefonu. Předpokládáme, že děti očekávaly na obrazovce obrázek nebo video znázorňující zdroj daného zvuku. Následně bylo náročné děti znovu usadit zády do kruhu. Vážnější nedostatky v pozornosti dětí jsme pozorovali v druhé části úkolu, tedy po přehráni přibližně deseti zvuků. Úkol v tu chvíli trval pět minut a kladl velké nároky na soustředění, některé děti proto postupně přestaly dávat pozor a začaly se věnovat hračkám v jejich okolí (D1, CH1, CH3, CH6). Lákalo je k tomu i to, že se na hračky přímo dívaly, zatímco ke zdroji zvuku seděly zády.

Při sledování aktivity dětí jsme se snažili pozorovat, které dítě skutečně poslouchá a reaguje na zadání úkolu a které jen kopíruje reakce ostatních. Abychom se ujistily, že všechny děti chápou zadání, zopakovali jsme vždy před každým novým zvukem instrukci – slyšíš zvíře, stoupeš si, slyšíš stroj, zůstaneš sedět. Pozornost byla v případě pátého úkolu klíčová, protože pouze pozorné děti projevovaly aktivitu bez kontroly děje v okolí. Zejména D1 větší část trvání úkolu pouze reagovala na jednání ostatních dětí, avšak mohli jsme u ní sledovat radost a nadšení, což přisuzujeme pozitivnímu působení motivace.

Doporučení

Nedostatky při ověřování 5. aktivity se projeví v několika různých způsoby, vždy však měly výrazný vliv na pozornost dětí. Zjistili jsme, že průběh aktivity je příliš dlouhý, doporučujeme proto snížit počet zvuků ze šestnácti na deset až dvanáct. Současně byly děti velmi rozptýlovány okolím. Považujeme za chybu předpoklad, že pokud budou děti sedět zády ke zdroji zvuku, zlepší to jejich pozornost. Pro budoucí použití aktivity proto doporučujeme nechat děti sedět čelem ke zdroji zvuku a současně jim umožnit, po uhodnutí

³ Rozpoznávání zvuků se dětem příliš nedařilo, ačkoli poznali ve většině případů spolehlivě zvířata od věcí, konkrétní zvíře už v některých případech nepoznali. Problém jsme pozorovali zejména u rozlišení toho, zda zvuk vydává ovce, nebo koza či kráva, nebo ovce. Logopedka, která skupinovou terapii pravidelně vede, se proto na základě zkušeností z tohoto výzkumu rozhodla rozpoznávání zvuků zařadit do terapií v následujících týdnech. Mohli jsme tak u dětí pozorovat po několika opakováních výrazné zlepšení.

názvu zvířete či stroje, který zvuk vydává, nahlédnout na obrazovku telefonu či tabletu a podívat se na daný zdroj zvuku. Tímto vyjdeme dětem vstříc v pozorované tendenci prohlédnout si obrázek. Zobrazením fotografie či obrázku si děti současně mohou samy zkontrolovat správnost své odpovědi, což jim může posloužit nejen jako motivace, ale i k rozvoji myšlení a jako spojení sluchové a zrakové percepce.

Na základě naší zkušenosti také doporučujeme zvolit jako přehrávač zvuku zařízení s dostatečně kvalitním a silným reproduktorem, který usnadní dětem poslech a soustředění.

6. aktivita: Cesta z mušliček

Předpokládaná/reálná časová náročnost: 15/12 minut

Děti jsme vybídli k tomu, aby si opět sedly na židličky ke stolům. Na koberec jsme rozházeli kartičky s barevnými mušličkami. Poté jsme děti rozdělili do tří skupin – skupina jedna složená z D1, CH3 a CH4, skupina dvě, kde byl CH1 a CH5 a skupina třetí s CH2 a CH6. Skupiny jsme volili záměrně tak, abychom dosáhli co nejlepších výkonů dětí⁴. Každá skupina dostala arch s předkreslenými šesti různě barevnými mušličkami, současně měl každý arch jinou kombinaci i pořadí barev. Následně jsme vyprávěli poslední část příběhu o rybičce Dory a vysvětlili průběh aktivity. Některé z dětí (D1, CH1, CH3, CH4) se při vyprávění příběhu věnovaly jiným věcem – hrály si s pastelkami na stole, koukaly se z okna, posunovaly papíry po stole. Cílem aktivity byl rozvoj hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky, spolupráce a rozvoj řeči.

Ačkoli jsme děti instruovali tak, aby postupně vždy jeden ze skupiny vyběhl na koberec a donesl kartičku, kterou mají nakreslenou na archu, vyběhly pro mušličky všechny děti a sbíraly kartičky sice po jedné, avšak bez ohledu na barvu nakreslené mušličky.

Ve druhé části úkolu každé dítě dostalo tři mušličky a mělo za úkol je vystříhnout. Stříhání se projevilo jako činnost s výraznými nedostatky, některé z dětí neuměly stříhat, i starší děti měly problém držet se předkreslené čáry. Děti byly pomalé – D1 a CH1 vystříhli s naší pomocí pouze dvě ze tří mušliček. CH6 potřeboval názorně ukázat, kde má stříhat.

⁴ V každé skupině jsme chtěli mít jedno z šikovných a komunikativních dětí, od kterého jsme očekávali vedení skupiny. Ve skupině D1, CH3 a CH4 jsme očekávali aktivitu zejména od CH3, který je velmi aktivní a mohl by tak motivovat D1, která naopak mívá problém s pozorností a vlastní aktivitou. Skupinu druhou jsme vytvořili z CH1 a CH5, z našeho pohledu z jednoho z nejstarších a nejšikovnějších dětí, a naopak z jednoho z nejmladších dětí s vážnější formou narušené komunikační schopnosti. Ve třetí skupině jsme očekávali vzájemné pozitivní působení pečlivého CH6 a komunikativního CH2.

Usuzujeme, že ho mášla barevná čára a bál se, aby něco nepokazil. Soudíme tak podle často pozorované úzkosti tohoto chlapce a strachu ze selhání. Následně si každé dítě mohlo vybrat jednu z nabízených různobarevných bavlnek a navléci mušličky skrze námi předem vyraženou díрку. Spolu s logopedkou jsme poté dětem náhrdelníky na krku zavázaly.

Zhodnocení aktivity

Tato aktivita se nevydařila zcela podle našich představ a její cíle zejména z hlediska rozvoje komunikace a spolupráce považujeme za nenaplněné. Jedním z klíčových důvodů, proč tomu tak bylo, byl nedostatek času a také únava dětí. Nemohli jsme tedy důkladně vysvětlit zadání zejména první části aktivity a ani dát dětem dostatek času ke stříhání. Z hlediska motivace jsme však sledovali pozitivní reakce dětí, líbilo se jim sbírat mušličky a těšily se na náhrdelník, ze kterého měly po dokončení velkou radost.

Z hlediska aktivity dětí jsme sledovali potíže zejména při vystřihování mušliček. D1 a CH1 nechtěli stříhat, byli pomalí a neprojevovali samostatnou snahu. Další potíže s aktivitou souvisely s deficitem v oblasti pozornosti. Předpokládáme, že děti byly po téměř hodině terapie už unavené. Zejména D1 se nesoustředila v okamžiku předávání instrukcí k plnění úkolů, v době, kdy ostatní děti běžely hledat mušličky, stále seděla zamyšleně u stolu a čmárala pastelkou po archu s předlohou. Až po pobídnutí běžela sbírat s ostatními. Aktivita v oblasti cílené komunikace probíhala pouze ve třetí skupině mezi CH2 a CH6. Ostatní děti komunikovaly pouze s pedagogy nebo vedly egocentrickou řeč.

Doporučení

Jako hlavní nedostatek 6. aktivity vnímáme příliš krátkou dobu, kterou jsme měli pro její realizaci. Nemohli jsme tak dostatečně vysvětlit zadání první části úkolu a ani poskytnout některým dětem (D1, CH1) dostatek času pro vystřihávání mušliček. V případě větší časové dotace by také mohly děti mušličky vybarvit.

Zadání první části aktivity shledáváme pro sledovanou skupinu dětí jako příliš složité. Pro mladší děti proto doporučujeme vynechat hledání mušliček na základě předlohy a nechat je donést jakoukoli mušličku, která se jim bude líbit. Naopak jako zvýšení obtížnosti můžeme vytvořit mušličky většího množství barev i tvarů. Hledání té správné na základě předlohy na archu by se tímto stalo komplikovanější. Vzájemnou komunikaci a spolupráci dětí ve skupinkách bychom mohli navodit její nutností - jedno z dětí by na základě předlohy říkalo ostatním, jakou mušličku mají přinést, po chvíli by se děti vystřídaly.

Z hlediska provedení pomůcek navrhujeme použít jiný tvar mušliček a vyrazit do nich dvě dírky, ty umožní sice obtížnější, avšak z hlediska polohy mušliček na šňůrce výhodnější možnost provlečení.

3.4 Vyhodnocení a závěry výzkumu

Cílem této práce bylo zjistit, jaký vliv mají činnosti, které jsou svázané s pohádkovým příběhem, na pozornost a aktivitu dětí s vývojovou dysfázií. Při vyhodnocování působení aktivit se opíráme i o dosavadní zkušenosti se sledovanou skupinou dětí. S některými z nich se autorka práce vídá na jednu hodinu týdně od září 2015, ostatní měla možnost pozorovat kratší dobu, avšak minimálně po tři měsíce předcházející praktickému ověření aktivit v listopadu 2016.

Všech šest vytvořených aktivit jsme ověřili v rámci jediné skupinové terapie v rozsahu jedné hodiny. Jelikož pozorování proběhlo jednorázově, mohlo být ovlivněno aktuálním stavem sledovaných dětí, tedy jejich zdravím, náladou nebo aktuální únavou. Výsledky tohoto pozorování nejsou zobecnitelné na populaci předškolních dětí s vývojovou dysfázií.

1) Jaký vliv na motivaci a aktivitu má při skupinové terapii dětí s vývojovou dysfázií zapojení pohádkového příběhu?

Na základě praktického ověření vytvořených aktivit předpokládáme, že výraznější pozitivní vliv na motivaci a aktivitu dětí s vývojovou dysfázií má propojení s pohádkovým příběhem v případě, že je toto propojení velmi úzké (stejná činnost jako v pohádce, pohádková postava jako přímá součást aktivity). Znatelný pozitivní vliv na aktivitu a motivaci dětí tak měla zejména novost a neobvyklost obsahu a vizuálního zpracování aktivit.

Při praktickém testování námi vytvořených aktivit jsme pozorovali rozdíly mezi vlivem jednotlivých úkolů a her na motivaci a aktivitu sledovaných dětí. Aktivity podle tohoto pozorování lze rozdělit do tří kategorií – aktivity, jejichž spojení s pohádkovým příběhem pozitivně ovlivnilo motivaci a činnost dětí, poté aktivity, které pozitivně ovlivnily motivaci a aktivitu dětí, avšak tento vliv podle nás přímo nesouvisí s jejich spojením s pohádkovým příběhem, a třetí kategorii tvoří aktivity, při kterých jsme u dětí nezaznamenali pozitivní ovlivnění motivace a aktivity.

Do první kategorie lze zařadit ty činnosti, u kterých bylo možné považovat sledovanou pozitivní motivaci a aktivitu u dětí za výsledek spojení aktivity s vyprávěným pohádkovým příběhem. U většiny námi vytvořených aktivit však předpokládáme, že pozitivní působení na motivaci a pozornost dětí vycházelo spíše z náplně a atraktivity aktivity než z faktu, že je tato aktivita propojena s pohádkovým příběhem. Bylo by tedy možné je řadit do druhé kategorie, u které předpokládáme, že sledovaný úspěch aktivit vychází z jejich neobvyklosti a novosti. Lze předpokládat, že tyto činnosti by měly stejný vliv na motivaci a aktivitu dětí i v případě, že by byly zařazeny samostatně do jakékoli skupinové terapie i bez propojení s konkrétním pohádkovým příběhem. Třetí kategorie sledovaného působení lze zahrnout činnosti, u kterých jsme nepozorovali výrazný pozitivní vliv na motivaci a aktivitu ve spojení úkolu s vyprávěným příběhem.

2) Jakým způsobem se projevuje zapojení pohádkového příběhu v míře pozornosti dětí s vývojovou dysfázií?

Z hlediska celkového zhodnocení průběhu námi vedené hodinové skupinové terapie byla sledovaná skupina dětí pozornější než v průběhu běžných skupinových terapií. Toto srovnání vychází z dlouhodobé pravidelné účasti autorky práce na terapii Mluvení hrou za účasti sledované skupiny dětí.

Problémy s pozorností dětí se projevovaly v souvislosti s dobou trvání činnosti. Tyto potíže s koncentrací lze přisoudit zejména vlivům věku a diagnózy dětí, které znamenají krátkodobou a povrchní pozornost a potíže s jejím udržením (Otevřelová, 2016; Škodová, Jedlička, 2007). Současně bylo možné sledovat situaci, kdy ačkoli děti projevovaly známky motivace a aktivity, nedokázaly pozornost dlouhodobě udržet a po čase ji získaly hračky v jejich bezprostředním okolí.

Ve chvíli, kdy však byla aktivita vizuálně podnětná a zajímavá, děti dokázaly udržet pozornost i při čekání, než na ně dojde při plnění úkolu řada. Nedochovalo k vyrušování ani u dětí, které mají s udržením pozornosti obvykle výrazné potíže.

3) Jaký vliv má na ochotu dětí zapojit se do neznámé aktivity fakt, že je tato aktivita propojena s pohádkovým příběhem?

Sledovaná skupina dětí zpravidla projevuje zájem o nové aktivity a ráda se do nich zapojuje. Ani námi vytvořené aktivity nebyly výjimkou. Předpokládáme však, že ochota zapojit se do aktivity souvisí spíše s novostí a atraktivitou úkolů než s jejich spojením s pohádkovým příběhem. Pohádkový příběh měl pozitivní vliv i na ochotu zapojit se do již známých aktivit, které se pro děti díky pohádce staly znovu atraktivními.

Soubor aktivit byl tvořen zčásti takovými činnostmi, které děti v určité podobě znají z terapií nebo předpokládáme, že je znají z mateřských škol. Zbylé aktivity byly pro děti dle našich předpokladů i jejich reakcí úplně nové. Na tyto aktivity děti reagovaly velmi kladně a se zájmem se zapojily do práce, což se následně kladně projevilo i na pozornosti, aktivitě a motivaci v průběhu aktivity. Ve chvíli, kdy došlo ke ztrátě pozornosti dětí, zejména v souvislosti s příliš dlouhým trváním činnosti, však docházelo i ke snížení ochoty dětí zapojit se do práce. Některé děti potřebovaly k práci pobízet. Avšak i u těchto aktivit nakonec všechny děti projevily alespoň částečný zájem pracovat na zadaných úkolech.

Doporučení vyplývající z pozorování

Na základě pozorování při ověřování průběhu testování vytvořených aktivit, uvádíme v této podkapitole doporučení vyplývající z našich zjištění. Tato doporučení jsou využitelná zejména při plánování činností a her pro námi sledovanou skupinu dětí, případně pro úpravy vytvořených pomůcek pro jejich opětovné budoucí využití. Doporučení ke konkrétním aktivitám uvádíme v kapitole 3.3.

Ke stimulování motivace a aktivity sledované skupiny dětí doporučujeme:

- naplánovat aktivitu tak, aby měl pedagog či logoped dostatek času na vysvětlení průběhu a pravidel aktivity
- v případě, že mají některé děti tendenci vykřikovat, nebo skákat ostatním do řeči, zavést zvyk, aby mluvil pouze ten, kdo drží určitou hračku nebo postavičku
- v případě aktivit, založených na zadávání pokynů či otázek, doporučujeme dát slovo dětem, nechat je postupně chvíli vést ostatní, pokud budou samy chtít, a podpořit tak jejich aktivní zapojení do děje

- při ztrátě motivace k aktivitě u úkolů sloužících k rozvoji grafomotoriky doporučujeme poskytnout dětem dostatečně vizuálně i obsahově atraktivní materiály, dát jim možnost výběru pracovního listu, případně při opakované činnosti rozdělit celkový počet opakování na části mezi více pracovních listů
- poskytnout i nejpomalejším dětem dostatek času pro dokončení manuálně náročných úkolů jako je například střihání

Jako prevenci ztráty pozornosti dětí, která byla častým problémem při testování aktivit, doporučujeme:

- zařazení aktivit náročných na pozornost na začátek terapie
- zkrácení aktivit, při kterých děti musí být kontinuálně pozorné, tedy zkrátit dobu trvání úměrně intenzitě vyžadované pozornosti
- zkrácení celkové doby trvání aktivit, při kterých děti čekají, než se dostanou ke slovu, či rozdělení hry na jednotlivá kola tak, aby se dítě dostalo na řadu dříve a několikrát
- v případě, že nemohou děti plnit úkol současně a musí čekat, doporučujeme jejich náhodné vyvolávání k aktivitě
- vytvořit pro aktivity prostředí nerušené okolím, zejména je vhodné odstranit zajímavé a nové hračky v dosahu dětí
- při aktivitách doprovázených zvukovou nahrávkou doporučujeme volbu kvalitní zvukové stopy a dostatečně výkonného přehrávače

Doporučení pro obsahovou a vizuální podobu vytvořených aktivit:

Tato doporučení se týkají konkrétní podoby pomůcek, které jsme využili pro ověřování aktivit v praxi. V přílohách vložené materiály byly v této podobě použity při výzkumu. Níže uvádíme návrhy na vylepšení jejich funkčnosti.

- zalaminování papírových kartiček a pomůcek určených pro vícenásobné použití
- podlepení nebo překreslení mapy na pevnější papír
- zvětšení mapy pro použití ve větší skupině dětí
- vytvoření většího počtu tvarů mušliček pro navlékání na šňůrku
- vyražení dvou dírek do mušliček tak, aby se po navlečení na šňůrce nepřetáčely

Pro děti v předškolním věku je hra významnou součástí každodenního života, díky ní se děti učí a seznamují se s realitou okolního světa. Spolu s pohádkou dokáže pozitivně ovlivnit jejich motivaci a pozornost. Terapie vývojové dysfázie je zdlouhavým procesem zaměřeným na celkový rozvoj dítěte, a tedy je nutné takové logopedické vedení, aby terapie nezačala dítě nudit (Kutálková, 2005). S vědomím této zásady jsme se snažili vytvořit takový soubor aktivit, který bude námi sledovanou skupinu dětí nejen celkově rozvíjet, ale i bavit. Aplikací výše uvedených doporučení je možné vytvořený soubor činností zkvalitnit a získat tak lepší výsledky v oblasti udržení pozornosti, motivace a aktivity sledované skupiny dětí.

ZÁVĚR

Tématem práce byla snaha zjistit, jaký vliv mají činnosti, které jsou svázané s pohádkovým příběhem, na pozornost a aktivitu dětí s vývojovou dysfázií. V teoretické části je nejprve představena vývojová dysfázie, následuje charakteristika vývoje předškolních dětí. Druhá kapitola byla blíže věnována logopedické intervenci u dětí s vývojovou dysfázií s akcentem na pozornost, aktivitu a motivaci u předškolních dětí intaktních i s vývojovou dysfázií. V praktické části práce jsou nejprve představeny cíle výzkumu a z něj plynoucí výzkumné otázky. Následuje z odborné literatury vycházející metodologie a podrobný popis tvorby a obsahu aktivit sloužících k praktickému ověřování v našem výzkumu. Práci uzavírá vyhodnocení výzkumu a z něj plynoucí závěry a doporučení.

U sledované skupiny dětí jsme zaznamenali, že pozitivní vliv na jejich motivaci a aktivitu má z velké části novost a neobvyklost činnosti a také její úzké propojení s vyprávěným pohádkovým příběhem. Pozornost sledovaných dětí byla pozitivně ovlivněna zejména vizuální atraktivitou pomůcek, naopak s prodlužující se dobou trvání hry či úkolu jejich pozornost výrazně klesala. Při pozorování byla zřejmá ochota dětí zapojit se i do naprosto neznámých aktivit. Lze však předpokládat, že vliv na tuto ochotu měla už výše zmíněná novost a atraktivita, a ne samotné spojení aktivit s pohádkovým příběhem. Pohádkový příběh však měl pozitivní vliv na chuť dětí zapojit se do jim již známých aktivit, které se tak staly znovu atraktivními.

Soubor vytvořených aktivit a výsledky získané ve výzkumné části práce jsou užitečné zejména jako základ pro další práci se sledovanou skupinou předškolních dětí s vývojovou dysfázií. Opakované praktické ověření aktivit s úpravami pomůcek a průběhu činností na základě uvedených doporučení, by mohlo přinést lepší výsledky z hlediska pozornosti, motivace a aktivity pozorovaných dětí. Ačkoli výsledky práce nejsou zobecnitelné na populaci předškolních dětí s vývojovou dysfázií, mohou spolu s popisem aktivit posloužit jako námět pro logopedy při vytváření obdobných činností a her.

SHRNUTÍ

Tématem této bakalářské práce je popis vlivu spojení pohádkového příběhu a skupinových aktivit na pozornost, motivaci a aktivitu dětí s vývojovou dysfázií. Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část je věnována ukotvení tématu v odborné literatuře, popisuje vývojovou dysfázií, její etiologii, symptomatologii i terapii, dále je uvedena stručná charakteristika vývoje předškolního dítěte. Druhá část práce je výzkumná.

Pro účely výzkumné části práce bylo vytvořeno šest aktivit propojených tématem pohádky Hledá se Dory. Při tvorbě námětu aktivit jsme vycházeli z kritérií kladených na terapii vývojové dysfázie, tedy na celkový rozvoj dítěte a atraktivní a zábavnou formu, která dítě motivuje a současně udrží jeho pozornost.

SUMMARY

The topic of this Bachelor's degree thesis is a fairytale activities as a tool for stimulation of attention, motivation and activity of children with developmental language disorder during a group therapy. The thesis is divided into two parts. In theoretical part we pay attention to the theme basis – the developmental language disorder, it's etiology, symptoms and therapy. Also the development of pre-school children is mentioned. The second part of this thesis is explorative.

For our research six activities based on Finding Dory story have been created. We worked on the assumption that the general development of children and entertaining activities are beneficial for the therapy, motivation and attention of the children with developmental language disorder.

POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

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

BOČKOVÁ, Barbora. *Přístupy k terapii vývojové dysfázie*. Brno, 2008. Rigorózní práce. Masarykova univerzita.

DOLÁKOVÁ, Sylvie. *Umíte to s pohádkou?: práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0933-1.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 2. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. Logopaedia clinica. ISBN 80-902536-2-8.

DVOŘÁKOVÁ, Hana, Michaela KUKAČKOVÁ, Martina LIETAVCOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ a Eva SVOBODOVÁ. *Rozvíjíme dovednosti hrubé a jemné motoriky dětí: dítě a jeho tělo*. 2. vydání. Praha: Raabe, 2015. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-187-8.

FUCHS, Eduard, Hana LIŠKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Rozvoj předmatematických představ dětí předškolního věku: metodický průvodce*. Praha: Jednota českých matematiků a fyziků, 2015. ISBN 9788070150221.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. ISBN 97880223-2391-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

Hledá se Dory [Finfing Dory] [film]. Režie Andrew STANTON. USA, Disney, Pixar, 2016.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.

- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA (eds.). *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie : metodika reedukace*. 1. vyd. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-177-6.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-1026-9.
- LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- MIKULAJOVÁ, Marína a Iris RAFAJDUSOVÁ. *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. 1. vyd. Bratislava: Marína Mikulajová a Iris Rafajusová, 1993. ISBN 80-900445-0-6.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana a kol. *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí: dítě a jeho psychika - poznávací schopnosti a funkce*. Praha: Raabe, c2014. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-163-2.
- OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada, 2008. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1907-8.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THORBRIETZ, Petra. *Soustřed' se!: jak podpořit koncentraci dětí*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1032-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁCHOVÁ, Alena, Zuzana KUPCOVÁ a Michaela KUKAČKOVÁ. *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí: dítě a jeho psychika - jazyk a řeč*. Praha: Raabe, c2015. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-173-1.

VRÁNOVÁ, Milena. *Vývojová dysfázie u školního dítěte. Integrace a inkluze ve školní praxi*. Praha: Forum, 2014, 2(září), 14-19. ISSN 2336-1212.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1	Děj příběhu Hledá se Dory
Příloha 2	Soubor otázek k 1. aktivitě: Kdo jsem?
Příloha 3	Soubor pokynů pro 2. aktivitu: Jízda na zádech mořských želv
Příloha 4	Obrázek použitý pro 3. aktivitu: Kamarád Hank
Příloha 5	Fotografie mapy a kartiček vyrobených pro 4. aktivitu: Hledání Pavilonu otevřeného moře
Příloha 6	Seznam zvuků použitých pro 5. aktivitu: Pomoc od Baileyho
Příloha 7	Fotografie kartiček s mušličkami a předloh pro jejich hledání vytvořených pro 6. aktivitu: Cesta z mušliček
Příloha 8	Pozorovací arch

PŘÍLOHY

Příloha 1

Děj příběhu Hledá se Dory, který prostupuje šest tematických aktivit:

„Rybíčka Dory má problémy s pamětí. Když byla malá, ztratila se rodičům, a protože si nepamatovala, kde bydlí a jak se její rodiče jmenují, nemohla je najít. (aktivita 1) Dnes už je Dory velká rybka a našla si kamarády – Marlina a jeho syna Nema. Jednoho dne si Dory vzpomněla, kde jako malá rybka bydlela, a rozhodla se, že se vydá přes celý oceán domů a svoje rodiče najde. Spolu s Marlinem a Nemem se tam na zádech mořských želv vydala. (aktivita 2) Jenže když do zátoky dorazili, stalo se to, že Dory ulovili lidé a dali ji do mořského akvária (to je něco jako zoologická zahrada, ale jsou tam místo výběhů bazény a žijí tam ryby). Ulovili ji, protože si mysleli, že ji někdo do oceánu vyhodil, V akváriu se Dory seznámila s chobotničkem Hankem. (aktivita 3). Hank spolu s dalšími rybami z akvária pomáhá Dory, aby se dostala k rodičům do pavilonu Otevřeného oceánu. (aktivita 4)

Když se však Dory dostane do místa, kde by měli bydlet její rodiče, zjistí, že jsou momentálně jinde, protože je ráno odvezou do jiného akvária, v jiném, vzdáleném městě. Dory se proto musí rychle dostat za nimi. Musí proplavat potrubím a aby se neztratila, pomáhá jí Běluha Bailey, který má speciální schopnost, že vyšle signál a ví, kde je jaká stěna a kde naopak průchod. (aktivita 5) V potrubí se Dory potká s Marlinem a Nemem, kteří se ji vydali do akvária hledat. Když se však dostanou tam, kde mají čekat Dořini rodiče na odjezd, ti tam opět nejsou. Dory proto musí proplout dalším potrubím, kde najde cestičku z mušliček, kterou vystavěli její rodiče, aby je našla. (aktivita 6) A skutečně, na konci cestičky bydlí rodiče. Všichni pak utečou z akvária a žijí spokojeně v oceánu.“

Příloha 2

Soubor otázek k aktivitě 1. Kdo jsem?

Jaké je tvé jméno?/Jak se jmenuješ?

Jaké je tvé příjmení?

Kolik je ti let?

Znáš svou adresu?/Víš jak se jmenuje ulice, kde bydlíš?

Jak se jmenuje tvoje maminka/tatínek?

Máš sestru nebo bratra?

Jak se jmenuje sestra/bratr?

Je sestra/bratr mladší nebo starší?

Jak se jmenuje tvůj kamarád/tvoje kamarádka ze školky?

Jezdíš do školky autem, autobusem, tramvají, vlakem, chodíš pěšky?

Jaká je tvá oblíbená barva/jídlo/zvíře/počasí/roční období/sport atd.

Máš doma nějaké zvíře? Jak se jmenuje?

Jaké zvíře bys chtěl mít doma?

Co jsi dělal o víkendu/o prázdninách?

Co by sis přál dostat od Ježíška? Co jsi našel pod stromečkem?

(V případě, že má s sebou dítě hračku.) Jakou hračku sis dnes donesl/a? Jak se jmenuje? Je z nějaké pohádky?

Příloha 3

Soubor možných pokynů pro 2. aktivitu: Jízda na zádech mořských želv. Je možné jeden pokyn v průběhu aktivity několikrát zopakovat.

Teď poplujeme přes oceán na zádech mořských želv!

Všichni si vyskočí na záda želvě! (Poskočit snožmo mírně vpřed.)

Želva zatáčí doprava, musíme zatočit taky! (Naklonit trup doprava a několik sekund tuto pozici držet.)

Potřebujeme plavat rychleji, tak se přikrčíme, aby kolem nás voda snáze protékala! (Pokrčit se do podřepu jako při sjezdovém lyžování.)

A blíží se překážka, pluje proti nám další ryba. Budeme muset vyskočit, aby nás mohla podplavat a nesrazili jsme se! Tři...dva...jedna...teď! (Na pokyn vyskočit snožmo vzhůru.)

Výborně, plaveme dál. Želvy zatáčí doleva, musíme zatočit taky! (Naklonit trup doleva a několik sekund tuto pozici držet.) A hned želvy zatáčí doprava! (Stejně jako výše.)

Je velký proud vody, který nás může z želvy shodit, musíme držet rovnováhu! (Stát pevně nohama na zemi, naklánět se pouze od boků výše do všech směrů, možné kroužit trupem.)

Už nás bolí nohy, musíme si trochu odpočinout. Odpočine si pravá noha! (Stoj na levé noze.)

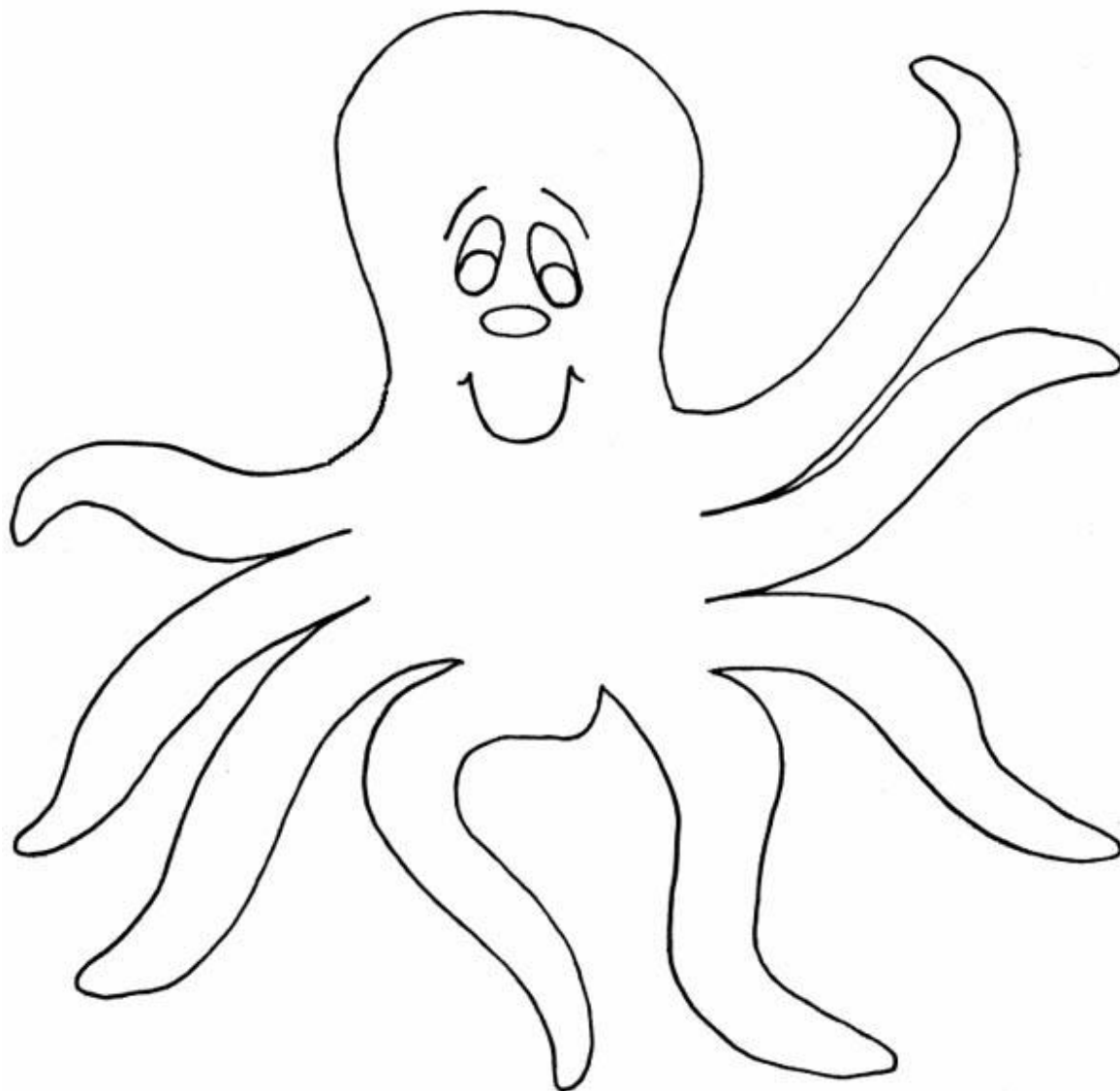
A teď si odpočine druhá noha! (Stoj na pravé noze.)

Pozor! Budeme proplouvat velkou jeskyní, musíme se přikrčit, abychom se nebouchli do hlavy! (Dřep.)

Už jsme unavení, takže si na želvu opatrně sedneme. (Sed.) A teď si lehneme na záda a necháme se vézt... Zavřeme oči... Uvolníme ruce i nohy... A odpočíváme.

Příloha 4

Obrázek chobotnice použitý ke 3. aktivitě: Kamarád Hank.



Zdroj: <http://www.colorluna.com/kids-drawing-of-an-octopus-coloring-page/kids-drawing-of-an-octopus-coloring-page-2/>

Příloha 5

Fotografie mapy a kartiček vyrobených pro 4. aktivitu: Hledání Pavilonu otevřeného moře.



Příloha 6

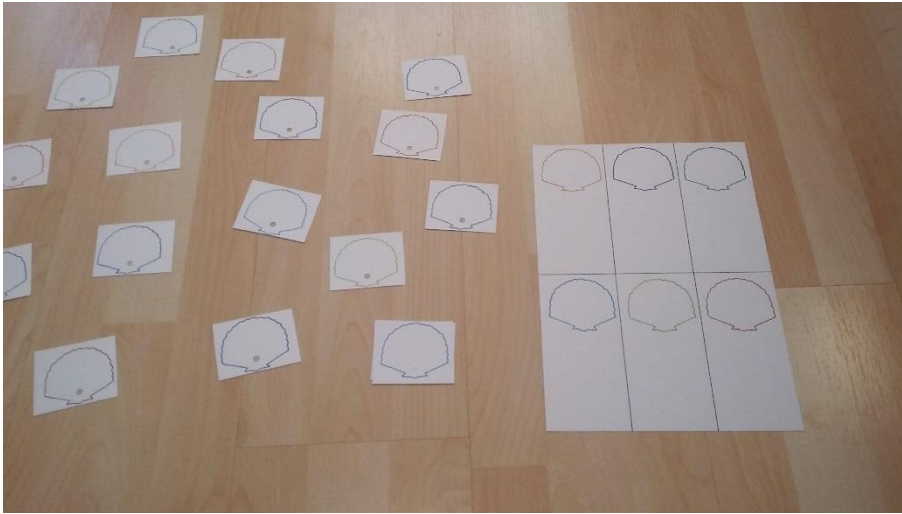
Seznam zvuků z 5. aktivity: Pomoc od Baileyho.

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| <i>1. jedoucí motorka</i> | <i>9. fén</i> |
| <i>2. kráva</i> | <i>10. slon</i> |
| <i>3. zvonící budík</i> | <i>11. jedoucí a houkající vlak</i> |
| <i>4. spláchnutí WC</i> | <i>12. řehtající kůň</i> |
| <i>5. koza</i> | <i>13. komár</i> |
| <i>6. cinkání příboru o talíř</i> | <i>14. výtah otevírající dveře</i> |
| <i>7. kanárek</i> | <i>15. ovce</i> |
| <i>8. štěkot psa</i> | <i>16. nalévání vody do sklenice</i> |

Zdroj: www.animal-sounds.org a www.freesfx.co.uk

Příloha 7

Fotografie kartiček s mušličkami a předloh pro jejich hledání vytvořených pro 6. aktivitu: Cesta z mušliček.



Příloha 8

Pozorovací arch

ÚKOL Č.				Zaměření na:	
Doba trvání:	POZORNOST	AKTIVITA	SPOLUPRÁCE	Vlastní hodnocení	Porovnání s obvyklou prací
Jméno dítěte:					