

# **Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí mateřské školy**

Lucie Jeřábková

---

Bakalářská práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

# ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Lucie Jeřábková  
Osobní číslo: H20924  
Studijní program: B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy  
Forma studia: Kombinovaná  
Téma práce: Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí mateřské školy

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury řešící problematiku speciálního vzdělávání v mateřské škole.  
Vymezení teoretických východisek zaměřených na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním vzdělávání.  
Zpracování sady aktivit pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.  
Realizace a ověření sady aktivit pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve vybrané mateřské škole.  
Evaluace sady aktivit, závěry a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

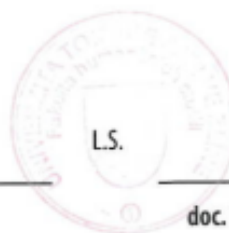
- Býtešniková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- Mertin, V., & Krejčová, L. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Řičan, P. (2013). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Sigal, N. G., & Kondrateva, I. G. (2021). Modelling Social & Communicative Skills in Children with Special Educational Needs. *Journal of Educational Psychology – Propósitos y Representaciones*, 9(2). DOI: <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE2.1046>.
- Slowik, J. (2016). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Iva Žáková**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně *22. 4. 2023*

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevolněčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

*(2) Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy), ale se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, upisy nebo rozmnoženiny.*

*(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

*2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

*(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ačje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

*3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

*(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

*3). Odpírá-li autor takového díla udělení svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

*(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užívat či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

*(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výsledků jin dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výsledku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce má teoreticko-aplikační charakter a je rozdělena do dvou částí. Jejím cílem je zpracování sady osmi aktivit pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část vymezuje základní pojmy související s touto problematikou, dále se zaměřuje na popis některých neurovývojových poruch, jejich projevů a na oblasti rozvoje dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. Na poslední kapitole navazuje praktická část práce, která popisuje realizaci, ověření a evaluaci sady aktivit zaměřených na rozvoj kognitivních a motorických dovedností, s vazbou na utváření sociálních vztahů v kolektivu dětí. V závěru jsou také zpracována doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: neurovývojové poruchy, speciální vzdělávací potřeby, sociální interakce, třístupňový model péče

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis has a theoretical-application character and is divided into two parts. The aim is to process a set of eight activities for a child with special educational needs. The theoretical part defines the basic terms related to this issue, further focuses on the description of some neurodevelopmental disorders, their manifestations and areas of development of a child with special educational needs in a kindergarten. The last chapter is followed by the practical part of the thesis, which describes the implementation, verification and evaluation of a set of activities focused on the development of cognitive and motor skills linked to the formation of social relationships in a group of children. In conclusion, recommendations for the practice of kindergartens are also elaborated.

Keywords: neurodevelopmental disorders, special educational needs, social interaction, three-level model of care

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala paní Mgr. Ivě Žákové, Ph.D. za vstřícný přístup, odborné vedení a cenné rady, které mi poskytla v průběhu zpracování mé bakalářské práce. Děkuji celé mé rodině, především manželovi Jindřichovi a synům Filipovi a Davidovi za trpělivost a podporu. Poděkování patří také paní doktorce Eleonoře Jeřábkové za pomoc v průběhu celého mého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

ÚVOD.....	9
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>1 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY .....</b>	<b>11</b>
1.1 DEFINICE POJMU SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY .....	11
1.2 SYSTÉM PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ V ČR.....	12
1.3 SVP V KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTECH .....	14
<b>2 NEUROVÝVOJOVÉ PORUCHY .....</b>	<b>17</b>
2.1 MENTÁLNÍ RETARDACE .....	17
2.2 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	19
2.3 VÝVOJOVÉ PORUCHY ŘEČI .....	21
<b>3 OBLASTI ROZVOJE DÍTĚTE SE SVP V PROSTŘEDÍ MŠ .....</b>	<b>26</b>
3.1 KOGNITIVNÍ A MOTORICKÉ PROJEVY DĚTÍ SE SVP .....	26
3.2 ROZVOJ ZRAKOVÉHO A SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ .....	27
3.3 ROZVOJ MOTORICKÝCH DOVEDNOSTÍ.....	29
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>31</b>
<b>4 SADA AKTIVIT.....</b>	<b>32</b>
4.1 CÍLE SADY AKTIVIT .....	32
4.2 VZDĚLÁVACÍ OBSAH SADY AKTIVIT .....	33
4.3 CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	35
4.4 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ.....	36
<b>5 REALIZACE SADY AKTIVIT .....</b>	<b>38</b>
5.1 PRŮBĚH SADY AKTIVIT .....	38
<b>6 EVALUACE SADY AKTIVIT .....</b>	<b>54</b>
6.1 VLASTNÍ REFLEXE .....	54
6.2 EVALUACE SADY AKTIVIT Z POHLEDU UČITELKY V MŠ .....	64
6.3 AUTOEVALUACE SADY AKTIVIT .....	66
<b>7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL .....</b>	<b>70</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>72</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>73</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>77</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>78</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>79</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>80</b>



## ÚVOD

Zdraví a dobré rodinné a sociální zázemí jsou klíčovými faktory pro rozvoj jedince a významným předpokladem pro integraci člověka do běžné společnosti. Ne všichni jedinci mají takové štěstí. V tomto případě hovoříme o osobách znevýhodněných, nebo o osobách se speciálními vzdělávacími potřebami. Problematikou vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami se zabývá vědní disciplína „speciální pedagogika“, která se orientuje na „výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nevyšší míry jeho sociální inteligence, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění“ (Slowík, s. 15, 2016).

Jak dokládají data z Českého statistického úřadu, počet dětí s priznanými podpůrnými opatřeními v běžných mateřských školách se v posledních letech a zejména v posledních měsících výrazně zvýšil. Cílem je jejich integrace do běžného vzdělávacího systému, přičemž úspěšnost inkluze postiženého nebo znevýhodněného dítěte do kolektivu intaktních dětí ovlivňuje celá řada faktorů. Slowík (s. 10, 2022) v této souvislosti hovoří o pojmu „model sociální existence“, který nevnímá inkluzi jako cílový stav, ale spíše jako cestu ke kvalitnímu způsobu koexistence, jehož lze dosáhnout pouze změnou myšlení a postojů. Domnívám se, že sociální interakce dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami s dětmi intaktními, hraje významnou roli jednak v začleňování do kolektivu, ale promítá se také do učení, respektive může být nástrojem učení pro obě strany.

Bakalářská práce na téma Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je členěna do dvou částí. Teoretická část práce se zaměřuje na vymezení definice pojmu z hlediska legislativy a kurikulárních dokumentů. Je zde také zmíněn význam pedagogické diagnostiky při odhalování příčin poruch. Druhá část se zabývá problematikou mentální retardace, poruch autistického spektra a vývojovými poruchami řeči. Ve třetí kapitole teoretické části jsou zmíněny dopady těchto neurovývojových poruch na kognitivní vnímání a motorické dovednosti dítěte a oblasti rozvoje.

Cílem praktické části je navrhnout, realizovat, ověřit a evaluovat sadu aktivit pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, která je zaměřena na rozvoj kognitivního vnímání, zejména na zrakové a sluchové vnímání a motorické dovednosti. Současně si klade za cíl provázat didaktický obsah se sociální oblastí a podpořit u dětí schopnost utvářet a navazovat sociální vztahy s intaktními vrstevníky. Závěrečná část je věnována doporučení pro praxi mateřských škol.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

V této kapitole se budeme zabývat definicí pojmu „speciální vzdělávací potřeby“. Zmíníme historii, navazující pojmy a legislativní ukotvení v českém školském zákoně a souvisejících vyhláškách. Zmíníme také roli učitele a specifika pedagogické diagnostiky jako nástroje pro přiznání podpůrných opatření. Poslední část této kapitoly je věnován kurikulárním dokumentům a vzdělávacích oblastech vyplývajících z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

### 1.1 Definice pojmu speciální vzdělávací potřeby

Pojem „speciálně vzdělávací potřeby“ (dále SVP) má na mezinárodním poli relativně dlouhou historii. Např. v Británii byl tento termín zaveden školským zákonem v roce 1981. V oblasti speciálního vzdělávání došlo k průlomům v rámci konání Deklarace Světové konference o speciálním vzdělávání v Salamance v roce 1994, kdy byl termín „speciálně vzdělávací potřeby“ oficiálně ustálen a přijat. U nás je pojem „speciálně vzdělávací potřeby“ používán od roku 2004 (Hájková & Strnadová, 2010).

Za osoby se SVP byly dle původní verze §16 školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším, odborném a jiném vzdělávání) považováni lidé se zdravotním postižením, mezi které řadíme mentální, sluchové, zrakové a tělesné postižení, vady řeči, autismus, vývojové poruchy chování a učení a postižení více vadami. Do druhé skupiny patří osoby se zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení a dlouhodobé onemocnění, či lehčí zdravotní poruchy, které mají za následek poruchy učení a chování). O sociálním znevýhodnění hovoříme v případě, že dítě pochází z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, má uloženou nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovu nebo je ohroženo působením sociálně patologických jevů. Sociální znevýhodnění se týká také dětí rodičů, kteří žádají o azyl, nebo již azylanty jsou. Dá se říci, že původní verze školského zákona rozdělovala osoby se SVP do tří kategorií (zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění) bez ohledu na míru nebo hloubku daného znevýhodnění. Bočková a Vítková (2016) nazývají tento způsob členění jako „*horizontální dělení*“. Ventluková (in Mertin, Krejčová, & et al., 2016) zmiňuje rizika, vyplývající z původního kategorizování osob se SVP, která spočívají především v nerespektování individuality posuzovaných případů a v důsledku odepření podpůrného opatření posuzovanému dítěti, které se určitým způsobem těmito kategoriím vymyká (Mertin,

Krejčová, & et al., 2016). Po novele školského zákona hovoříme o „*vertikálním*“ pojetí osob se SVP, které se nevymezuje na tyto tři kategorie, ale zabývá se konkrétními případy a jejich komplexním řešením (Bočková, Vítková, & et al., s. 151, 2016).

Aktuální školský zákon, zejména pak §16, novelizovaný zákonem č. 82/2015 Sb., považuje za osobu se SVP tu, „*kteřá k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“ (Zákon 561/2004 Sb. §16, odst. 1).

## 1.2 Systém podpůrných opatření v ČR

Vzdělávání dětí se SVP probíhá zpravidla za využití podpůrných opatření (dále PO), vztahujících se na konkrétní speciální vzdělávací potřeby osob se SVP s cílem kompenzovat jejich specifická zdravotní nebo tělesná omezení (Mrázková, J., Zapletalová, J., 2014/2016).

Pojem PO byl až do roku 2016 legislativně upravován vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V souvislosti s novelizací školského zákona byla původní vyhláška zrušena a nahrazena vyhláškou č. 27/2016 Sb., která definuje podmínky a podpůrná opatření pro žáky se SVP a žáky nadané (Mrázková, J., Zapletalová, J., 2014/2016). Dle aktuálního školského zákona (2022) je tedy definice PO následující: „*Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením*“ (Zákon 561/2004 Sb., §16, odst. 1). Výše uvedenou definici můžeme doplnit o názory Bočkové a Vítkové (2016), které považují PO za doporučení: „*kteřá jsou nutností k lepšímu naplnění vzdělávacích potřeb každého žáka bez ohledu na druh školy, v níž je žák vzděláván*“ (Bočková, Vítková, & et al., s. 148, 2016). Za podpůrná opatření považuje školský zákon poradenskou pomoc školy nebo školského zařízení, úpravu vzdělávacích podmínek, a to včetně organizace, obsahu, hodnocení a forem vzdělávání, kompenzační pomůcky, vypracování individuálního vzdělávacího plánu, případně využití asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka. Podpůrná opatření se vztahují i na stavební nebo technické úpravy prostor, ve kterých probíhá vzdělávání osob se SVP (Zákon 561/2004 Sb., §16, odst. 2).

PO dělíme do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti, které je možné kombinovat. Opatření prvního stupně podpory jsou na základě pedagogické diagnostiky zcela v kompetenci školy a uplatňují se při mírných nebo přechodných obtížích s cílem předejít riziku rozvoje SVP. Spočívají zejména v individuálním přístupu k dítěti, případně ve vypracování plánu pedagogické podpory (dále jen PLPP). Podpůrná opatření prvního stupně škola nejpozději po třech měsících od zahájení opatření vyhodnocuje a na základě zjištěných výsledků podniká v kooperaci se zákonným zástupcem dítěte další kroky, které v případě neúspěchu opatření prvního stupně směřují k využití služeb školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciální pedagogické centrum) (Mrázková, J., Zapletalová, J., 2014/2016). Tento třístupňový model péče (dále jen 3MP) popisují a blíže definují jeho autoři Mertin, Kucharská a kol. 3MP můžeme popsat jako systém rozdělení podpory do tří úrovní. První úroveň spočívá v individuální podpoře učitele, následně vypracování strukturovaného PLPP. V případě, že intervence učitele nevede ke zmírnění obtíží, dítě se nachází ve třetím stupni a je předáno do péče školského poradenského zařízení (Mrázková, J., Zapletalová, J., 2014/2016).

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou uplatňována s doporučením školského poradenského zařízení. Znevýhodnění osob ve druhém stupni podpůrných opatření charakterizuje vyhláška č. 27/2016 Sb. jako mírné, které lze kompenzovat využíváním speciálních učebnic, pomůcek nebo např. úpravou délky vyučovací jednotky (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Zvolený způsob a metody práce učitele s dítětem zařazeným v druhém stupni PO by neměl mít dopad na vzdělávání ostatních dětí ve třídě. V dalších stupních podpory lze očekávat změny zejména v organizaci práce s celou třídou (Bočková, Vítková, & et al., 2016). Konkrétní podmínky pro vzdělávání dětí s přiznanými PO jsou legislativně ustanoveny školským zákonem č. 561/2004 Sb. a vyhláškou č. 27/2016 Sb.

Ve zmíněném třístupňovém modelu péče o dítě je tedy učitel prvním článkem, který je schopen identifikovat problematickou oblast. Povinnost provádět pedagogickou diagnostiku vyplývá z RVP PV, kde je uvedeno, že učitel mimo jiné „*provádí pedagogickou diagnostiku, sleduje a hodnotí individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení, výsledky evaluace samostatně uplatňuje v projektování (plánování) i v procesu vzdělávání*“ (MŠMT, 2013). Syslová (2013) řadí diagnostikování k profesním kompetencím učitele, které zahrnují kromě jiného orientaci v individuálních schopnostech dětí a sociálních vztazích ve třídě. Učitel by měl být schopen identifikovat, s použitím vhodně zvolených metod diagnostiky, dítě nadané nebo dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a následně upravit výchovně-vzdělávací

proces odpovídající jeho možnostem a schopnostem. Opravilová (2016) definuje pedagogickou diagnostiku jako dlouhodobý systematický proces zaměřený na pozorování a zaznamenávání individuálních pokroků dítěte v různých oblastech. Následná diagnostická prognóza tvoří východisko při plánování vzdělávacích činností. Kolláriková a Pupala (2010, s. 240-242) popisují diagnostický proces jako systém navazujících kroků, které však mohou probíhat i simultánně. Patří mezi ně plánování a organizace diagnostikování, dále diagnostická hypotéza, navazuje sběr a zpracování diagnostických údajů, vyhodnocení a interpretace diagnostických údajů, stanovení diagnózy, pedagogická opatření, vyslovení prognózy a komunikace diagnózy. Šmelová, Provázková Stolinská, Částková a Prášilová (2022, s. 23) staví učitele do role „projektanta, realizátora, podporovatele a hodnotitele dětských pokroků“, jehož úloha spočívá v „diagnostické, projekční a realizační“ složce. Bednářová a Šmardová (2022) se s názory výše uvedených autorek shodují a potvrzují důležitost individualizace vzdělávání, která vychází ze znalosti dítěte, jeho schopností, dovedností a možností.

Problematikou pedagogické diagnostiky se zabývá celá řada autorů. Patří mezi ně Mertin a Krejčová (2016), Kolláriková a Pupala (2010) nebo Opravilová (2016). Shodují se v tom, že pedagogické diagnostikování nabízí širokou škálu metod i forem, které mají společnou charakteristiku, a to zachycení výchozího stavu a definování nápravných opatření, které povedou ke změně současného stavu k lepšímu. V předškolním vzdělávání patří dle Opravilové (2016) k nejčastěji využívaným metodám pedagogické diagnostiky pozorování, rozhovor nebo analýza produktů dítěte, které se zaměřují na jednotlivé oblasti (bio-psycho-socio), přičemž je kladen důraz na objektivitu, kontinuitu a komplexnost daného procesu. Podíváme-li se na předchozí konstatování detailnější optikou, je zřejmé, že učitel, jeho znalost dítěte a schopnost systematicky provádět pedagogickou diagnostiku mají zásadní vliv na včasné odhalování rizik spojených se SVP.

### 1.3 SVP v kurikulárních dokumentech

*„Kurikulum představuje pedagogický dokument, ve kterém jsou uvedeny konkrétní cíle, plán a podrobnější obsah učení, hlediska pro hodnocení jeho výsledků a případně návrh, jaké prostředky a metody během určitého vzdělávacího působení použít“* (Opravilová, s. 331, 2016).

Podmínky vzdělávání dětí se SVP jsou legislativně ukotveny ve školském zákoně a ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků

nadaných. Dalším důležitým dokumentem, vztahujícím se k vzdělávání dětí se SVP v prostředí mateřské školy, je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), který blíže specifikuje pravomoci a odpovědnosti mateřských škol v této oblasti. V případě, že MŠ navštěvuje dítě s přiznanými PO, definuje MŠ konkrétní podmínky podpory dětí se SVP ve svém školním vzdělávacím programu (dále ŠVP), při jehož tvorbě vychází z RVP PV a z vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Pokud se v MŠ dítě s přiznanými PO nevzdělává, nemá MŠ povinnost uvádět náplň předmětů speciální pedagogické péče, výjimku tvoří MŠ zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, které naopak mají tuto povinnost vždy (MŠMT, 2013).

V případě prvního stupně PO stanoví MŠ pravidla a průběh tvorby, realizaci a vyhodnocování PLPP, v případě vyšších stupňů podpůrných opatření stanoví totéž u individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP). Dále je možné v ŠVP definovat oblasti podpory např. (řečová percepce, sociální dovednosti, kognitivní vnímání), časový harmonogram a vyhodnocení stanovených cílů. Kromě výše uvedeného mohou být v ŠVP také stanoveny odpovědnosti a kompetence osob zodpovědných za realizaci PLPP a IVP, případně definována pravidla zapojení dalších subjektů do výchovně vzdělávacího procesu dítěte se SVP (MŠMT, 2013).

Při tvorbě PLPP a IVP vycházíme z rámcových cílů a záměrů pro předškolní vzdělávání, které jsou pro všechny děti společné. RVP PV definuje tyto dílčí dovednosti jako výstupy v podobě klíčových kompetencí (kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetence, kompetence sociální a personální, činností a občanské) (MŠMT, 2013). V případě dětí se SVP tomu tak není a lze si všimnout nedostatků, které se nejvýrazněji projevují v úrovni motoriky, zejména grafomotoriky a v úrovni mluvního projevu. Bez ohledu na to, zda se jedná o dítě intaktní nebo o dítě se SVP je třeba respektovat vývojová specifika a upravit vzdělávací nabídku s ohledem na jejich individuální schopnosti a možnosti. Při rozvoji dítěte v prostředí mateřské školy vycházíme z pěti vzdělávacích oblastí definovaných v RVP PV. Jedná se o oblasti „dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět“ (MŠMT, 2013).

První dvě oblasti jsou zaměřené na motorické dovednosti dítěte, vnímání, prožívání a chápání světa prostřednictvím vlastních potřeb a prožitků. Další tři oblasti směřují k širšímu pochopení vlastní role ve společnosti a poznání toho, co nás obklopuje (Kořátková, 2014).

Oblast „Dítě a jeho tělo“ je zaměřená na biologickou úroveň dítěte, jeho motorické dovednosti, sebeobsluhu a koordinaci motorických pohybů.

Oblast „Dítě a jeho psychika“ směřuje k rozvoji psychických a kognitivních funkcí, zejména k rozvoji vnímání, soustředění, paměti a pozornosti, dále poznávacích schopností, myšlenkových operací, představivost, sebepojetí, citů a vůle.

Další vzdělávací oblast „Dítě a ten druhý“ se vztahuje na utváření sociálních vztahů a zkvalitnění komunikace ve vztahu k ostatním dětem i dospělým osobám.

Oblast „Dítě a společnost“ je zaměřena na respektování pravidel soužití ve společnosti a vytváření kulturních hodnot.

Poslední oblast „Dítě a svět“ směřuje k pochopení elementárního povědomí o světě a sounáležitosti s životním prostředím“ (MŠMT, 2013).

U intaktních dětí i u dětí se SVP je nutné přistupovat k naplňování stanovených cílů v jednotlivých vzdělávacích oblastech s ohledem na jejich individuální možnosti, které se mohou lišit.

#### *Shrnutí:*

*Pojítkem témat obsažených v první kapitole je dítě se SVP v edukačním procesu v prostředí mateřské školy. V úvodní kapitole byla představena definice pojmu SVP, pojetí této problematiky v předchozích letech a jeho současné ukotvení v české legislativě, zákonech a platných vyhláškách. V druhé kapitole jsme se věnovali systému podpůrných opatření pro děti se SVP, za jakých podmínek jsou dítěti tato podpůrná opatření přiznaná a zmínili jsme význam třístupňového modelu péče. Poslední kapitola je zaměřena na SVP v kurikulárních dokumentech týkajících se předškolního vzdělávání, zejména na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, kde se věnuje také vzdělávacím oblastem obsaženým v tomto programu.*



## 2 NEUROVÝVOJOVÉ PORUCHY

Neurovývojové poruchy zahrnují skupinu poruch, které postihují nervový systém. Důsledkem tohoto postižení je abnormální funkce v mozku, která negativním způsobem ovlivňuje emoce, schopnost učení, paměť a sebekontrolu (Národní zdravotnický informační portál, 2021). Pro klasifikaci neurovývojových poruch lze v současné době využít dva systémy, a to DSM-5 (Diagnostický a statistický manuál duševních poruch, revize 5.) (American Psychiatric Association, 2013) a Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-11), která byla schválena výkonnou radou na začátku roku 2019 a bude implementována i v České republice (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2021). V našich podmínkách vycházíme při určování neurovývojových poruch ze stále platné MKN-10, která člení neurovývojové poruchy do tří skupin. První skupina zahrnuje mentální postižení, druhá poruchy autistického spektra, poruchy učení a poruchy jazyka a řeči. Poslední skupina se týká poruch chování a emocí, hyperkinetických poruch a ADHD a tikových poruch (Národní zdravotnický informační portál, 2021).

### 2.1 Mentální retardace

Pojem mentální retardace vychází z latinských slov „mens“ (mysl, duše) a „retardare“ (opozdit, zpomalit), doslovný překlad tedy zní „opožďení (zpomalení) mysli“ (Slowík, s. 111, 2016). V České republice nemá tento termín zcela ustálenou podobu. Nejčastěji se setkáváme se synonymy mentální postižení či mentální retardace, přičemž k pojmu mentální postižení se přiklání většina autorů zabývajících se touto problematikou. Valenta, Michalík Lečbých (2018) uvádí, že problém vymezení a ustálení pojmu souvisí s jeho pejorativním zabarvením. S tímto názorem se ztotožňuje Černá (s. 75, 2015), která výše uvedené autory doplňuje o historický kontext používání daného termínu (např. slabomyslnost, mentální či dušení zaostalost). Problematikou pojmosloví v dané oblasti se zabývá americká asociace AAIDD, známá pod českým názvem Americká asociace pro duševní a mentální postižení, která se přiklání k používání termínu „intellectual disability“. Podle Valenty et al. (2018) vymezujeme mentální retardaci jako „vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především v kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopnostech s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnost jedince“ (Valenta et al., s. 83, 2018). Problematikou mentální retardace se zabývá celá řada autorů. Většina z nich se shoduje na tom, že mentální retardaci způsobuje vývojová porucha, která postihuje kognitivní funkce, řeč, pohybové a sociální schopnosti (Zikl, Bendová,

2011). Orel (2021) tvrdí, že mentální retardace vzniká již v průběhu ontogeneze, nejpozději se však projeví v raném věku dítěte, přičemž příčiny vzniku mentální retardace souvisejí s chromozomovými odchylkami. Na rozvoji mentální retardace se negativním způsobem podílejí toxiny, které se do těla plodu dostávají v průběhu těhotenství skrze placentu. Kromě vnitřních faktorů mohou mít vliv na rozvoj mentální retardace také vnější podmínky, sociokulturní prostředí a sociální skupiny, ve kterých se dítě pohybuje.

Mentální retardace je definovaná úrovní inteligenčního kvocientu, který je nižší než 70.

V České republice je mentální postižení členěno dle MKN-10 do šesti kategorií.

F70: lehká mentální retardace (IQ 50-69)

- Zahrnuje skupinu osob s mentálním věkem mezi 9 a 12 rokem. Osoby s tímto typem postižení jsou zpravidla vzdělatelní, v dospělosti soběstační, vykonávající méně kvalifikované zaměstnání.

F71: středně těžká mentální retardace (IQ 35-49)

- Mentální věk postižených osob se pohybuje mezi 6 a 9 rokem. Ovládají základní slovní zásobu a základy trivia. Uplatnitelní jsou v chráněných dílnách, kde jsou schopni pracovat pod dohledem.

F72: těžká mentální retardace (IQ 20-34)

- Zahrnuje skupinu osob s mentální věkem do šesti let, kteří jsou schopni osvojit si jednoduché hygienické návyky, ale úroveň komunikace je minimální. Často mívají poruchy také v oblasti motoriky.

F73: hluboká mentální retardace (IQ 19 a nižší)

- Jedná se o osoby s úrovní myšlení do tří let věku dítěte. Tyto osoby jsou prakticky odkázané na nepřetržitou pomoc a asistenci jiných osob.

Kromě výše uvedených kategorií rozlišuje MKN-10 ještě další dvě, a to F78: jiná mentální retardace a F79: nespecifikovaná mentální retardace (Orel, 2021). Způsob chování postižených osob vůči intaktním jedincům, jiným postiženým lidem nebo vůči sobě samým definuje škála, která zahrnuje úroveň nebo způsob intervence jiných osob: 0 – žádné či minimálně postižené chování, 1 – výrazně postižené chování vyžadující intervenci, 8 – jiná postižení chování, 9 – bez zmínky o postiženém chování (Valenta et al., 2018).

## 2.2 Poruchy autistického spektra

Termín „poruchy autistického spektra“ (dále PAS) řadíme dle DSM-5 mezi neurovývojové poruchy, které významným způsobem ovlivňují začlenění postiženého jedince do společnosti. MKN-10 nazývá tento typ poruch pervazivní „všepronikající“ vývojové poruchy, které zasahují komunikační dovednosti postiženého jedince a jeho schopnost adaptace (Karunová, Cieslar, Flekáčová, Bednářová, Pazourková & Regec, 2021). PAS patří k nejčastějším vývojovým poruchám v dětství, mezi něž řadíme dětský autismus, atypický autismus a Apergerův syndrom. Tuto skupinu pak doplňují jiné dezintegrační poruchy v dětství (Hrdlička, 2020). Výše uvedené údaje potvrzuje také statistika Národního registru hrazených zdravotních služeb (NRHZS), vycházející z dat vedených v letech 2010-2018, přičemž diagnóza dětského autismu, atypického autismu a Aspergerova syndromu se častěji vyskytuje u chlapců než u dívek. (Hejzlar, 2021).

### Dětský autismus

Zpravidla propuká kolem třetího roku dítěte, ale některé symptomy lze detekovat již dříve. Patří mezi nejčastější diagnostikovanou kategorii PAS. Typickými projevy jsou repetitivní chování, problémy v oblasti sociální interakce a v oblasti komunikace. Orel (2021) uvádí, že 5-20 % osob s touto diagnózou dokáže samostatně fungovat a začlenit se do společnosti. Tato varianta je nazývána „funkčním autismem“.

### Atypický autismus

Je specifický tím, že nenaplnuje některou z oblastí triády nebo propuká až po třetím roce života dítěte. Často bývá diagnostikován u mentálně retardovaných jedinců, případně osob s narušenou komunikační schopností (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2021).

### Aspergerův syndrom

Dříve také „autistická psychopatie“. Současný název nese tato forma PAS díky britské psychologce Lorně Wing a jejímu zasazení o připomenutí významu rakouského pediatra Hanse Aspergera ve zkoumání této problematiky. Aspergerův syndrom (dále AS) bývá definován jako lehčí forma dětského autismu projevující se ve všech kategoriích triády, se snadnější adaptací na společnost (Hrdlička, 2020). Osoby s touto diagnózou zpravidla vykazují vyšší IQ a nápadnosti zejména v oblasti komunikace a vyjadřování, řečové vybavenosti, oslabené motorické oblasti a oblasti specifických zájmů. Někteří jedinci

vynikají mimořádným nadáním v mechanické paměti a schopnosti interpretovat velké množství vad. Výše zmíněné faktory mohou mít negativní vliv na navazování sociálních vztahů ve vrstevnických skupinách, které mohou vést k sociální izolaci osob s tímto typem postižení. (Klin et al., 2000 in Hrdlička, 2020).

Většina autorů se shoduje na tom, že projevy PAS se vyznačují určitou odchylkou od normálu zejména v oblasti komunikace, porozumění a schopností navazovat sociální vztahy. Některé symptomy PAS lze u dítěte vypožorovat již v kojeneckém věku, jiné se projeví kolem druhého až třetího roku života dítěte. V určitých vývojových fázích jsou zřetelnější, jindy mají spíše ustupující charakter, případně je lze považovat za hraniční. Různorodost projevů do určité míry komplikuje stanovení jednoznačné diagnózy, existují však specifické projevy chování postihující tři oblasti, které v 70. letech vymezila Lorna Wing pojmem „triáda poškození“. Jedná se o oblast komunikace, sociálních dovedností a imaginace (Thorová, 2016).

Zaměříme-li se na sociální interakci a sociální chování dětí s PAS zjistíme, že existuje celá řada projevů od netečnosti a nezájmu, až po extrémní snahu o sociální kontakt nerespektující a narušující osobní zónu druhého člověka. Tyto projevy chování se mohou různě prolínat v závislosti na tom, s kým je dítě v daném okamžiku v interakci. Děti s PAS chtějí být ve většině případů součástí sociální skupiny, avšak zřídka jsou schopné porozumět ostatním lidem, ctít pravidla, chápat a vyjadřovat emoce, a především vnímat sociální vztahy a situace komplexně. (Thorová, 2016).

Další oblastí, která patří do triády poškození dle Lorny Wing, je oblast komunikačních dovedností, která se projevuje ve všech jazykových rovinách i způsobech komunikace. Zahrnuje tedy mimickou stránku, pragmatické užití řeči v praxi i porozumění. Říčan, Krejčířová (s. 207, 2006) zmiňují typické nápadnosti např. „odloženou echolálii“, tzn. opakování slov nebo vět s výrazným časovým odstupem. Také Thorová (2016) definuje oblast komunikace u dětí s PAS jako problematickou zejména v jejich sociálním a pragmatickém využití.

Poslední oblast z triády poškození je specifická odmítáním změn a lpěním na rigiditě zvyklostí týkajících se uspořádání denního režimu nebo způsobu hry. Některé děti dokážou trávit hodiny uspořádáním předmětů dle striktně daných kritérií a jakákoliv změna v nich vyvolává nelibost. Říčan, Krejčířová (2006) uvádějí, že výše uvedené stereotypní projevy chování mohou mít do určité míry obrannou funkci, vyvolávající v dítěti pocit jistoty, bezpečí a řádu.

### 2.3 Vývojové poruchy řeči

Schopnost komunikace a interakce s druhým člověkem je jednou z nejdůležitějších oblastí kognitivní složky vnímání, která má dopad na mezilidské vztahy, sociální a ekonomické postavení. Bytešníková (2012) uvádí, že proces komunikace začíná již od narození a vyvíjí se po celý život, přičemž právě v předškolním věku hraje správný přístup k rozvoji jazyka důležitou roli. Za důležitý mezník ve vývoji řeči považují Piaget, Inhelder (2014) senzomotorické období a dávají ho do přímé souvislosti s vývojem rozumových operací, jako jsou slovní myšlení a logicko-matematické operace. Santos, Francisco a Lukasova (2021) ve svém výzkumu poukazují na spojitost mezi sociálním prostředím a vývojem neurobiologického aparátu, který má vliv na interpretaci zvuků ve slovech. Úroveň řeči je úzce spojená s úrovní myšlení, které se projevuje mimo jiné schopností respektovat pravidla konverzace ve vztahu k jiným osobám, ať dospělým nebo vrstevníkům (Vágnerová, Lisá, 2021).

Vývoj řeči je však jako jiné oblasti individuální záležitostí. Některým dětem lze v roce a půl rozumět bez problémů, jiné nemluví vůbec a některé teprve začínají. Podle Průchy (2011) způsobují zjevnou diferenciaci v oblasti slovní zásoby genderové rozdíly, a to nejen v předškolním věku, ale projevují se i v předpubertálním, potažmo pubertálním období. Matějček (2016, s. 100) tvrdí, že řeč je „vývojově nejmladší funkce našeho mozku“. V důsledku toho není její vývoj v předškolním období zdaleka ukončený a u dětí můžeme pozorovat řadu rozdílností, které souvisí nejen s genetickými faktory, ale i se sociálním prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Můžeme tedy říci, že vývoj řeči dítěte je podmíněn dvěma faktory, které Bendová (2011) nazývá vnitřním a vnějším faktorem. Vnitřní faktory představují vrozené předpoklady pro rozvoj řeči (zrakové a sluchové vnímání, odpovídající úroveň oromotoriky a připravenost mluvních orgánů), vnější faktory jsou dané zejména vlivem sociálního prostředí a správnými mluvnými vzory. Význam mluvních vzorů potvrzují nejen čeští, ale zahraniční autoři, např. Neaum (2012) uvádí, že mluvené slovo, se kterým se dítě setkává v raném věku, velmi pozitivně ovlivňuje schopnost osvojování jazyka.

Kombinace vnějších a vnitřních faktorů je jedním z předpokladů pro správný vývoj jazyka a řeči ve všech rovinách jazyka, které se navzájem prolínají. Jedná se o foneticko-fonologickou, morfológicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou rovinu jazyka (Bytešníková, 2012).

V mateřských školách se však můžeme setkat s dětmi, u nichž vývoj probíhá s různými odchylkami, nerovnoměrně a pokud je některá z jazykových rovin narušená, v tomto případě

hovoříme o „narušené komunikační schopnosti“ (dále NKS) (Bendová, 2011). S touto teorií se ztotožňuje také Klenková (2006), přičemž tvrdí, že problém NKS je třeba vnímat komplexně a zaměřovat se na všechny roviny jazyka (Klenková, 2006). Kejkličková (s. 120, 2016) výše uvedené doplňuje a klade důraz na odchylky zejména „ve zvukové podobě mluvního projevu, a to jako celku, nebo jeho jednotlivých částech, dále neschopnost správně mluvu používat a také neschopnost řeči rozumět“. Autoři Smolík, Málková (s. 371, 2014) uvádí, že „o narušeném vývoji jazyka mluvíme v situaci, kdy jazykové komunikační schopnosti dítěte výrazně zaostávají za úrovní očekávanou podle věku dítěte“. Podle Bytešníkové (2012) termín NKS zahrnuje všechny vývojové poruchy týkající se komunikace, jazyka a řeči. Holistické pojetí problematiky poruch jazyka a řeči je zaměřeno na individuální řečové schopnosti jedince, tím lze rozumět, do jaké míry jsou lidé s podobným typem postižení schopni využívat řeč v praktickém životě. V tomto individuálním pojetí hovoříme o „profilu řečových dovedností“ (Mertin, Krejčová & kol., s. 163, 2016).

Zhoršující se úroveň komunikace a problémy v oblasti jazyka a řeči u dětí v předškolním věku můžeme vnímat jako dlouhodobý problém. V roce 2006 mělo potíže v této oblasti 2% dětí v předškolním věku. Pokud do tohoto výčtu započítáme i děti s lehkou poruchou výslovnosti hovoříme o 19% dětí s problémy v řečové oblasti, přičemž vyšší procento tvoří chlapci (Říčan, Krejčířová, 2006). Převažující procento chlapců v oblasti oslabení řečových dovedností potvrzuje také Matějček (2016) a zdůvodňuje je odlišným zráním jednotlivých částí mozkové kůry u chlapců a u děvčat.

Problematika poruch jazyka a řeči je skloňovaná nejen v odborných, ale i laických kruzích. Řada z nás se setkává s názorem, že schopnost mluvit včetně správné výslovnosti, se u současných předškoláků oproti předchozím letům výrazně zhoršila. Co je příčinou těchto obtíží, zatím není zcela jasné. Aktuálnost této problematiky potvrzuje také Asociace klinických logopedů ČR, která v listopadu roku 2022 spustila dotazníkové šetření zabývající problematikou odhalování poruch komunikace, jazyka a artikulace u dětí v období 5,5-6,5 let. Výsledky tohoto šetření zatím nejsou známy, nicméně k 1.3.2023 eviduje AKL ČR 2000 vyplněných dotazníků (AKL ČR, 2023).

Zásadní kognitivní změny nastávají u dítěte ve věku 3-6 let, tedy v době, kdy začíná navštěvovat předškolní zařízení. V tomto věku dochází k rozvoji inteligence a tvořivosti. Dítě se učí prostřednictvím hry rozvíjet svoji fantazii a sociální vztahy. Říčan (2013) uvádí, že aktivní užívání jazyka a rozvoj slovní zásoby úzce souvisí s charakterem hry dětí, jejich

kresebným vyjádřením, a především se schopností budovat a navazovat sociální vztahy ve vrstevnické skupině. Význam komunikace v souvislosti s navazováním sociálních vztahů napříč všemi věkovými kategoriemi potvrzují také Sigal, a Kondrateva, (2021), jejichž výzkum se zaměřoval na děti se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí střední školy. Z výzkumu vyplynulo, že oblast sociálně komunikačních dovedností má spojitost s úrovní motorických funkcí, koordinací pohybů, souvisí s pamětí, pozorností, vlastní motivací a duševním a emocionálním vývojem.

### Vývojová dysfázie

Pro účely naší bakalářské práce považuji za nezbytné zaměřit pozornost na vývojovou dysfázii. Vývojová dysfázie (dále DV) patří mezi vrozené vývojové poruchy zasahující celou řadu oblastí, nejvýrazněji se však projevuje v oblasti jazyka a řeči. Osoby s tímto typem postižení mají obtíže s osvojováním jazykových schopností, užíváním jazyka v řeči a ve schopnosti porozumění (Klenková, 2006). Podobně tuto poruchu definuje také AKL ČR (2021), přičemž uvádí obtíže v oblasti sluchového vnímání, schopnosti porozumění a tvorbě vět, které jsou patrné v pragmatické rovině řeči. Problematice vývojové dysfázie se věnuje také Smolík, Málková (s 374-375, 2014), kteří zmiňují nejednoznačnost vymezení pojmu z hlediska terminologie a posuzují vývojovou dysfázii jako poruchu „narušení očekávaného vývoje jazyka, které není doprovázeno obecnějším narušením intelektových funkcí“. Na základě výše uvedeného doplňují, že neexistuje přímá souvislost mezi jazykovým narušením a intelektem. Avšak podle výsledků epidemiologických studií se u nás každý rok narodí 200 dětí s poruchou autistického spektra, přičemž 80% z nich, kromě AS, trpí určitým stupněm mentální retardace. Rozvoj funkční řeči lze předpokládat u 50% takto postižených jedinců (Kejklíčková, 2016). Existují také empirické studie, které dokladují vztah mezi jazykovým narušením tohoto typu s Downovým syndromem (Smolík, Málková, 2014). Podobnou studii se zabývala také Pospíšilová (2021), která se ve svém výzkumu zaměřila na vztah PAS a VD z hlediska řeči, jazyka a komunikace. Výsledkem je zajímavé zjištění, které potvrzuje podobnost obou poruch v řečové a jazykové oblasti. Děti s VD zejména v kombinaci s ADHD mohou vykazovat podobné symptomy jako děti s PAS, avšak v oblasti komunikace vykazují výrazné rozdíly.

Jak uvádějí Doležalová a Chotěborová (2021) VD můžeme členit dle příznaků do tří skupin, a to receptivní, expresivní a smíšenou.

V případě receptivní dysfázie dítě zpravidla nerozumí významu slov nebo vět, je zde patrná porucha fonemického sluchu a sluchové paměti. Dítě s tímto typem VD nerozumí svému

okolí, nechápe dějové linie, v důsledku toho může působit dezorientovaným dojmem a lpět na rituálech, které jsou typické také pro děti s PAS.

Dítě s expresivní dysfázií vykazuje obtíže především ve vyjadřovacích schopnostech. Má velmi nízkou úroveň slovní zásoby, v řeči jsou patrné dysgramatismy. Dítě se vyjadřuje jednoslovně, případně v jednoduchých větách a používá svůj slovník. V oblasti porozumění nejsou patrné obtíže.

Třetím typem je smíšená dysfázie, která patří mezi nejčastější formy VD a kde můžeme identifikovat poruchu jak v oblasti porozumění, tak v oblasti exprese. U této formy zpravidla převažuje jedna z výše uvedených složek řeči. V tomto případě hovoříme o VD s dominantní obtíží buď v expresivní nebo receptivní složce (Doležalová, Chotěborová, 2021).

Ve světle výše uvedeného je zřejmé, že rozeznat vývojovou dysfázií od ostatních poruch vyžaduje systematický diagnostický proces, který zatím nemá v českých podmínkách jednotná kritéria a míra jazykových schopností je posuzovaná dle úsudku klinického logopeda (Smolík, Málková, 2014). Kutálková (2018) v souvislosti s VD uvádí přínosy diferenciální diagnostiky, která nabízí nástroje k odlišení VD od jiných typů jazykových poruch. Dítě s podezřením na VD by mělo také absolvovat komplexní vyšetření zaměřené na diagnostiku řeči, psychologické vyšetření, foniatrické a ORL vyšetření a také neurologické vyšetření. Absenci uceleného diagnostického materiálu pro osoby s VD potvrzuje ve své odborné práci také Žáková (2022), jejímž cílem byla konfrontace vybraných testů se zahraničními studiemi a zdůraznění kooperace klinického a psychometrického přístupu v oblasti diagnostiky dětí s VD. Výzkum byl zaměřen na děti předškolního a mladšího školního věku a týkal se zejména rozšiřování slovní zásoby, fonologické a pracovní paměti v závislosti na věku dětí s VD v porovnání s kontrolním vzorkem dětí s typickým jazykovým vývojem. Výsledky výzkumu prokázaly různé úrovně vztahovosti jednotlivých testů a také očekávané lepší výsledky dětí s typickým jazykovým vývojem oproti dětem s VD, u kterých byla zjištěná nevyváženost výsledků v závislosti na věku. Nerovnoměrný vývoj můžeme pozorovat také v oblasti fonologického uvědomování, které má dle Žákové (2022) vliv na úroveň slovní zásoby. Zjištěná šetření přispívají ke vzniku ucelené testovací baterie pro diagnostiku vývojové dysfázie, která má v českých podmínkách výrazné limity.



*Shrnutí*

*V této kapitole jsme se zaměřili na neurovývojové poruchy, především na mentální postižení. Stručně jsme definovali jednotlivé kategorie mentálního postižení a zmínili jsme problematiku názvosloví. Součástí kapitoly bylo vymezení poruch autistického spektra jakožto části skupiny pervazivních vývojových poruch. Zabývali jsme se nejčastějšími poruchami PAS a jejich specifickými projevy v oblasti komunikace, navazování sociálních vztahů a imaginace. Poslední podkapitola byla věnovaná vývojové dysfázii. Zmínili jsme několik výzkumných šetření zabývajících se problematikou poruch vývoje řeči, definovali jsme druhy vývojové dysfázie a přiblížili problematiku diagnostiky této poruchy řeči.*

### 3 OBLASTI ROZVOJE DÍTĚTE SE SVP V PROSTŘEDÍ MŠ

V předchozích kapitolách jsme se zabývali problematikou legislativního rámce dětí se SVP a konkrétními neurovývojovými poruchami u dětí. Pro účely mé bakalářské práce bude nyní stěžejní zaměřit se v poslední kapitole na kognitivní a motorické projevy chování dětí se SVP a jejich rozvoj v oblasti zrakového a sluchového vnímání a motorických dovedností, které spolu souvisí a mají úzkou návaznost na komunikační dovednosti.

#### 3.1 Kognitivní a motorické projevy dětí se SVP

Většina autorů, zabývajících se touto problematikou, se shodují na tom, že kognitivní vývoj probíhá v návaznosti na úroveň zvládnutí motorických funkcí. Obtíže v této oblasti mohou sloužit jako další indikátor pro diagnostiku poruch. Tuto teorii potvrzuje také Doležalová a Chotěborová (2021), které uvádějí, že u dětí s dysfázií můžeme pozorovat obtíže v oblasti motorických a kognitivních funkcí. Děti s diagnózou VD bývají neobratné, mají problémy s udržení rovnováhy a s koordinací oko-ruka. Oslabená je oblast oromotoriky a typické jsou také obtíže v kresbě.

U dětí s mentálním postižením závisí úroveň motorických schopností na stupni tohoto typu postižení. V případě lehčí formy mentální retardace jsou zjevné nedostatky v oblasti jemné motoriky a celkové koordinaci pohybů, která se projevuje mimo jiné také v kresebném projevu. Úroveň motorických schopností se pak zhoršuje v přímé úměře k závažnosti tohoto postižení (Valenta et al., 2018). S touto teorií se ztotožňuje také Zíkl (s. 56, 2021), který uvádí, že „vazba mezi úrovní motoriky, komunikačními dovednostmi a myšlením je u dětí s mentálním postižením dokonce výraznější, než u intaktní populace“. Dále dodává, že schopnost ovládnutí motorických funkcí může být indikátorem mentálního postižení již v kojeneckém nebo batolecím věku.

Motorická neobratnost, zejména abnormalita chůze a obtíže s rovnováhou patří dle MKN-10 mezi diagnostická kritéria PAS, především u dětí s Aspergerovým syndromem. Novější studie však uvádějí sníženou schopnost motorických dovedností také v souvislosti s vysokofunkčním autismem (Hrdlička, 2020).

V případě neurovývojových poruch bývá kromě motorických funkcí zasažena také oblast kognice. U dětí se VD je zpravidla oslabená schopnost koncentrace a zraková a sluchová diferenciací, která souvisí s pamětí a schopností osvojit si básničky nebo písničky, avšak nonverbální IQ se pohybuje v pásmu normálu (Smolík, Málková, 2014, Doležalová,

Chotěborová, 2021). Podobné obtíže, avšak výrazně hlouběji, zasahují také děti s mentálním postižením. Zikl, Bendová (2011) uvádějí, že myšlení dětí s mentální retardací vykazuje známky rigidity a nepřesného úsudku. Podle Valenty et al. (2018) mají předškolní děti s lehkým typem mentálního postižení nízkou úroveň myšlení, která souvisí s rozvojem řeči. Oslabená je úroveň vnímání abstraktních pojmů spojená s generalizací pojmů.

Charakter diagnózy osob s PAS se odráží na intelektových schopnostech v různém rozsahu. Hrdlička (2020) tvrdí, že Aspergerův syndrom by neměl být diagnostikován u pacientů s IQ nižším než 70. Bazalová (2017) pak uvádí širokou škálu úrovní od vysoké inteligence u osob s AS až po hluboké mentální postižení u jiných typů PAS. Většina autorů se však shodne na tom, že více než s inteligencí souvisí PAS se schopností adaptability v různých oblastech. Karunová et al. (2021) dále uvádí specifické projevy v oblasti představivosti, symbolického myšlení a stereotypního chování.

### **3.2 Rozvoj zrakového a sluchového vnímání**

Význam zrakového vnímání v souvislosti s rozvojem psychických funkcí zřejmě není nutné podrobně popisovat. Zrakem vnímáme prostředí kolem sebe, zpracováváme vnější podněty, komunikujeme, přijímáme největší množství informací, a to už od druhého měsíce života, kdy svůj zrak zaměřujeme na oblast očí a úst (Valenta, Krejčová a Hlebová, 2020). Zrakové vnímání se významným způsobem podílí na zvládnutí trivia ve školním věku, zejména pak na oblast orientace v prostoru, pravolevou orientaci, koordinaci očních pohybů, schopnost zrakového rozlišování (barvy, tvary, velikost, figura a pozadí), zrakovou analýzu a syntézu a zrakovou paměť (Jucovičová & Žáčková, 2014). Zraková percepce má dle Bednářové a Šmardové (2015) vliv na rozvoj řeči. Již v raném věku dítě odezírá pohyby mluvidel a napodobuje artikulaci. Také první slova jsou spojena se zrakovým vjemem, dítě předmět vidí a následně si ho spojí s pojmem. Souvisí s ní také myšlení, vizuomotorická koordinace a zvládnutí základních matematických představ (Bednářová & Šmardová, 2015). Vlivem oslabení zrakového vnímání může docházet k záměnám písmen nebo čísel lišících se detailem nebo polohou, obtížím v matematice, pomalejšímu čtení a osvojování písmen (Bednářová & Šmardová, 2015). Jucovičová, Žáčková (2014) výše uvedené autorky doplňují a v souvislosti s oslabením zrakového vnímání zmiňují riziko vzniku specifických poruch učení. Rozvoj zrakové percepce lze tedy považovat za východisko při práci s dítětem se SVP i s dětmi intaktními. Oblasti zrakového vnímání si popíšeme v následujících

odstavcích, přičemž považuji za důležité přistupovat k rozvoji komplexně a nezaměřovat se pouze na jednu z nich.

První oblastí, na kterou se zaměříme, je zrakové rozlišování (diferenciace), která je úzce provázaná se schopností třídění (předmětové představy). Již u dětí v raném věku můžeme pozorovat, jak dítě třídí předměty podle barev, velikosti, tvaru nebo jiných vlastních kritérií. Rodiče některých malých dětí budou jistě souhlasit, když zmíním dlouhé řady autíček seřazených podle jedné barvy. Tato schopnost pokládá základy pro další rozvoj zrakového vnímání. Abychom od sebe mohli prvky rozlišit, je potřeba vědět, co mají společné a čím se liší. Čtyřleté dítě by mělo být schopno odlišit jiný obrázek v řadě, pětileté pak shodné a neshodné dvojice lišící se detailem. Obtíže v těchto oblastech se mohou projevovat záměnou obdobně vypadajících písmen a číslic, nebo převrácením písmen a číslic, které se liší detailem. Na rozvoj zrakového vnímání existuje celá řada nástrojů, přičemž Bednářová, Šmardová (2015) doporučují např. hledání obrázku lišícího se od ostatních, přiřazování objektu ke stínu, vyhledávání stejných tvarů nebo hledání rozdílů.

Oblast zrakové diferenciace úzce souvisí se zrakovou analýzou a syntézou, tedy vnímání celku a jeho částí, které můžeme podpořit skládáním puzzle, dokreslováním chybějících částí nebo skládáním podle předlohy. Schopnost vnímat detail jako součást celku ovlivňuje budoucí schopnost složit písmena do slov. Deficit v oblasti zrakové analýzy a syntézy se může projevit v pozdějším věku pomalejším tempem při osvojování písmen a číslic, které může vést k problémům v oblasti čtení a počítání (Valenta et al., 2020).

Dále se zaměříme na zrakovou paměť, která významným způsobem ovlivňuje myšlení dítěte a promítá se do schopnosti zapamatovat si vnímaný objekt (písmena nebo číslice). Při oslabení zrakové paměti má dítě obtíže vybavit si tvary jednotlivých číslic nebo písmen, což může mít negativní dopady zejména z hlediska procesu učení a využívání mechanické paměti (Bednářová & Šmardová, 2015, Valenta et al., 2020). Zrakovou paměť lze rozvíjet prostřednictvím her zaměřených na vybavování konkrétních předmětů nebo např. pomocí pexesa.

Jako poslední zmíníme schopnost rozlišovat figuru a pozadí, tedy mít schopnost vyhledat předmět, objekt nebo tvar od pozadí. Rozvíjet tuto oblast lze pomocí pracovních listů, kdy se jednotlivé části obrázků překrývají (Bednářová & Šmardová, 2015). Osobně však preferuji rozvíjet tuto oblast např. vyhledáváním různých předmětů nebo jevů třeba ve třídě nebo v přírodě.

Další důležitou percepcí promítající se v komunikaci a řeči je sluchové vnímání. Chceme-li se však věnovat rozvoji sluchového vnímání, je zapotřební absolvovat vyšetření a vyloučit sluchové vady. Auditivní percepce se vyvíjí již v prenatálním věku a postupně dozrávají dílčí oblasti, mezi které řadíme, podobně jako v případě zrakového vnímání, sluchovou diferenciaci, schopnost rozeznat figuru a pozadí a auditivní paměť (Valenta et al., 2020). V předškolním období by mělo být dítě schopno vyčlenit některé zvuky na pozadí, rozlišit slova s vizuálním podnětem i bez vizuálního podnětu, určit hlásku a počet slabik. Oslabení v této oblasti může mít vliv na vývoj řeči a je jím ovlivněn také proces učení (Bednářová & Šmardová, 2015).

Rozvoj sluchové pozornosti a rozlišování figury a pozadí je vhodné podpořit vytvořením takových podmínek, ve kterých ke stimulaci dochází. Tedy eliminací zbytečných zvuků, kdy bude mít dítě možnost naslouchat bez rušivých vjemů a kde bude příležitost číst pohádky, povídat si nebo zpívat. V souvislosti s rozvojem sluchové diferenciaci je vhodné zařazovat hry, ve kterých je cílem lokalizace zvuku. U dětí předškolního věku doporučuje Kutálková (2011) zaměřit se spíše neřečové zvuky než řečové, které je dítě schopno lépe zaměřit a identifikovat je. Vhodné je také zařazovat opakované přírodní zvuky např. C-C-C (cvrček crká) a S-S-S (had syčí).

K rozvoji sluchové paměti se přímo nabízí využití básniček, říkanek nebo rozpočítadel, které v kombinaci s pohybem podporují rozvoj slovní zásoby, rytmus a také jazykový cit. V tomto případě však platí, že opakování je matka moudrosti.

Vnímání sluchové analýzy a syntézy patří mezi složitější poznávací strategie, k jejichž rozvoji dochází zpravidla až po nástupu do školy. V předškolním věku se zaměřujeme především na rozklad slova na slabiky. Jako pomůcka nám může sloužit vytleskávání jednotlivých slabik a propojení sluchového vnímání s motorikou. V okamžiku, kdy je dítě schopno určit počet slabik, můžeme se zaměřit na určování první hlásky, případně poslední hlásky, tvorbu rýmů nebo vyhledávání rýmujících se dvojic (Bednářová & Šmardová, 2015).

### **3.3 Rozvoj motorických dovedností**

V předškolním věku spolu se somatickým vývojem dozrává centrální nervová soustava a vyvíjí se motorické funkce, které zahrnují celou škálu schopností a dovedností projevujících se v úrovni hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky, motoriky mluvidel a motoriky očních pohybů. Všechny tyto oblasti spolu úzce souvisejí a navzájem se ovlivňují. Již v prvním roce života lze zaznamenat výrazný pokrok a z ležícího jedince se stává jedinec

chodící, pohyb je koordinován se sluchovými a zrakovými vjemy, manipulací s předměty a ke slovu se dostanou také mluvidla. Oslabení v této oblasti ovlivňuje celkový vývoj dítěte.

Při rozvoji motorických dovedností je třeba poskytovat dítěti dostatek příležitostí k pohybu a v pohybových aktivitách ho podporovat. Ruku v ruce s rozvojem hrubé motoriky dochází k rozvoji motoriky jemné. Dítě je schopno zvládat koordinaci oko-ruka při každodenní sebeobsluze, při plnění hygienických návyků a v neposlední řadě při hraní, zejména pak při stavění kostek, navlékání korálků nebo skládání (Bednářová & Šmardová, 2015, Jucovičová & Žáčková, 2014). Schopnost ovládat jemnou motoriku má přímou návaznost na grafomotorický projev a kresbu, přičemž důraz by měl být kladen na navození a upevnění špetkového úchopu, uvolnění zápěstí a správné postavení ruky. Výše uvedené dokladují Bednářová a Šmardová (s., 3. 2015) s tvrzením, že „dobře rozvinutá vizuomotorika a grafomotorika jsou totiž podmínkou, podkladem pro psaní“.

V současné době si lze všimnout, že děti v mateřských školách vykazují známky oslabení již na úrovni hrubé motoriky, která se negativním způsobem projevuje ve špatném držení těla, neohrabanosti pohybů a obtížemi v řečových dovednostech. Oslabené obličejové svalstvo znemožňuje dítěti správně ovládat motoriku mluvidel, má dopad na správné vyvozování hlásek a další obtíže v oblasti verbální komunikace (Býtešnicková, 2012). V tomto případě je vhodné zařadit artikulační cvičení, která jsme zmínili v předchozí podkapitole v souvislosti s rozvojem sluchového vnímání. Tato cvičení podporují mimické svalstvo a zaměřují se také na ovládnutí jazyka. Kejklíčková (2016) doporučuje celou řadu aktivit, které si kladou za cíl rozvíjet oromotoriku dítěte. Patří mezi ně „sání, foukání, kousání, žvýkání, lízání a sensorický podnět v obličejí a ústech“, které podpoří také práci s dechovým ústrojím (Kejklíčková, s. 114, 2016).

### *Shrnutí*

*V poslední kapitole bakalářské práce jsme se věnovali problematice kognitivních a motorických projevů dětí se SVP, tomu, jaké dopady mají jejich obtíže v těchto oblastech a jak spolu souvisí. V podkapitolách jsme se zaměřili na rozvoj zrakového a sluchového vnímání a motorických dovedností. Uvedli jsme také aktivity, které mohou děti v daných oblastech podpořit. Je zcela zřejmé, že lidské tělo funguje jako propojený systém, kdy jedna oblast úzce souvisí s další. Proto se v rozvoji dítěte nelze zaměřovat pouze na konkrétní problém, ale je třeba ho vnímat kontextuálně. Nejzřetelnější obtíže jsou často pouze vrcholem ledovce, který skrývá hlubší podstatu.*

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 SADA AKTIVIT

Cílem aplikačního typu mé bakalářské práce je navrhnout a zpracovat sadu aktivit pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Sada osmi aktivit byla zpracována pro dítě s diagnostikovanou vývojovou dysfázií a pro dítě s opožděným psychomotorickým vývojem, jehož konečná diagnóza zatím není zcela jednoznačná. Sada aktivit se zaměřuje na rozvoj kognitivního vnímání a motoriky, zejména oromotoriky a hmatové percepce. Zařazeny jsou také dechové a fonační aktivity na podporu práce s dechem. Jednotlivé činnosti respektují individuální možnosti a schopnosti dětí, jejich zájmy, temperament a podporují utváření sociálních vztahů s dětmi intaktními. Aktivity byly zpracovány tak, aby se na nich mohly podílet kromě dětí se SVP také děti intaktní bez ohledu na věk. Společnou linku všech aktivit tvoří téma „Barvy“. Východiskem pro volbu daného tématu je poznatek Valenty et al. (2014), který zahrnuje pojem barev mezi základní formu abstrakce, se kterou je dítě se SVP schopno pracovat. Aktivity je možné realizovat jako celek v průběhu jednoho měsíce nebo jednotlivé činnosti zařadit s drobnými úpravami kdykoliv v průběhu roku. Záměrem tvorby tohoto typu aplikace byla snaha o podporu začlenění dětí se SVP do kolektivu vrstevníků, které považují za velmi důležité pro rozvoj osobnosti dítěte se SVP a jeho motivaci pro další učení.

### 4.1 Cíle sady aktivit

Primárním cílem bylo vytvořit takové aktivity, při kterých se dítě nenásilnou formou učí a rozvíjí v těch oblastech, které jsou oslabené a za podmínek, které podporují budování sociálních vztahů ve vrstevnické skupině. V dlouhodobém horizontu ve spolupráci s dalšími externími odborníky mají tyto aktivity ambici podpořit rozvoj oblastí, které mají z hlediska vývoje zásadní vliv na správný rozvoj řeči. K dílčím cílům této sady aktivit tedy řadíme rozvoj motorických a senzomotorických dovedností, rozvoj slovní zásoby, rozvoj pragmatické roviny řeči a předčtenářských dovedností, podpora zrakového a sluchového vnímání. Sekundárním avšak stejně významným cílem je podpora sociální integrace dětí se SVP do skupiny vrstevníků a budování sociálních vztahů.

Tabulka 1 – *Charakteristika sady aktivit*

<b>Téma</b>	Barvy
<b>Věk dětí</b>	4-6 let



Počet aktivit	8
Časový harmonogram	Plánování: leden (úpravy únor) 2023 Realizace: únor/březen 2023 Evaluace: březen/duben 2023

## 4.2 Vzdělávací obsah sady aktivit

Původně byla sada aktivit koncipovaná pro obě děti stejným způsobem a obsahovala aktivity zaměřené na individuální vzdělávání mimo skupinu intaktních dětí. Po realizaci první ze sady aktivit bylo zjevné, tento způsob nemá vypovídající hodnotu a nespĺňuje to, co bychom od očekávali, resp. jeví se jako povrchní bez možnosti přesahu do jiných, především sociálních oblastí, kde spatřujeme u obou dětí výrazné nedostatky. Sada aktivit tedy byla upravena a přizpůsobena tak, aby vyhovovala oběma chlapcům, a přitom naplnila stanovené cíle, mimo jiné také v oblasti vytváření a rozvíjení vztahů ve skupině. Sadu tvoří osm aktivit.

Tabulka 2 – Obsah sady aktivit

Název aktivity	Vzdělávací cíl	Organizační forma	Metody	Prostředky a pomůcky
<b>Artikulační cvičení</b> <b>CH1</b>	Rozvíjet u dítěte motoriku mluvidel.  Rozvíjet u dítěte paměť.	Řízená forma	Rozhovor, dialog, práce s textem, předvádění	Pohádka o vláčku Toníkovi
<b>Prediktabilní kniha</b> <b>CH2</b>	Seznámit dítě s prediktabilní knihou  Rozvíjet u dítěte aktivní slovní zásobu.	Individuální činnost	Rozhovor, dialog, předvádění, práce s prediktabilní knihou	Prediktabilní kniha
<b>Barevné bingo</b> <b>CH1, CH2</b>	Rozvíjet u dítěte schopnost přiřazování barev.  Podpořit dítě v navazování	Didaktická hra	Rozhovor, dialog, předvádění, manipulace,	Herní plán, barevné puntíky, kostka

	sociálních vztahů s vrstevníky.		pozorování, hra	
<b>Foukačí fotbal</b> <b>CH1, CH2</b>	Rozvíjet u dítěte schopnost pracovat s dechem.  Podpořit dítě v rozvíjení interaktivních dovedností.	Didaktická hra	Rozhovor, dialog, pozorování, předvádění, manipulace, hra	Stolní fotbálek, barevné vatové bambulky
<b>Hmatové pexeso</b> <b>CH1, CH2</b>	Rozvíjet u dítěte senzomotorické vnímání.	Didaktická hra	Dialog, předvádění, pozorování, manipulace, hra	Hmatové pexeso - dřevěné placky s nalepenými materiály
<b>Jarní barvy v přírodě</b> <b>CH1, CH2</b>	Rozvíjet u dítěte schopnost zrakové analýzy a syntézy.  Podpořit u dítěte schopnost spolupráce.	Vycházka	Dialog, předvádění, práce se záznamovým listem, pozorování	Záznamový arch, tužka, podložka, jevy v přírodě
<b>Logo kostky</b> <b>CH1, CH2</b>	CH1: Seznámit dítě s pojmy.  CH1: Rozvíjet u dítěte schopnost správně skloňovat.  CH2: Rozvíjet u dítěte schopnost správně tvořit věty.	Individuální činnost	Rozhovor, dialog, předvádění, manipulace	Barevná kostka, kostka s obrázky dopravních prostředků
<b>Popis předmětu</b> <b>CH1, CH2</b>	CH1: Seznámit dítě s pojmy.  CH2: Rozvíjet u dítěte aktivní slovní zásobu.	Řízená činnost	Rozhovor, dialog, diskuse, práce s obrazovým materiálem	Obrázky předmětů denní potřeby

	CH1, CH2: Podpořit u dítěte schopnost logického uvažování.  CH1, CH2: Rozvíjet u dítěte sluchovou analýzu a syntézu.			
--	--	--	--	--

### 4.3 Charakteristika mateřské školy

Ověřování sady aktivity probíhalo v mateřské škole v Jihomoravském kraji. Jedná se o soukromou mateřskou školu s kapacitou 80 dětí. Mateřská škola je rozdělena na české a anglické křídlo, přičemž v každém křídle jsou dvě heterogenní třídy. Anglické třídy mají kapacitu 18 dětí, české třídy mají kapacitu 21 dětí. Ve třídách pracují vždy dvě učitelky (anglické křídlo má jednu učitelku hovořící česky a druhou hovořící anglicky). Kromě dvou učitelek navštěvuje anglické třídy také rodilý mluvčí. V českých třídách jsou dvě česky mluvící učitelky, přičemž ve třídě, kde probíhalo ověřování sady aktivit, doplňuje tým asistentka pedagoga.

Každé křídlo má velkou společnou šatnu, třídy jsou propojeny dveřmi. Ve třídách jsou vyvýšená hrací podia, která slouží jako prostor pro odpolední odpočinek. Ve třídách jsou často využívané prvky světelných efektů a zařízení (světelné stoly, meotary, světelné řetězy, barevné žárovky). Třídy jsou vybaveny vlastním sociálním zařízením, velkým elipsoidním stolem s židlemi, klávesami a hracími koutky různého zaměření. Před školou se nachází společná terasa, která je z každé třídy přístupná balkonovými dveřmi a hřištěm z nezávadného dopadového materiálu s naznačenými cestami. Na hřišti se dále nacházejí zatravněné hrací jeskyně, písková plocha, skluzavka a plocha pro míčové hry. Každé třídě přináleží jeden záhonek pro pěstování sezónní zeleniny.

Výchova a vzdělávání ve vybrané mateřské škole jsou inspirovány filozofií Reggio Emilia, která vychází z přirozenosti a radosti učení. Výuka je založená na hledání, experimentování, vlastních prožitcích. Důraz je kladen na poznávání skrze všechny smysly. Toto učení prostřednictvím „sta jazyků dětství,“ tedy skrze výtvarné, dramatické nebo hudební vyjádření, podporuje a rozvíjí přirozenou rozmanitost smyslového poznávání. Vzdělávání je zaměřeno na projektovou výuku a individuální přístup k dětem.

Obsah vzdělávacích činností je uspořádán do pěti integrovaných bloků a následně dílčích témat, ze kterých učitelky („tety“) tvoří třídní vzdělávací program. Ten je po uplynutí stanoveného období vyhodnocen a je podkladem pro další plánování. V každé třídě probíhá pravidelná logopedická prevence. Učitelé dále zpracovávají sběrná portfolia, která obsahují, záznamy výtvarných a verbálních projevů. Tyto deníky mimo jiné slouží k zaznamenávání pokroků a vývoje dítěte. Velký důraz je kladen na týmovou práci, vzájemnou spolupráci, respektování odlišností a vytváření prostředí důvěry, otevřenosti a přátelství mezi učitelkami, dětmi i rodiči.

#### 4.4 Charakteristika dětí

Jak již bylo výše zmíněno primárně byla sada aktivit vytvořena pro dvě děti s vybranými speciálními vzdělávacími potřebami s cílem podpořit jejich začlenění do kolektivu, proto se aktivit účastnily také děti intaktní. Pro účely této bakalářské práce se však zaměříme na děti se SVP.

Prvním subjektem, ke kterému se vztahuje sada aktivit je chlapec (4,5 roku) - CH1.

Třidu navštěvuje druhým rokem, spolu se svým starším bratrem. V roce 2021 mu byl diagnostikován opožděný psychomotorický vývoj a konvergentní konkomitantní strabismus a byl mu přidělen asistent. Chlapec za poslední rok udělal velký pokrok jak v oblasti jazyka a řeči, tak v oblasti sebeobsluhy. Pravidelně nosí brýle a okluzor. Chlapec je společenský a touží po pozornosti intaktních dětí. Jeho zájem se projevuje narušováním jejich intimní zóny, vstupováním do hry, aniž by se zeptal a v některých případech dochází i k fyzickému kontaktu. Čím více chce být součástí kolektivu, tím více je odmítán, projevy agrese vyvolávají v některých dětech obavy a odmítavý postoj intaktních dětí stupňuje chlapcovu frustraci. Pro udržení pozornosti a soustředění vyžaduje silnou motivaci. S asistentkou i učitelkami má navázaný běžný vztah, v rámci svých možností s nimi komunikuje a dokáže sdělit své požadavky. Chlapec má omezenou slovní zásobu a obtíže s artikulací. Zjevné je také oslabení v oblasti motoriky (hrubé, jemné, grafomotoriky).

Druhým subjektem, ke kterému se vztahuje sada aktivit, je opět chlapec (4,9 let) - CH2.

Slovensky hovořící, vyrůstající ve slovensky mluvící rodině. Mateřskou školu navštěvuje druhým rokem, přičemž první rok absolvoval v anglickém křídle. Kombinace slovenštiny, češtiny a angličtiny pro něj byla příliš náročná, proto byl přeřazen do českého křídla. V letošním školním roce mu byla diagnostikována vývojová dysfázie. I u něj jsou patrné

velké pokroky, zejména v oblasti adaptace na nové prostředí a skupinu dětí. Do společných činností se zpravidla sám nezapojuje, ale nebrání se, pokud je ke spolupráci vyzván. Nejčastěji tráví čas samostatnou hrou, pozorováním ostatních dětí nebo v přítomnosti dospělé osoby (učitelka, asistentka). Chlapec často a rád sděluje učitelkám nebo asistentce některý ze svých zážitků, přičemž používá výhradně slovenštinu. Mluví v jednoduchých větách, především o oblasti jeho zájmu, což jsou vlaky a jiné dopravní prostředky. S dětmi komunikuje minimálně. Kromě obtíží v oblasti porozumění vykazuje chlapec oslabení v oblasti motoriky (hrubá, jemná, grafomotorika). Specifickým znakem chlapcova chování jsou obavy při sledování pohádky promítané na plátně, které řeší tím, že si jde sednout ke stolu a zakryje si oči rukama.

## 5 REALIZACE SADY AKTIVIT

Realizace sady aktivit probíhala od začátku února do poloviny března zpravidla v dopoledních hodinách. Za velkou výhodu považuji fakt, že jsem jako učitelka v mateřské škole měla dostatek času a možností některé aktivity průběžně opakovat. Díky časovým možnostem jsem se také mohla zamyslet nad významem celé sady aktivit a její modifikaci s přesahem na vytváření sociálních vztahů dětí se SVP s intaktními dětmi. Významnou roli hraje také fakt, že mě děti znají, odpadl tedy ostych, který by mohl způsobit, zejména v případě CH2, velkou komunikační bariéru. Další výhodu spatřuji v tom, že některé aktivity mohly dětem po předvedení zůstat k dispozici v průběhu celého dne a sloužit jim ke hře a vlastnímu tvůrčímu využití.

### 5.1 Průběh sady aktivit

Následující podkapitola popisuje průběh jednotlivých aktivit.

#### 1. Logo kostky

##### Cíl z pohledu učitele:

- CH1: Seznámit dítě s pojmy.
- CH1: Rozvíjet u dítěte schopnost správně skloňovat.
- CH2: Rozvíjet u dítěte schopnost správně tvořit věty.

##### Cíl z pohledu dítěte:

- CH1: Správně určit pojmy.
- CH1: Vytvořit slovní spojení.
- CH2: Složit větu dle předlohy.

##### Pedagogické strategie:

- Organizační forma: individuální činnost
- Metody: rozhovor, dialog, předvádění, manipulace
- Prostředky a pomůcky: barevná kostka, kostka s obrázky dopravních prostředků

**Motivace a hlavní část CH1:**

Jako první byla aktivita Logo kostky realizovaná s CH1. Po příchodu dítěte do třídy jsem se k němu posadila a zeptala se ho, jak se má, pochválila jsem mu tričko a zeptala se ho, jestli by mi dokázal říct, jakou má barvu. Chlapec odpověděl, že modrou. Pak jsem se ho zeptala, jestli zná ještě nějaké další barvy a kterou má nejraději, chlapec odpověděl, že zelenou. Následně jsem mu nabídla možnost zahrát si hru s barvami. Chlapec souhlasil. Přesunuli jsme se tedy na místo ke stolku, kde byly připravené dvě kostky. Jedna kostka obsahovala barvy, druhá kostka byla polepená obrázky dopravních prostředků v černobílém provedení. Zatímco si chlapec kostky prohlížel, zeptala jsem se ho, zda tyto barvy zná. Dokázal pojmenovat červenou, modrou, zelenou, růžovou a fialovou. Žlutou a oranžovou barvu nedokázal určit. Poté jsem se ho ptala na dopravní prostředky. Pojmenovat auto, letadlo, loď, motorku, vlak, nákladní vůz určit nedokázal. Pojmy, které nevěděl, jsem chlapci představila a požádala ho, aby je zopakoval. Chlapce jsem pochválila za to, kolik zná barev a dopravních prostředků a řekla mu, že si hru zahrajeme. Požádala jsem ho, ať se dívá na to, co dělám já. Hodila jsem barevnou kostkou – padla červená, hodila jsem druhou kostkou – padlo auto. Oba pojmy jsem složila dohromady „červené auto“. Řekla jsem chlapci, ať to po mě zopakuje. Následně jsem ho vybídla, aby to zkusil sám. Hodil barevnou kostkou – žlutou (tuto barvu si nevybavil, zopakovala jsem mu ji), hodil druhou kostkou – padla mu loď. Požádala jsem ho, aby zkusil dát tyto dva pojmy dohromady ve správném tvaru. Na můj pokyn reagoval „žlutá loď“. Takto jsme vyzkoušeli všechny barvy a všechny dopravní prostředky. Chlapec u této činnosti vydržel cca 5 minut, přičemž byl schopen zopakovat pojmy, které v úvodu aktivity nevěděl a složit je dohromady ve správném tvaru. Po této době ztratil zájem a začal rozhazovat kostky po zemi, aktivitu jsem tedy ukončila.

**Závěrečná část:**

V závěrečné části jsem se CH1 zeptala, jestli by mi ještě jednou mohl zopakovat všechny barvy, které jsou na kostce, chlapec souhlasil a barvy zopakoval. V rámci zpětné vazby jsem dále zjišťovala, zda se mu činnost líbila, co mu přišlo lehké a co naopak těžké a zda by měl zájem si aktivitu zopakovat, ale chlapec už mi nevěnoval pozornost.

**Motivace a hlavní část CH2:**

Aktivitu jsem realizovala také s CH2. Použila jsem obdobnou motivaci jako u CH1. Jakmile jsme přešli ke stolu s nachystanými kostkami, zeptala jsem se ho na barvy i na dopravní prostředky. Chlapec dokázal obojí určit bez problémů. Hodila jsem oběma kostkami a

pojmenovala slovní spojení. Chlapec po mě opakoval, bez obtíží skloňoval všechny barvy i dopravní prostředky, které mu na kostkách padly. Poté jsem se ho zeptala, jestli by dokázal určit, co dělá letadlo nebo loď. Chlapec otázce nerozuměl. Požádala jsem ho tedy, ať hodí kostkami a aktivitu mu představila na příkladu „modré auto jede“. Po předvedení chlapec činnosti porozuměl a bez obtíží sestavil krátké věty. Nakonec jsem aktivitu doplnila o „místo“. Opět jsem mu na příkladu představila, v čem aktivita spočívá např. „modré auto jede po silnici“. Tato část nebyla dokončena, chlapec jevil známky únavy a přestal se soustředit,

### **Závěrečná část CH2:**

V závěru činnosti s CH2 jsem v rámci zpětné vazby zjišťovala, zda ho aktivita bavila, co se mu líbilo a zda mu něco připadalo těžké. Dále jsem chlapci navrhla zařadit ještě jednu kostku, na jejímž základě by se mu lépe tvořily věty dle vizuální předlohy, s obrázky např. silnice, nebe nebo moře, resp. prostředí, ve kterém se dopravní prostředky mohou vyskytovat.



*Obrázek 1: Ukázka manipulace s kostkami (vlastní foto)*



## 2. Artikulační cvičení

### Cíl z pohledu učitele:

- CH1: Rozvíjet u dítěte motoriku mluvidel.
- CH1: Rozvíjet u dítěte paměť.

### Cíl z pohledu dítěte:

- CH1: Provádět pohyby oromotorických svalů správným způsobem.
- CH1: Odpovědět na otázky.

### Pedagogické strategie:

- Organizační forma: řízená činnost
- Metody: rozhovor, dialog, práce s textem, předvádění
- Prostředky a pomůcky: pohádka o vláčku Toníkovi

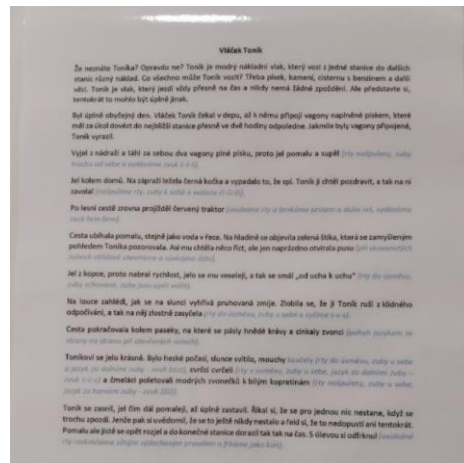
### Motivace a hlavní část:

Tato aktivita proběhla v odpoledních hodinách po odpočinku dětí. Po úklidu svačiny jsem si sedla na koberec a požádala CH1 a další tři intaktní děti ve věku 3-4 roky, které si ještě nezačaly hrát, aby se ke mně posadily. Zeptala jsem se jich, jestli znají pohádku a vláčku Toníkovi. Odpověděly, že neznají. Zeptala jsem se jich, zda by chtěly, abych jim ji přečetla. Děti souhlasily, požádala jsem je tedy, ať se pohodlně posadí a začala číst. V částech, které se zaměřovaly na cvičení, jsem vydávala zvuky a předváděla oromotorické cviky. Vybidla jsem děti, aby po mě tuto činnost opakovaly a zaměřila se na CH1. Děti po mně tuto činnost opakovaly. V části, která popisovala čmeláky, děti samy od sebe vstaly a začaly hmyz předvádět nejen obličejovými svaly, ale také napodobovaly, jak létá. K této činnosti se přidaly další zbývající děti. Pohádku jsem přečetla ještě jednou, a i v tomto případě děti zaujalo běhání a napodobování létání čmeláka.

### Závěrečná část:

Po ukončení aktivity jsme se společně s dětmi posadili do kruhu na koberci. Zeptala jsem se jich, jestli by mi dokázaly vyjmenovat, jaká zvířata byla v pohádce, a která z nich jsme předváděly. Děti odpovídaly a zvířata znovu předváděly. Poté jsem se jich zeptala, jestli si někdo všiml i barev, které jsme v pohádce zmínili. Děti spíše hádaly, než by si byly jisté. Pohádku jsem tedy přečetla ještě jednou a vybidla je, aby se soustředily a zkusily si některou

z barev zapamatovat. Poté jsem se jich zeptala znovu. CH1 byl schopen vybavit si modrou barvu.



Obrázek 2: Text pohádky (vlastní zdroj)

### 3. Hmatové pexeso

#### Cíl z pohledu učitele:

- CH1, CH2: Rozvíjet u dítěte senzomotorické vnímání.

#### Cíl z pohledu dítěte:

- CH1, CH2: Určit stejné nebo odlišné povrchy na dřevěných pláčkách.

#### Pedagogické strategie:

- Organizační forma: didaktická hra
- Metody: rozhovor, dialog, předvádění, pozorování, manipulace, hra
- Prostředky a pomůcky: hmatové pexeso (dřevěné placky, různé materiály, tavná pistole)

#### Motivace a hlavní část:

Aktivitu jsem zahájila ráno po příchodu do mateřské školy výrobou této pomůcky, kterou jsem využila jako motivaci. Děti se ptaly, co dělám a k čemu to bude sloužit. Vysvětlila jsem jim, že vyrábím pexeso, které bude trochu jiné v tom, že dvojice budou hledat se zavřenýma očima. Děti mi nosily různé materiály a ptaly se, zda je možné je také využít, některé jsem použila, některé ne. Do motivace se zapojil také CH1. Po vytvoření pomůcky jsem zapojila také CH2. Oba chlapce jsem vybídla, aby si placky osahali a zkusili popsat, co cítí, zda se jim povrchy zdají stejné, nebo jiné jak texturou, tak barvou. Pak jsem se jich zeptala, jestli by si toto pexeso chtěli zahrát, ale podmínkou je, že budou mít zavázané oči.

U: „Děti, ale toto pexeso je trochu zvláštní tím, že se hraje se zavřenýma očima, zvládnete to? Podívejte se, mám tu takový polštářek, ten se dá na očička a pak se hledají dvojice ručkami.“

Ukázala jsem jim na sobě, jak se ochrana očí používá a zkusila hledat dvojice pexesa. Znovu jsem se děti zeptala, jestli si to chtějí vyzkoušet. Oba souhlasili, nasadila jsem jim tedy ochranu zraku, kterou si CH1 po chvíli z očí sundal. Obě děti zkoušely hledat dvojice, CH2 hmatem, CH1 vizuálně a hmatem zkoumal, zda jsou stejné nebo nikoliv, přičemž dokázal popsat a určit rozdíl v materiálech. CH2 dokázal hmatem rozlišit pouze materiály, které byly výrazně odlišné. Do činnosti se průběžně zapojily další intaktní děti, které aktivita zaujala.

### **Závěrečná část:**

Aktivitu jsem zhodnotila v rámci dopoledního kruhu otázkou, zda si děti dokážou vybavit, jakou činností se dopoledne zabývaly. Poté jsem před sebe rozložila hmatové pexeso a požádala jsem děti, které se aktivity účastnily, aby ostatním vysvětlily princip hry. Děti začaly vysvětlovat, jak se hra hraje, CH1 a CH2 se nezapojili. Abych je do diskuse zapojila, začala jsem jim klást otázky vztahující se k této činnosti:

U: „Hráli jste dnes taky tuto hru? Připadaly vám všechny placky stejné?“

CH1: „Ne, byly hladké a škrábaly“.

U: „Co jsi cítil ty?“

CH2: „Některé byly studené a některé měkké.“

Tímto způsobem jsem v otázkách pokračovala. Na konci jsem nechala placky kolovat, aby si je děti znovu osahaly a vizuálně prohlédly. Průběžně jsem se jich ptala, co při tom cítí, jestli se jim zdají stejné nebo jiné a zda je snadné je od sebe odlišit. Děti odpovídaly, že některé šly odlišit lehce, některé jsou skoro stejné.

Pozn. Tato aktivita byla dětem k dispozici i v dalších dnech a byla v rámci volné hry využívána dětmi intaktními i dětmi se SVP.



Obrázek 3:



Obrázek 4:

*Hmatové pexeso (vlastní foto)*

#### 4. Popis předmětu

##### Cíl z pohledu učitele:

- CH1: Seznámit dítě s pojmy.
- CH2: Rozvíjet u dítěte aktivní slovní zásobu.
- CH1, CH2: Podpořit u dítěte schopnost logického uvažování.
- CH1, CH2: Rozvíjet u dítěte sluchovou analýzu a syntézu.

##### Cíl z pohledu dítěte:

- CH1, CH2: Pojmenovat předmět.
- CH1, CH2: Popsat vlastnosti nebo užití předmětu.
- CH1, CH2: Vytleskat slovo na slabiky a určit jejich počet.

##### Pedagogické strategie:

- Organizační forma: řízená činnost
- Metody: rozhovor, dialog, diskuse, práce s obrazovým materiálem
- Prostředky a pomůcky: obrázky předmětů denní potřeby rozdělené dle náročnosti, dva látkové pytlíky, laminovací folie, laminovací přístroj

##### Motivace a hlavní část:

Tato aktivita proběhla v dopolední části dne v průběhu řízené činnosti, kdy bylo přítomno 19 dětí. Svolala jsem je do kruhu a ukázala jim dva látkové pytlíky. Zeptala jsem se dětí, jestli tuší, co by v nich mohlo být. Děti zmiňovaly různé předměty včetně bonbónů, hraček, pavouků atd. Nechala jsem každé dítě sáhnout do pytlíku a vytáhnout jeden obrázek předmětu. Děti si předměty mezi sebou ukazovaly, povídaly si, co kdo z nich má. Nechala jsem je diskutovat a po chvílce jsem je požádala, aby se ztišily. Zeptala jsem se dětí, jestli předměty na obrázku znají. Poté jsem je požádala, aby každé z nich předmět ukázalo a zkusilo o něm něco říct ostatním dětem. Slovo dostal intaktní chlapec sedící vedle mě. Předmět na obrázku byl „stůl“. Chlapec tedy řekl, že má obrázek stolu, který je dřevěný a má hnědou barvu. Zeptala jsem se chlapce, co se s takovým stolem dělá. Chlapec odpověděl, že se na něm jí. Požádala jsem, aby mi zkusil slovo „stůl“ vytleskat a určit první hlásku. Poté jsem mu poděkovala a postupně pokračovaly další děti až došla řada k CH2.

U: „Ukážeš nám, co máš za obrázek“?

CH2: „Já mám hrneček. Z něj se pije voda nebo kakao“.

U: „Jakou má ten hrneček barvu“?

CH2: „Je modrý a je na něm sova“.

U: „Výborně a dokázal bys to slovo hrneček vytleskat a říct, kolikrát jsi tlesknul“?

CH2: „Áno“

Chlapec slovo velmi pomalu vytleskal, chvíli přemýšlel, proto jsem se ho opět zeptala, kolikrát tlesknul. Chlapec odpověděl, že třikrát. Poděkovala jsem mu a pokračovalo další dítě a přišla řada na CH1.

U: „Ukážeš nám obrázek? Co to máš?“

CH1: „To je popcorn.“

U: „Aha a co se s tím dělá?“

CH1: „To se papá.“

U: „A jakou to má chuť?“

CH1: „Dobrou.“

U: „A dokázal bys mi říct, jestli je slaný nebo sladký?“

CH1: „Slaný.“

U: „A kde bys ho mohl třeba jíst?“

CH1: „V kině.“

U: „Výborně a zkusíš to slovo také vytleskat?“

CH1: Tlesknul třikrát.

Ostatní děti říkaly, že mají popcorn taky rády a že může být i sladký. Jakmile svoje předměty popsaly všechny děti, začali jsme další kolo podobným způsobem. CH2 vybíral z pytlíku, ve kterém byly složitější obrázky.

U: „Co sis vybral teď?“

CH2: „Nieviem.“

U: „A ukázal bys nám ten obrázek? Třeba ti nějaký kamarád poradí.“

CH2: Ukázal obrázek ručníku.

U: „Děti, víte někdo, co by to mohlo být? Barunka? Povídej“.

Barunka napověděla, že se jedná o ručník.

U: „Taky si myslím, že to bude ručník. Jakou má barvu?“

CH2: „Červenou“.

U: „A uměl bys říct, k čemu se používá?“

CH2: „Utrite s ním po sprche.“

U: „Dobře, děkujeme, to bylo hodně těžké, ale zvládl jsi to“.

CH2: „Áno“.

V pytlících byly obrázky různého charakteru, od ovoce, zeleniny, přes vybavení domácnosti až po oblečení. V některých případech se děti velmi bavily a obecně panovala příjemná atmosféra, i když jsem děti musela několikrát žádat o ztišení. Z pytlíků děti vybíraly třikrát.

### **Závěrečná část:**

Aktivitu jsem ukončila otázkou, co je během hry pobavilo nejvíc. V závěru činnosti jsme se s dětmi domluvily, že příště zkusíme z obrázků tvořit věty, např. Sárinka jí červenou papriku nebo Šimonek se dívá na televizi.



Obrázek 5: Příklad obrázků předmětů denní potřeby (vlastní foto)

## **5. Prediktabilní kniha**

### **Cíl z pohledu učitele:**

- CH2: Seznámit dítě s prediktabilní knihou.
- CH2: Rozvíjet u dítěte aktivní slovní zásobu.

**Cíl z pohledu dítěte:**

- CH2: Rozlišit text a ilustrace v prediktabilní knize.
- CH2: Správně určit pojmy.

**Pedagogické strategie:**

- Organizační forma: individuální činnost
- Metody: rozhovor, dialog, předvádění, práce s prediktabilní knihou
- Prostředky a pomůcky: prediktabilní kniha

**Motivace a hlavní část:**

Aktivita probíhala v ranním čase, kdy bylo v mateřské škole málo dětí, tedy v relativně tichém prostředí. CH2 seděl na koberci a měl kolem sebe rozložené puzzle, které skládal. Sedla jsem si k němu a zeptala se ho, jak mu to jde. Odpověděl, že dobře. Zeptala jsem se, co skládá za obrázek, odpověděl, že bleska mcqueena. Zeptala jsem se ho, jestli má tuto pohádku rád a zjistila jsem, že ano. Ale ještě raději má prý mašinku Tomáše. Ukázala jsem mu prediktabilní knihu s tím, že je tam nakreslená také taková mašinka a jestli by si nechtěl knihu prohlédnout. CH2 souhlasil. Posadila jsem si chlapce vedle sebe a společně jsme začali „číst“. Otočila jsem první stranu a ukázala jsem mu, jak knihu čtu.

U: „Podívej, tady je namalovaný vláček a co je to pod ním, dokázal bys to určit?“

CH2: „To jsou rukavice.“

U: „Výborně a jakou mají barvu.“

CH2: „Modrou.“

U: „Skvělé, tak já ti přečtu, co je tu napsané a ty to zkusíš po mě, dobře?“

U: Ukazovala jsem prstem na písmena zleva doprava a pomalu četla: „Jede vlak jede vlak veze...“ a ukázala jsem na rukavice. Vybídla jsem CH2, aby to zkusil také. Ukazoval a jsem prstem na slova a CH2 společně se mnou opakoval.

U: „No vidíš, jak ti to jde, zkusíme další obrázek?“ Tak zkus obrátit stranu, uvidíme, co na ní bude. CH2 obrátil stránku a objevila se čepice. Zeptala jsem se ho, zda předmět poznává, CH2 řekl, že je to červená čepice. Vybídla jsem chlapce, aby zkusil „přečíst“, co je na stránce napsáno. Prstem jsem ukazovala na slova a spolu s ním jsem opakovala „jede vlak, jede vlak veze čepici“. Opět jsem chlapce pochválila a řekla mu, aby pokračoval, a ať to zkusí sám.

Chlapec obrátil stranu a zkusil „číst“ sám, jen jsem mu připomněla držet prst a ukazovat čtení zleva doprava. Takto „přečetl“ zhruba pět stran.

### **Závěrečná část:**

Chlapce jsem pochválila a zeptala se ho, jestli má radost z toho, že už skoro umí číst. CH2 se usmíval a odpovídal, že ano. Vzápětí přinesl obrázkové leporelo se zvířaty, které jsme si společně prohlédli a zvířata pojmenovali.



Obrázek 6: Prediktabilní kniha (vlastní foto)

## **6. Barevné bingo**

### **Cíl z pohledu učitele:**

- CH1, CH2: Rozvíjet u dítěte schopnost přiřazování barev.
- CH1, CH2: Podpořit dítě v navazování sociálních vztahů s vrstevníky.

### **Cíl z pohledu dítěte:**

- CH1, CH2: Určit a přiřadit stejné barvy.
- CH1, CH2: Respektovat pravidla hry.

### **Pedagogické strategie:**

- Organizační forma: didaktická hra
- Metody: rozhovor, dialog, předvádění, manipulace, pozorování, hra
- Prostředky a pomůcky: herní plán, barevné puntíky, kostka

### **Motivace a hlavní část:**

Po příchodu do MŠ jsem na stůl přichystala dva herní plány, rozložila barevné puntíky a nachystala kostku. Děti si po příchodu do MŠ hru prohlížely a ptaly se, jak se to hraje. Nechala jsem je, aby zkusily na princip hry přijít samy, a poté jim postup vysvětlila. Děti hra zaujala, protože byla nová a postupně měly zájem si ji zahrát téměř všechny. CH1 přišel ke stolu sám a hru si prohlížel, ptal se, co to je. Vysvětlila jsem mu, že se jedná o hru



s barevnými puntíky a zeptala se ho, jestli si ji chce zahrát, chlapec souhlasil. Požádala jsem dítě, které sedělo u hry, aby CH1 vysvětlilo pravidla. Posadila jsem se vedle CH1 a v prvních krocích hry mu pomáhala.

U: „Teď hod' kostkou, jaká barva ti padla?“

CH1: „Růžová“.

U: „Výborně. Zkusíš najít růžový puntík a přiřadit ho ke správnému namalovanému puntíku?“

CH1: Puntík přiřadil ke správné barvě.

U: „Výborně, teď dáme kostku Tomíkovi, je na řadě.“

CH1 relativně bez problémů pochopil princip hry, proto jsem od něj po druhém kole házení kostkou odešla a nechala ho hrát samostatně. Na základě pozorování jsem zjistila, že v okamžiku, kdy si nevěděl rady, spoluhráč mu poradil a CH1 mu poděkoval. CH1 hru nedohrál, protože ho zaujala jiná hra dětí ve třídě.

CH2 neprojevil o hru sám od sebe zájem. Vyzvala jsem ho tedy, jestli by měl chuť se na hru podívat. Prohlédl si herní plán, puntíky i kostku. Pobídla jsem ho ke hře, vysvětlila mu princip a nabídla mu, že si s ním hru zahraju. CH2 souhlasil, přičemž i on rychle pochopil pravidla. Požádala jsem tedy děvče, které stálo vedle mě a hru pozorovalo, jestli by si s CH2 zahrálo. Dívka souhlasila a pokračovala místo mě. Na základě pozorování jsem zjistila, že CH2 hru s dívkou dohráli. Poté, co dívka odešla od stolu za jinou činností, CH2 setřásl barevné puntíky z herního plánu a začal hrát znovu sám.

Pozn. Hra zůstala dětem k dispozici i v následujících dnech. Průběžně se k ní vracely děti intaktní i děti se SVP, přičemž nepotřebovaly pomoc a hru hrály samy za dodržení pravidel.



Obrázek 7: Barevné bingo (vlastní foto)

## 7. Foukací fotbal

**Cíl z pohledu učitele:**

- CH1, CH2: Rozvíjet u dítěte schopnost pracovat s dechem.
- CH1, CH2: Podpořit dítě v rozvíjení sociálních dovedností.

**Cíl z pohledu dítěte:**

- CH1, CH2: Manipulovat s bambulkami pomocí dechu.
- CH1, CH2: Vhodným způsobem navázat kontakt s vrstevníkem.

**Pedagogické strategie:**

- Organizační forma: didaktická hra
- Metody: rozhovor, dialog, předvádění, manipulace, pozorování, hra
- Prostředky a pomůcky: stolní fotbálek, barevné vatové bambulky

**Motivace a hlavní část:**

Aktivita probíhala v průběhu dopoledne. Stolní fotbálek jsem zvolila z toho důvodu, že je to jedna z her, která děti v mateřské škole velmi baví a často ji hrají. Fotbálek jsem postavila na stůl a místo míčku vhodila do pole bambulku. Děti, zejména chlapci, kteří fotbálek hrají, přišli za mnou a ptali se, co dělám. Vysvětlila jsem jim, že se jedná o foukací fotbal a že cílem je fouknout bambulku do soupeřovy branky. Chlapcům se hra líbila a zkusili ji hrát. Jako v případě předchozí aktivity, v okamžiku, kdy bylo kolem hry více dětí, zapojil se také CH1 a pozoroval ostatní. Mezitím do herního pole přibyly další bambulky a děti se snažily nafoukat jich co nejvíce do soupeřovy branky. Jakmile se uvolnilo místo na jedné straně fotbálku, vybídla jsem CH1, aby hru také zkusil. CH1 se posadil, vybral bambulky ze své branky a začal foukat. Foukal v kolmé poloze, tudíž do soupeřovy branky žádnou bambulku nedostal. Požádala jsem tedy chlapce hrajícího s CH1, aby mu ukázal, jakým způsobem má do bambulek foukat, aby se hýbaly. Chlapec foukání předvedl a CH1 po něm opakoval. V tuto chvíli jsem poodešla a nechala je hrát samostatně. Na základě pozorování jsem zjistila, že spolu hráli hru opakovaně. CH1 měl zájem v činnosti pokračovat a nebyl ochoten vystřídat se s ostatními dětmi. Následně jim do hry opakovaně vstupoval, vytahoval bambulky z fotbálku a rozhazoval je po zemi. Vysvětlila jsem mu, že toto chování není vhodné a bylo by hezké, kdyby bambulky posbíral a vrátil je zpět do hry. To chlapec odmítl a odešel si hrát jinam.

CH2 ke stolnímu fotbálku přišel v okamžiku, kdy u něj žádné z dětí nebylo. Fotbálek si prohlížel, poté vzal do ruky malé plastové kleště, které používáme na procvičování jemné motoriky a automaticky začal bambulky ležící uvnitř fotbálku třídit podle barev. Svoji činností byl zcela zaujatý a pokračoval i v okamžiku, kdy k němu přišel chlapec a začal do bambulek foukat. CH2 se ho zeptal, co to dělá, chlapec odpověděl, že fouká bambulky do branky a zeptal se ho, jestli by to nechtěl také zkusit. CH2 souhlasil, roztríděné bambulky naházal zpět do pole a začal foukat. Stejně jako CH1 foukal do pole kolmo. V tu chvíli jsem k němu přišla a vysvětlila mu princip hlubokého nádechu a foukání tak, aby se bambulky hýbaly. Vybídla jsem ho, aby to zkusil ještě jednou a s kamarádem si foukací fotbálek zahrál. CH2 a chlapec si spolu hru zahráli, ale CH2 dal raději přednost třídění, přičemž chlapec se k němu přidal. Jejich hra zaujala také ostatní děti, postupně se tedy vystřídaly i u této aktivity.

Pozn. Tato aktivita byla dětem k dispozici i v následujících dnech, přičemž stolní fotbálek využívaly k tradiční hře i ke hře s bambulkami.



Obrázek 8: Foukací fotbal (vlastní foto)



Obrázek 9: Foukací fotbal (vlastní foto)

## 8. Jarní barvy v přírodě

### Cíl z pohledu učitele:

- CH1, CH2: Rozvíjet u dítěte schopnost zrakové analýzy a syntézy.
- CH1, CH2: Podpořit u dítěte schopnost spolupráce.

### Cíl z pohledu dítěte:

- CH1, CH2: Zaznačit barvy do záznamového archu.

- CH1, CH2: Domluvit se ve dvojici.

**Pedagogické strategie:**

- Organizační forma: vycházka
- Metody: rozhovor, dialog, předvádění, práce se záznamovým listem, pozorování
- Prostředky a pomůcky: záznamový arch, tužka, podložka, jevy v přírodě

**Motivace a hlavní část:**

Aktivitu jsem zahájila v rámci dopoledního kruhu. Zeptala jsem se dětí, jestli by dokázaly určit, jaké máme roční období. Děti správně určily jaro. Ptala jsem se jich, jaké změny se v přírodě v tomto ročním období odehrávají. Děti odpovídaly, že začínají kvést stromy a kytky, ptáci zpívají a je teplo. Navrhla jsem jim, zda by si chtěly zahrát na detektivy a děti nadšeně souhlasily. Následně jsem je vybídla, aby se rozdělily do dvojic tím způsobem, aby v každé dvojici bylo starší a mladší dítě. CH1 byl osloven dívkou a souhlasil. CH2 jsem přiřadila ke starší dívce. Požádala jsem děti, aby se ve dvojicích posadily vedle sebe. Rozdala jsem jim tvrdé desky se záznamovým archem, na kterém byly vyobrazené symboly kytek v různých barvách. Každé dítě dostalo svoji fotku, kterou mělo nalepit do horní části archu, aby si ho poznalo. Společně jsme s dětmi pojmenovali barvy na záznamovém listu. Vysvětlila jsem jim, že jejich úkolem je tyto barvy v přírodě najít na živých rostlinách, stromech nebo květech a příslušnou barvu zaškrtnout do kolony v záznamovém listu. Zdůraznila jsem, že je důležité, aby se na označení barvy domluvily s kamarádem a společně si řešení odsouhlasily. Poté jsem starší děti vybídla, aby vzaly tužku. Následně šly děti do šatny, kde se převlékly. Hlavní část aktivity pokračovala v průběhu vycházky. Procházeli jsme se po okolí a děti hledaly barvy v přírodě. V průběhu aktivity jsem na základě pozorování zjišťovala, jakým způsobem děti spolupracují. Dívka s CH1 měla tendence pracovat samostatně, upozornila jsem ji na společnou práci. Dívka tedy vzala CH1 za ruku a dále pracovali společně. CH1 se aktivně zapojil a s dívkou spolupracoval. Určil a označil fialovou a žlutou barvu do záznamového archu. Další dvojice dívka a CH2 se domluvili na tom, že CH2 ponese záznamový arch a tužku. CH2 souhlasil. Pozoroval okolí, aktivně se do činnosti nezapojil, příliš nekomunikoval, nicméně díky empatickému přístupu dívky a její pomoci dokázal barvy najít a zaznamenat. Některé děti měly tendence ujistovat se, zda barvy určily správně. Odpověděla jsem jim, aby se domluvily s kamarádem a pokud se na barvě shodnou, ať ji označí. Děti postupně našly všechny barvy.

**Závěrečná část:**

Jakmile děti našly všechny barvy a označily je v záznamovém archu, vydali jsme se do lesa. Došli jsme na místo, kam s dětmi běžně chodíme a utvořili kruh. Poté jsem se každé dvojice zeptala, jak se jim spolupracovalo, zda se jim barvy dobře hledaly a jestli měly nějaké obtíže. Děti se shodly na tom, že některé barvy identifikovaly snadno, ale nejhůře se jim hledala hnědá. Aktivitu zhodnotily jako zábavnou a zajímavou. Zeptala jsem se jich, jestli by měly zájem hru zopakovat a zkusit pátrat třeba po hmyzu. Děti souhlasily. V závěru aktivity jsem jim poděkovala za spolupráci, pochválila je a rozdala odměnu v podobě gumových medvídků. Za zajímavé považuji fakt, že CH1 si během následující volné hry v lese hrál s dívkou, se kterou tvořil dvojici.



Obrázek 10: Vyplněný záznamový arch (vlastní foto)

## 6 EVALUACE SADY AKTIVIT

Původním záměrem bylo vytvořit sadu aktivit, která bude mít formu především individuální činnosti s cílem zaměřit se na jednotlivé oblasti rozvoje dětí se SVP. Po realizaci první aktivity jsem však zhodnotila tento přístup jako úzce zaměřený a ne zcela přínosný pro oba chlapce. Sadu aktivit jsem se rozhodla modifikovat, aby jednak pokrývala oblasti rozvoje dětí a současně byla propojená se sociální oblastí, s cílem podpořit utváření sociálních vztahů, které jsou v případě obou chlapců problematické, byť u každého jiným způsobem.

Evaluace sady aktivit byla provedena na základě vlastní reflexe ke každé aktivitě, dále pak hodnocením ze strany učitelky, která byla v průběhu realizace sady přítomná a autoevaluací, která celou sadu shrnovala.

### 6.1 Vlastní reflexe

Vlastní reflexe je zpracována na každou aktivitu samostatně a zaměřuje se na celkové hodnocení aktivity, vhodnost pedagogických strategií, naplnění edukačních cílů, dále na hodnocení práce dětí a obsahuje také návrhy na změny nebo zlepšení.

#### 1. Vlastní reflexe – Logo kostky

*Tabulka 3 – Vlastní reflexe aktivity č. 1. Logo kostky*

Logo kostky	
<b>Celkové hodnocení aktivity</b>	Pro účely první aktivity byly vytvořeny dvě logopedické kostky (s pojmy barev a dopravních prostředků) zaměřené na rozvoj lexikálně-sémantické roviny (určit pojem) a morfologicko-syntaktické roviny řeči (skloňování). Úkolem dětí bylo obě kostky vzít, hodit jimi, určit pojmy na kostkách a spojit je ve správném tvaru. Aktivita cílí na schopnost zapamatovat si pojem, správně skloňovat a vytvářet jednoduchá slovní spojení, nebo krátké věty, s využitím vizuálního podnětu. Záměrně byly zvoleny plastické předměty, které dětem umožnily propojit jemnou motoriku s vjemem (dvě kostky – dva pojmy). Domnívám se, že aktivita byla vhodně zvolená a myslím si, že je možné ji využít např. i v rámci diagnostiky.

<b>Pedagogické strategie</b>	<p>Vzhledem k charakteru aktivity se domnívám, že pedagogické strategie byly vhodně zvolené. Domnívám se, že individuální forma odpovídá této činnosti a je nejefektivnější. Jako metody jsem zvolila rozhovor, dialog, předvádění a zejména pak manipulaci s kostkami, která dětem umožnila určitou míru kreativity.</p> <p>Zvolené pomůcky v podobě logopedických kostek efektivně dopomohly k naplnění cílů. Téma vyobrazené na kostkách odpovídalo zájmu dětí.</p>
<b>Naplnění edukačních cílů</b>	<p>CH1 – domnívám se, že cíle byly naplněné, chlapec dokázal tvořit gramaticky správně krátká slovní spojení.</p> <p>CH2 – domnívám se, že cíle byly naplněné, chlapec dokázal tvořit slovní spojení i krátké věty.</p>
<b>Hodnocení práce dítěte</b>	<p>CH1 se do činnosti se zájmem zapojil, prohlížel si kostku, bavilo ho s ní házet. Po krátké době ho aktivita přestala bavit, odmítl v činnosti pokračovat a odešel si hrát za ostatními dětmi. Na aktivitu se dokázal soustředit po dobu, kdy pro něj byla atraktivní.</p> <p>V případě CH2 měla aktivita o něco větší úspěch. Chlapec se zájmem otáčel kostkou s dopravními prostředky, opatrně s ní házel a chtěl využít všechny barvy a všechny dopravní prostředky, záměrně tedy otáčel kostkami na objekty, které mu ještě nepadly. Na aktivitu se dokázal koncentrovat, nerušily ho vnější vlivy.</p>
<b>Návrh na změny</b>	<p>Pedagogické strategie se mi jeví jako vhodně zvolené a aktivitu považuji za zdařilou. Domnívám se však, že pro tento typ činností je bezpodmínečně nutné zajistit klidné prostředí, ideálně v prostoru izolovaného od hluku a dalších vlivů např. kabinet.</p>

## 2. Vlastní reflexe – Artikulační cvičení

Tabulka 4 – Vlastní reflexe aktivity č. 2. Artikulační cvičení

Artikulační cvičení	
<b>Celkové hodnocení aktivity</b>	Tato činnost byla určena pro CH1, s cílem podpořit artikulaci dítěte a posílit oromotorické, mimické svaly a jazyk. Artikulační cvičení spočívalo v napodobování neřečových přírodních zvuků, které jsou pro děti lépe identifikovatelné, než řečové zvuky. Aktivita se zaměřovala na procvičování sykavek a dalších pohybů, s cílem posilování a uvolňování mimických svalů a jazyka, které jsou významné pro schopnost správné artikulace. Průběh aktivity hodnotím kladně, nedostatky spatřuji pouze u dvou cviků, které nebyly provedeny správným způsobem. Druhá část aktivity se zaměřovala na rozvoj paměti a pozornosti, s cílem vybavit si konkrétní pojem na základě opakovaného čtení. Pozitivně hodnotím také zapojení dalších dětí, které projevíly zájem k činnosti se připojit.
<b>Pedagogické strategie</b>	Jako organizační formu byla zvolena řízená činnost, kterou považuji za vhodnou, a která cílila na větší počet dětí, především v závěrečné části činnosti. Zvolené metody rozhovor, dialog, práce s textem a předvádění odpovídají vybranému typu aktivity. Zejména předvádění považuji za metodu, která je v případě těchto činností nezbytná.
<b>Naplnění edukačních cílů</b>	Artikulační cvičení a posilování pohybů mimických a oromotorických svalů a jazyka bylo provedeno bez zásadních obtíží, pouze u dvou cviků nedošlo k naplnění stanoveného cíle. K naplnění druhého stanoveného cíle přispělo opakované čtení.
<b>Hodnocení práce dítěte</b>	CH1 se do činnosti aktivně zapojil, zvuky zvířat předváděl s nadšením, bylo zřejmé, že ho aktivita zajímá. Při napodobování letu čmeláka běhal spolu s ostatními dětmi, smál se, nechal se aktivitou pohltnit. Na četbu se dokázal soustředit.
<b>Návrh na změny</b>	Domnívám se, že by bylo vhodné ověřit si, zda děti skutečně porozuměly zadání a ví, jakým způsobem artikulační cviky provádět, případně použít zrcadlo, které dítěti poskytne zpětnou vazbu.



### 3. Vlastní reflexe – Hmatové pexeso

Tabulka 5 – Vlastní reflexe aktivity č. 3. Hmatové pexeso

Hmatové pexeso	
<b>Celkové hodnocení aktivity</b>	Pro účely této aktivity bylo vytvořeno hmatové pexeso. K jeho výrobě byly využity materiály, v mateřské škole běžně dostupné. Různorodost povrchů si kladla za cíl stimulovat oblast senzomotorického vnímání, které má vliv na rozvoj psychických funkcí. Úkolem dětí bylo rozlišit hmatem různé povrchy bez vizuálního podnětu. Dítě se zaměřuje na předmět a jemnými pohyby prstů zkoumá povrch. Na základě smyslového vnímání pak určí, zda se jedná o stejný nebo jiný materiál. Cílem této aktivity bylo podpořit souhru vjemu a pohybu, které jsou navzájem propojené a ovlivňují vývoj kognitivních funkcí.
<b>Pedagogické strategie</b>	V případě této aktivity byla zvolena skupinová práce, která se mi jeví jako vhodný způsob pro rozvoj spolupráce, komunikace a má také sociální aspekt. Využita byla řada metod od rozhovoru, dialogu, předvádění, pozorování, manipulace až po hru, která je pro tento typ aktivity charakteristická. Pomůcka byla zvolena vhodným způsobem a podpořila naplnění stanovených cílů.
<b>Naplnění edukačních cílů</b>	Stanovené edukační cíle považuji za naplněné. Oba chlapci použili hmat, předměty osahávali, zkoumali strukturu, kterou dokázali rozlišit.
<b>Hodnocení práce dítěte</b>	CH1 byl aktivní již v rámci přípravy pomůcky. Podílel se na přípravě pomůcky. Při samotné realizaci aktivity odmítl ochranu zraku a předměty rozlišoval nejdříve vizuálně a poté hmatem. Myslím si, že spíše než o hru mu šlo o zkoumání struktury placek konečky prstů. Z jeho pozitivní reakce soudím, že mu byly materiály příjemné.  CH2 se do činnosti zapojil až po mé výzvě. Povrchy zkoumal nejdříve vizuálně, poté hmatem, dokázal je rozlišit. Pozitivně hodnotím jeho ochotu nasadit si ochranu zraku a zkusit si zahrát hru spolu s dalšími dětmi.

<b>Návrh na změny</b>	V případě této aktivity bych do budoucna navrhla úpravu pomůcky tím způsobem, aby byla struktura povrchů výraznější a snadněji rozlišitelná. Zvážila bych také využití jiné ochrany zraku, případně vložit předměty do krabice s otvory na ruce a hledat uvnitř.
-----------------------	--

#### 4. Vlastní reflexe – Popis předmětu

Tabulka 6 – Vlastní reflexe aktivity č. 4. Popis předmětu

<b>Popis předmětu</b>	
<b>Celkové hodnocení aktivity</b>	Tato aktivita byla do sady zařazena s cílem rozvíjet slovní zásobu, zejména vyzdvihnout znalosti pojmu z pasivní slovní zásoby a zařazení do aktivní slovní zásoby. Dále se zaměřovala na kritické myšlení, posilování motivace a sebevědomí dětí při společných činnostech a okrajově se zaměřovala také na sluchové vnímání. Úkolem dětí bylo představit ostatním dětem vybraný předmět, pojmenovat ho, definovat jeho vlastnosti, popsat účel jeho využití a rozčlenit dané slovo na slabiky jeho vytleskáním. Předměty byly voleny od jednodušších po složitější. Aktivita cílila na schopnost samostatného uvažování a usuzování dětí a sluchovou analýzu a syntézu, která má vazbu na řeč. Přidanou hodnotu této aktivity spatřuji v tom, že rozvíjí u dětí schopnost respektovat pravidla komunikace a chování ve vztahu k druhému.
<b>Pedagogické strategie</b>	Pro tuto aktivitu byla zvolena jako organizační forma řízená činnost, kterou považuji v případě většího počtu dětí a organizovaných aktivit za vhodnou. Jako výukové metody byly využity rozhovor, dialog, diskusi a práce s obrazovým materiálem, který představoval reálné předměty denní potřeby. Domnívám se, že právě využití reálných obrázků podpořilo efektivitu stanovených cílů.
<b>Naplnění edukačních cílů</b>	Stanovené edukační cíle považuji za naplněné pouze částečně. Oba chlapci dokázali předměty popsat a určit jejich vlastnosti, oblast sluchového vnímání naplněna nebyla.

<b>Hodnocení práce dítěte</b>	<p>V případě CH1 oceňuji schopnost soustředit se na činnost, vyjádřit svůj názor a myšlenku. Myslím si, že ho aktivita bavila a měl zájem v činnosti pokračovat i v dalších kolech. I přes vyjadřovací obtíže dokázal předmět popsat a určit jeho vlastnosti. Pozitivně hodnotím jeho schopnost naslouchat ostatním dětem.</p> <p>CH2 projevoval zájem účastnit se aktivity, spolupracoval, byl schopen předměty pojmenovat a popsat, byť částečně ve slovenštině. Pozitivně hodnotím jeho schopnost vystoupit s mluvním projevem před ostatními dětmi.</p>
<b>Návrh na změny</b>	<p>Aktivita byla zajímavá, ale vzhledem k rušnějším podmínkám bych v budoucnu navrhovala věnovat se oblasti sluchového vnímání individuální formou, kterou v tomto případě považuji za efektivnější a smysluplnější.</p>

## 5. Vlastní reflexe – Prediktabilní kniha

Tabulka 7 – Vlastní reflexe aktivity č. 5. Prediktabilní kniha

Prediktabilní kniha	
<b>Celkové hodnocení aktivity</b>	<p>Tato aktivita byla do sady zařazena s cílem rozvíjet u dětí základní povědomí o koncepcích tištěného textu a předčtenářské dovednosti. Prediktabilní kniha obsahovala základní pojmy a opakující se text. Aktivita byla určena pro CH2 s cílem vyzdvihnoutí slov z pasivní slovní zásoby do aktivní slovní zásoby. Motivace k činnosti byla podpořena chlapcovým zájmem o písmena. Úkolem dítěte bylo ukazovat na slova ve správném směru zleva doprava, shora dolů „číst je“, určit pojem pod textem. Dále se práce s knihou zaměřovala na dovednost otáčení stránek ve správném směru. Celkově hodnotím tuto aktivitu jako zdařilou a zejména pak chlapcův bezprostřední zájem o knihu i po ukončení této aktivity.</p>
<b>Pedagogické strategie</b>	<p>Pro účely této aktivity jsem zvolila jako organizační formu individuální činnost, která odpovídala charakteru aktivity. Metodou byl rozhovor, dialog, předvádění a zejména pak práce s prediktabilní</p>

	knihou, která sloužila jako pomůcka a prostředek k dané činnosti. Prediktabilní kniha respektovala oblast zájmu chlapce, obsahovala jednoduché obrázky denní potřeby vyhotovené v reálné podobě.
<b>Naplnění edukačních cílů</b>	Stanovené edukační cíle považuji za naplněné. Chlapec byl seznámen s prediktabilní knihou, byl schopen rozlišit text od obrázku a ten pojmenovat.
<b>Hodnocení práce dítěte</b>	Domnívám se, že zvolená aktivita chlapce zaujala. Během činnosti se dokázal soustředit, bylo zřejmé, že je rád, že se mu věnuji a mám na něj čas. V průběhu činnosti aktivně spolupracoval, dokázal také prstem kopírovat tok textu a ukazovat na jednotlivá slova. Bez obtíží porozuměl zadání a obracel stránky.
<b>Návrh na změny</b>	Myslím si, že v případě této aktivity není třeba zásadních změn. Kniha však mohla obsahovat také popis obrázku, aby si chlapec mohl vizuálně spojit písmena s obrázkem.

## 6. Vlastní reflexe – Barevné bingo

Tabulka 8 – Vlastní reflexe aktivity č. 6. Barevné bingo

Barevné bingo	
<b>Celkové hodnocení aktivity</b>	Tato aktivita se zaměřovala na několik oblastí rozvoje, a to zrakové vnímání, předmatematické představy, orientaci na ploše, jemnou motoriku a současně podporovala vytváření a formování sociálních vztahů ve skupině, na které se v rámci této práce také zaměřujeme. Aktivita byla pojata jako didaktická hra. Cílem bylo správně určit barvu na kostce a přiřadit žeton na hrací pole ve stejné barvě, jako na kostce. Aktivita rozvíjela schopnost logického uvažování, pokud byla pole barvou obsazená, bylo třeba házet tak dlouho, dokud dítěti nepadne taková barva, která na poli chybí. Aktivita se také zaměřovala na schopnost vzájemné spolupráce dětí, respektování pravidel hry i druhého člověka. Dále se zaměřovala na jemnou motoriku prostřednictvím manipulace s kostkou a žetony.

<b>Pedagogické strategie</b>	Domnívám se, že pedagogické strategie byly vhodně zvolené, hra relativně svobodným způsobem uplatňovala zájem dětí a byla v souladu se stanovenými cíli. Jako metody byly zařazeny rozhovor, dialog, předvádění, manipulaci, pozorování a především hru, která byla nosnou metodou celé aktivity. Zvolená pomůcka napomohla ke splnění stanovených cílů. Barevné provedení a jednoduchá pravidla hry přispěla k zapojení dětí se SVP.
<b>Naplnění edukačních cílů</b>	Domnívám se, že v případě této aktivity došlo k naplnění stanovených cílů, které se zaměřovaly jednak na kognitivní vnímání, ale také na posilování sociálních vztahů ve skupině a respektování pravidel hry i společenského chování.
<b>Hodnocení práce dítěte</b>	Domnívám se, že zvolená aktivita oba chlapce zaujala. Bylo zřejmé, že se jim líbí barevné provedení herní plochy. Děti velmi rychle pochopily pravidla hry a byly schopné je respektovat, komunikovat s kamarády a aktivně se hry účastnit i bez mé přítomnosti nebo výraznějšího zásahu. U CH1 velmi oceňuji, že schopnost soustředění i užití pravidel komunikace. V případě CH2 oceňuji zájem o aktivitu i po skončení hry.
<b>Návrh na změny</b>	Myslím si, že v případě této aktivity není třeba zásadních změn. Hra je jednoduchá, dynamická a je vhodná i pro menší děti. Pro starší děti zejména ty, které čeká nástup do první třídy, bych volila složitější variantu např. se zařazením symbolů (písmena, čísla).

## 7. Vlastní reflexe – Foukací fotbal

Tabulka 9 – Vlastní reflexe aktivity č. 7. Foukací fotbal

<b>Foukací fotbal</b>	
<b>Celkové hodnocení aktivity</b>	Tato činnost byla do sady zařazena, aby podpořila práci s dechem dětí, který je důležitý při tvorbě hlásek. Hlavním cílem bylo zvládnout hluboký nádech a výdech a plně využít dechovou kapacitu. Správné dýchání navíc podporuje zdraví a vnitřní pohodu. Jako prostředek pro

	<p>tuto aktivitu byl využit stolní fotbal, který se u dětí těší velké oblibě. Úkolem dítěte bylo hluboce se nadechnout a přesunout bambulku pomocí výdechu do soupeřovy branky. Tato didaktická hra byla dětmi modifikována a vymežila se na rozvoj předmatematických představ, zrakového vnímání, jemné motoriky. Děti bambulky třídily podle barev, k této činnosti využily malé kleště, kterými bambulku uchopily a přesunuly. Také tato aktivita se dílčím způsobem zaměřovala na podporu utváření sociálních vztahů s vrstevníky.</p>
<p><b>Pedagogické strategie</b></p>	<p>Domnívám se, že pedagogické strategie byly vhodně zvolené, hra relativně svobodným způsobem uplatňovala zájem dětí a byla v souladu se stanovenými cíli. Jako metody byly vybrány rozhovor, dialog, předvádění, manipulaci, pozorování a hru, která byla stěžejní metodou celé této aktivity. Jako prostředek byl využit stolní fotbal, který zefektivnil naplnění stanovených cílů.</p>
<p><b>Naplnění edukačních cílů</b></p>	<p>Stanovené edukační cíle považuji za naplněné. Oba chlapci dokázali pracovat s dechem. Domnívám se také, že tato aktivita pozitivním způsobem rozvíjela jejich vztahy s vrstevníky.</p>
<p><b>Hodnocení práce dítěte</b></p>	<p>CH1 aktivita zaujala v okamžiku, kdy se kolem ní pohybovalo více dětí a on chtěl být součástí této skupiny. Bylo zřejmé, že ho aktivita zaujala, dokázal se na ni soustředit relativně dlouhou dobu a nechtěl se jí vzdát, což bylo patrné z jeho odmítavé reakce.</p> <p>CH2 hře začal hře věnovat pozornost v okamžiku, kdy u ní zrovna nikdo nebyl a dle naučených zvyklostí začal automaticky bambulky třídít podle barev. Využil tedy svých zkušeností z předchozích aktivit a přestože si zkusil foukací fotbal zahrát, neměl u něj zdaleka takový úspěch, jako třídění.</p>
<p><b>Návrh na změny</b></p>	<p>Myslím si, že aktivita byla vhodně zvolená, zvažila bych volbu stolního fotbalu jako didaktického prostředku. Kovové tyče, byť opatřené plastovou krytkou, mohou být rizikem vzniku úrazu.</p>

## 8. Vlastní reflexe – Jarní barvy v přírodě

Tabulka 10 – Vlastní reflexe aktivity č. 8. Jarní barvy v přírodě

Jarní barvy v přírodě	
<b>Celkové hodnocení aktivity</b>	Poslední aktivita byla zasazena do venkovního prostředí a využila změn v přírodě, s cílem rozvíjet zrakové vnímání a schopnost práce se záznamovým archem ve dvojici. Úkolem dětí bylo pojmenovat barvy na záznamovém archu, tyto barvy v přírodě identifikovat na živé rostlině a poté je zaznamenat u příslušné kolonky na archu. Aktivita rozvíjela poznatky o živé a neživé přírodě, zaměřovala se na zrakové vnímání – schopnost určit figuru a pozadí, rozvíjela pozornost, paměť a schopnost vlastního úsudku. Dílčím záměrem byl rozvoj sociálních dovedností, respektování pravidel komunikace a schopnost domluvit se ve skupině. Děti pracovaly ve dvojicích, které byly utvořeny ze staršího a mladšího dítěte, s cílem rozvíjet prosociální chování dětí. Za přidanou hodnotu této aktivity považuji volný pohyb v přírodě a využití reálných přírodních jevů.
<b>Pedagogické strategie</b>	Pro tuto aktivitu byla zvolena jako organizační forma vycházka, kterou považuji pro danou aktivitu za nejvhodnější. Jako metody byly vybrány rozhovor, dialog, předvádění, především pak práce se záznamovým listem a pozorování. Pomůcku tvořil jednoduchý záznamový list.
<b>Naplnění edukačních cílů</b>	Domnívám se, že oba stanovené cíle byly naplněny, podpořily rozvoj zrakového vnímání i utváření sociálních vztahů.
<b>Hodnocení práce dítěte</b>	CH1 se činností aktivně zúčastnil, s dívkou spolupracoval, podílel se na zaznamenávání do archu. Velmi kladně hodnotím oboustranný zájem CH1 i dívky trávit spolu čas i v lese.  CH2 byl při aktivitě spíše pasivní, nechal se vést dívkou. Chlapec s dívkou příliš nekomunikoval, většinou používal jednoslovné věty, ale podílel se na práci se záznamovým archem.

<b>Návrh na změny</b>	Domnívám se, že záznamový arch mohl být propracovanější. Některé barvy byly hůře rozeznatelné a zaměnitelné (modrá, fialová), což mohlo být pro některé děti matoucí.
-----------------------	---

## 6.2 Evaluace sady aktivit z pohledu učitelky v MŠ

Následující tabulka zpracovává evaluaci sady aktivit z pohledu paní učitelky v MŠ, která byla po celou dobu realizace aktivit přítomná. Její zpětná vazba je zaměřena na přínos sady jako celku i hlediska utváření sociálních vztahů. Učitelka posuzuje vhodnost jednotlivých pedagogických strategií, práci obou dětí, přístup studentky a navrhuje zlepšení do budoucna.

*Tabulka 11 – Evaluace z pohledu učitelky v MŠ*

<b>Přínos aktivit z hlediska utváření sociálních vztahů</b>	<p>Z hlediska přínosu v oblasti utváření hodnotím sadu aktivit jako přínosnou především z důvodu zapojení obou chlapců do kolektivu. Myslím si, že je možné vidět progres hlavně z chování zdravých dětí, které oba chlapce, především tedy CH1, ve svých hrách odmítali a často ho posílaly pryč. CH1 chce někam patřit a to, že mohl dělat činnosti, kterými se zabývaly zdravé děti a zvládl je, určitě posílilo jeho sebevědomí, což by mohlo v budoucnu vést ke zmírnění jeho agresivních reakcí a mohl by být schopen lépe zvládnout odmítnutí.</p> <p>Co se týká CH2, je mezi ostatními dětmi ve třídě prakticky neviditelný, takže v jeho případě bylo těžké přínos sady aktivit z pohledu utváření vztahů hodnotit. Do činností se zapojil, ale myslím si, že nemá vnitřní motivaci být v interakci s jinými dětmi. Ty jeho nezájem cítí a vidí, tím pádem i ony dávají přednost někomu jinému.</p>
<b>Celkové hodnocení sady aktivit</b>	<p>Myslím si, že sada aktivit byla vytvořena takovým způsobem, aby zapadala do prostředí mateřské školy a respektovala zájem dětí. Kladně hodnotím také přínos sady z hlediska vzdělávacích oblastí jako jsou kognitivní vnímání a motorika, především pokud na tuto sadu navážeme a budeme ji v různých obměnách realizovat v dlouhodobějším horizontu. Myslím si, že sada byla vytvořena tak, aby pokryla většinu vzdělávacích oblastí. Zajímavé bylo využití</p>



	<p>prediktabilní knihy, se kterou jsem se během své praxe doposud nesetkala a o které si myslím, že může být velkým přínosem i pro děti, které čeká nástup do základní školy. Pozitivně hodnotím jednoduchost a nenáročnost aktivit. Myslím si, že je můžeme použít jako „odrazový můstek“ při dalším vzdělávání dětí se SVP i dětí zdravých.</p>
<p><b>Vhodnost použití pedagogických strategií</b></p>	<p>Myslím si, že všechny organizační formy byly vhodně zařazené, byla využita celá řada metod. Také pomůcky a prostředky považuji za vhodné, líbila se mi jednoduchost zpracování a barevné provedení. Za zajímavý považuji nápad využít stolní fotbálek k dechovému cvičení a využití záznamového archu.</p>
<p><b>Hodnocení práce CH1</b></p>	<p>U chlapce je zřejmý velký zájem být součástí skupiny, proto pozitivně hodnotím reakci studentky a modifikaci aktivit tak, aby více vyhovovaly i potřebám CH1. Díky tomu byl chlapec schopen soustředit se na činnosti a byl ochotný spolupracovat, což za sebe hodnotím jako největší přínos i s ohledem na ostatní děti.</p>
<p><b>Hodnocení práce CH2</b></p>	<p>CH2 nemá potíže soustředit se na činnost, ale má potíže spolupracovat s ostatními dětmi. Myslím si, že společné aktivity (hry) byly vybrané citlivě s ohledem na chlapcovo vnitřní nastavení, možná i proto se zapojil. Během individuálních činností bylo zřejmé, že bude ochotně spolupracovat, protože i sám od sebe vyhledává přítomnost dospělého člověka.</p>
<p><b>Hodnocení práce studentky</b></p>	<p>Myslím si, že studentka připravila sadu aktivit pečlivě, s rozmyslem a dokázala reagovat na potřeby dětí. Komunikovala vhodným způsobem, udržovala oční kontakt, snižovala polohu a adekvátně reagovala na požadavky dětí. Pozitivně hodnotím, že děti nebyly do činností nuceny, ale jejich zapojení bylo vždy na bázi dobrovolnosti. Líbí se mi, že aktivity nebyly vytvořeny jenom pro účely bakalářské práce, ale tak, že některé z nich mohou děti využívat kdykoliv během volné hry, podle vlastní volby. Studentka dokázala netradičním způsobem využít klasické hračky, kladně také hodnotím zařazení venkovní hry. Při řízených činnostech dokázala studentka udržet pozornost dětí a dala jim dostatek prostoru pro jejich vyjádření. Do hry</p>

	děti nezasahovala, pokud to nebylo nutné a nechala jim volný prostor k aktivitám.
<b>Návrhy na zlepšení</b>	Myslím si, že sada aktivit může sloužit jako základ, na kterém je možné stavět. Do budoucna bych zařadila hry nebo aktivity, které jsou o úroveň výš a jsou složitější. Sada také mohla obsahovat nějaké výtvarné, tvůrčí nebo pohybové aktivity, na druhou stranu chápu omezené možnosti jak časové, tak obsahové. V případě první aktivity – logo kostky navrhuji její realizaci mimo kolektiv dětí.

### 6.3 Autoevaluace sady aktivit

*Tabulka 12 – Autoevaluace sady aktivit*

<b>Přínos aktivit z hlediska utváření sociálních vztahů</b>	<p>Většina aktivit obsažených v navrhované sadě si kladla za cíl posílit u dětí schopnost utvářet sociální vztahy a vybudovat základ, na kterém by děti se SVP i děti intaktní mohly stavět. Domnívám se, že sada splnila svůj účel a našli jsme způsob práce, který by posilování vztahů umožnil. Přestože se jedná o dlouhodobou záležitost, výsledky bylo možné zaznamenat už v průběhu realizace sady, zejména v případě CH1, který má v tomto směru obtíže. Přestože má velkou snahu být součástí kolektivu, nevěděl ani on ani my, jak tuto oblast pojmout. Aktivity, především pak didaktické hry, pozitivním způsobem přispěly k jeho začlenění do intaktního kolektivu takovým způsobem, aby ho ostatní děti „začaly brát na vědomí“. Výsledkem bylo posílení jeho sebevědomí a pocitu, že je platným členem skupiny. Domnívám se, že na charakterově podobných aktivitách lze do budoucna stavět a vnímám je jako dobrý základ.</p> <p>Budování sociálních vazeb u CH2 je složitější především proto, že nevychází z jeho vnitřních potřeb. V daném případě si společně aktivity kladly za cíl dokázat chlapci, že být součástí skupiny není něco, co je nutné trpět, ale co může být příjemné a do budoucna</p>
---	--

	<p>přínosné. Domnívám se, že i v případě CH2 byla sada aktivit přínosem a vytvořila základ pro utváření sociálních vztahů s ostatními dětmi.</p>
<p><b>Celkové hodnocení sady aktivit</b></p>	<p>Celkově sadu aktivit hodnotím jako zdařilou. Domnívám se, že reflektovala schopnosti, možnosti i potřeby dětí a byla vytvořená tak, aby citlivým a nenásilným způsobem podpořila pozitivní klima ve třídě. Navržená sada aktivit si kladla za cíl rozvíjet děti v oblasti kognitivního vnímání a motoriky a podpořit jejich schopnost respektovat pravidla komunikace a chování ve vztahu k druhému člověku. Domnívám se, že je možné navrženou sadu aktivit považovat za vstup, který je třeba v budoucnu nadále rozvíjet, abychom dosáhli požadovaných výsledků v dlouhodobém horizontu.</p>
<p><b>Vhodnost použití pedagogických strategií</b></p>	<p>Jako organizační formy byly v rámci sady aktivit zařazeny individuální činnost, řízená činnost, vycházka a didaktická hra takovým způsobem, aby odpovídaly vybrané aktivitě. Z hlediska přínosu považuji za nejzajímavější využití didaktické hry, která poskytuje dětem určitou míru volnosti a přitom dává učiteli nástroj, jak dítě cíleně rozvíjet. Za důležitou organizační formu považuji také individuální činnost, která je, dle mého názoru, z hlediska zacílení aktivity efektivní a poskytuje učiteli okamžitou zpětnou vazbu o úrovni znalostí nebo schopností dítěte a současně mu dává možnost tuto úroveň rozvíjet. Dále byla využita řízená forma při činnostech, kterých se účastnila většina dětí. Tento způsob organizační formy považuji za významný z hlediska rozvoje schopnosti dětí respektovat pravidla komunikace, ale relativně náročný pro učitele, který by měl umět najít balanc mezi tím, aby poskytl dítěti dostatek prostoru pro vyjádření vlastního názoru a současně dokázal udržet pozornost ostatních dětí. Jako poslední organizační forma byla využita vycházka, která poskytuje dětem volnost pohybu v jiném prostředí, než je školní třída.</p> <p>Metody práce byly zvoleny jednak slovní, a to rozhovor, dialog a diskuse. Dále bylo aplikováno pozorování, předvádění, práce s obrazovým a textovým materiálem, práce se záznamovým archem,</p>

	<p>manipulace a hra. Metody jsem kombinovala v souladu s organizačními formami a charakterem aktivit.</p> <p>Prostředky a pomůcky byly vytvořeny tak, aby respektovaly schopnosti a znalosti dětí. Záměrně jsem volila jednoduché a barevné provedení, které je pro děti zajímavé. Využila jsem také her, které mají děti v oblibě a modifikovala je pro potřeby sady aktivit.</p>
<b>Hodnocení práce CH1</b>	<p>CH1 je ochoten pracovat, resp. spolupracovat, pokud je dostatečně motivovaný, a to buď vlastním zájmem o aktivitu nebo činností, do které je zapojeno více dětí. Při samostatné individuální aktivitě je schopen se soustředit několik minut, poté činnost přestává být atraktivní, zejména pokud se odehrává ve třídě, kde má chlapec příležitost sledovat nebo slyšet hru ostatních dětí. V případě společných činností nebo her je chlapec aktivní, rád se zapojuje a je schopen udržet pozornost. Je zřejmé, že mu společná práce dělá radost a baví ho, i když se jedná o činnost řízenou.</p>
<b>Hodnocení práce CH2</b>	<p>CH2 se do společných aktivit zapojuje minimálně, dává přednost individuální činnosti, která mu činí radost, zejména pokud se odehrává v přítomnosti dospělého člověka. V případě tohoto chlapce je velmi důležité, aby pracoval ve skupině dětí, které jsou klidnější a empatické. Za těchto podmínek je schopen spolupracovat a komunikovat.</p>
<b>Hodnocení mé práce</b>	<p>Sada aktivit byla navržena tak, aby dávala smysl nejen mě, ale především dětem. Při tvorbě jednotlivých aktivit jsem se zaměřovala na to, čeho chci danou aktivitou dosáhnout a co považuji za důležité. Cílem bylo vytvořit takovou sadu aktivit, která bude děti bavit a současně bude reflektovat stanovené cíle. Důležitým kritériem byla didaktická stránka, tedy volba cílů a pedagogických strategií, které se zaměřovaly na rozvoj kognitivního vnímání, motoriku a sociální vztahy. Domnívám se, že se mi podařilo vytvořit sadu, která je využitelná jak pro děti se SVP, tak pro děti intaktní. Z hlediska realizace považuji sadu za relativně zdařilou. Rezervy spatřuji v oblasti organizace, zejména časové, ale nemyslím si, že by to v případě této sady aktivit hrálo významnou roli. Co se týká</p>

	<p>komunikace, dbala jsem na snižování polohy těla, oční kontakt, povzbuzení dětí, motivaci a jejich směřování. Do aktivit jsem je nenutila, respektovala jsem jejich potřeby. Do her jsem nevstupovala, pokud to nebylo nezbytně nutné. Snažila jsem se být na jednotlivé aktivity připravená a být schopná reagovat na nepředvídatelné situace. Za nejzdařilejší považuji didaktické hry, které poskytují jak dítěti tak učiteli celou řadu možností.</p>
<b>Návrhy na zlepšení</b>	<p>Sada aktivit byla zaměřena na kognitivní vnímání a motoriku, zejména senzomotoriku, oromotoriku a práci s dechem. V průběhu realizace aktivit jsem dospěla k názoru, zařazovat rozvoj sluchového vnímání výhradně mezi individuální činnosti. Sadu aktivit bych doplnila o pohybové a tvůrčí činnosti, s cílem více se zaměřit na motorické dovednosti (hrubou a jemnou). Sadu aktivit bych v budoucnu modifikovala tak, aby obsahovala dvě úrovně, a to nižší a vyšší obtížnost.</p>

## 7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Mateřská škola bývá první organizací, ve které se dítě seznamuje se sociálním prostředím, vytváří si vztahy s vrstevníky a učí děti jak reagovat v sociální interakci. V případě dítěte se SVP může být tato oblast problematičtější, zejména z hlediska komunikačních dovedností. Schopnost užívat jazyk a řeč je klíčovou dovedností pro utváření vztahů. Proto byla sada aktivit zpracována tak, aby reflektovala schopnosti, možnosti a individuální nastavení dětí s cílem rozvíjet jejich kognitivní vnímání a motorické dovednosti, které podporují správný vývoj řeči.

V případě rozvoje dítěte se SVP považují za nejdůležitější kritérium identifikovat oblasti rozvoje a správně stanovit cíle, kterých chceme dosáhnout v krátkodobém i v dlouhodobějším horizontu. Za klíčový považují individuální přístup, schopnost přizpůsobit činnosti dětem a reagovat na jejich potřeby. Dalším důležitým prvkem je motivace dítěte a jeho ochota spolupracovat. Pokud dítě nemá o činnost zájem, nelze předpokládat, že bude mít aktivita vzdělávací dopad. Neméně důležité je zamyslet se nad organizačními formami, které chceme v případě dětí se SVP použít. Za nejefektivnější vzdělávací organizační formu považují didaktickou hru, která poskytuje dítěti určitou míru volnosti a učitelé dává příležitost rozvíjet ho v oblastech, které jsou žádoucí. Současně může být také nástrojem pro pedagogickou diagnostiku. Z hlediska metod je vhodné využít metody slovní, ale také názorně demonstrační, metody práce s obrazovým materiálem nebo textovým materiálem.

Tak jako u dětí intaktních je i u dětí se SVP vhodné zařazovat aktivity, které budou postupovat od jednodušších činností směrem ke složitějším úkolům. Zvládnutí jednodušších aktivit, s využitím odpovídajících didaktických prostředků, poskytuje dítěti pozitivní zpětnou vazbu a působí jako motivační prvek pro další učení.

Dále je důležité zamyslet se nad tím, které aktivity zařadíme v dopoledních hodinách, které v odpoledních hodinách a kdy realizovat aktivity formou vycházky. Činnosti, které vyžadují soustředění, považují za vhodnější zařadit do ranních nebo dopoledních hodin, kdy jsou děti odpočaté, nebo krátce po odpočinku na lůžku. V případě řízených činností je vhodné mít představu o časové dotaci, aby děti nebyly přetíženy.

Aktivita č. 1 – Logo kostky – tuto aktivitu doporučuji realizovat formou individuální činnosti ideálně mimo kolektiv dětí.

Aktivita č. 2 – Artikulační cvičení – doporučuji ověřit si, zda dítě pochopilo, jakým způsobem má cviky provádět, případně použít zrcadlo.

Aktivita č. 3 – Hmatové pexeso – při výrobě pexesa doporučuji použít výrazné prvky, které usnadní rozlišení jednotlivých povrchů.

Aktivita č. 4 – Popis předmětu – doporučuji využít reálné obrázky předmětů a postupovat od jednodušších pojmů ke složitějším.

Aktivita č. 5 – Prediktabilní kniha – jedná se o klidovou aktivitu, která by měla probíhat v příjemném a tichém prostředí.

Aktivita č. 6 – Barevné bingo – herní plán by neměl být příliš velký, aby hra netrvala moc dlouho. Délka hry může ovlivnit schopnost soustředění dítěte a jeho motivaci hru dohrát.

Aktivita č. 7 – Foukací fotbal – doporučuji využít místo stolního fotbalu fotbal cvrnkací. Z hlediska bezpečnosti se jedná o lepší variantu.

Aktivita č. 8 – Jarní barvy v přírodě – záznamový arch by měl být vytištěn v kvalitním provedení, aby se zamezilo riziku záměny barev. Aktivitu doporučuji realizovat v pěkném počasí.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem této práce bylo zaměřit se na rozvoj kognitivního a motorického vnímání, které je u dětí se SVP oslabené a může mít přímý dopad na schopnost utvářet sociální vztahy ve skupině.

Tato práce byla rozvržena do dvou částí, a to teoretickou a praktickou. Teoretická část byla členěna do tří kapitol. První se zaměřovala na vymezení pojmu „speciální vzdělávací potřeby“ a jejich ukotvení v české legislativě v historickém i současném kontextu. Dále definovala systém podpůrných opatření, význam pedagogické diagnostiky a roli učitele v tomto procesu. Vymezovala také pojem „speciální vzdělávací potřeby“ v souvislosti s kurikulárními dokumenty v předškolním vzdělávání. Druhá kapitola si kladla za cíl stručně charakterizovat neurovývojové poruchy, a to mentální retardaci, poruchy autistického spektra a vývojové poruchy řeči. Ve třetí kapitole jsme se zabývali projevy těchto poruch, zejména v oblasti kognitivního vnímání a motorických dovedností.

Praktická část navazovala na část teoretickou a zaměřovala se na rozvoj kognitivního vnímání, zejména na zrakové a sluchové vnímání a motorické dovednosti, především na senzomotorické vnímání, jemnou motoriku, oromotoriku a práci s dechem. K tomuto účelu byla navržena a zpracována sada osmi aktivit, která se zaměřovala na rozvoj výše uvedených oblastí, v přímé návaznosti na podporu utváření sociálních vazeb s vrstevníky. Jednotlivé aktivity byly navrženy tak, aby respektovaly schopnosti, možnosti a dovednosti dětí. Realizace sady aktivit probíhala ve vybrané mateřské škole po dobu dvou měsíců.

Následná evaluace byla složena z vlastní reflexe jednotlivých aktivit, evaluace sady aktivit z pohledu učitelky v mateřské škole a autoevaluace, s cílem zhodnotit přínos aktivit z hlediska sociálních dovedností a celkového hodnocení sady. Výsledkem evaluace je konstatování, že sadu aktivit lze považovat za přínosnou a využít ji jako vstup, na který lze navázat při následné práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Domnívám se, že sada aktivit byla přínosem a vytvořila základ, na kterém lze stavět, abychom dosáhli výsledků v dlouhodobějším horizontu.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Dostupné z [https://cdn.website-](https://cdn.website-editor.net/30f11123991548a0af708722d458e476/files/uploaded/DSM%2520V.pdf)

[editor.net/30f11123991548a0af708722d458e476/files/uploaded/DSM%2520V.pdf](https://cdn.website-editor.net/30f11123991548a0af708722d458e476/files/uploaded/DSM%2520V.pdf)

Asociace klinických logopedů České republiky. (2021). Vývojová dysfázie/vývojová jazyková porucha Dostupné z <https://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--vyvojova-dysfazie>

Asociace klinických logopedů České republiky. (2023). Dotazník k odhalení poruch komunikace, jazyka a artikulace u dětí v období 5,5-6,5 let. Dostupné z <https://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--stalo-se&aid=2084>

Bazalová, B. (2017). *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál.

Bendová, P. (2011). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada Publishing.

Bedářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by mělo dítě umět ve věku od tří do šesti let*. Brno: Edika.

Bedářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Edika.

Bedářová, J., & Šmardová, V. (2022). *Diagnostika dítěte předškolního věku 2. Co by mělo dítě umět ve věku od tří do šesti let*. Brno: Edika.

Bočková, B., & Vítková, M., et al. (2016). *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.

Býtešnicková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.

Černá, M., & kol. (2015). *Česká psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum.

Doležalová, M., & Chotěborová, M. (2021). *Vývojová dysfázie. Průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku*. Praha: Pasparta

Hejzlar, Š. (2021). *Kolik je v ČR lidí s potvrzenou diagnózou PAS?* Autismport. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/kolik-je-v-cr-lidi-s-potvrzenou-diagnozou-pas>

Hrdlička, M. (2020). *Mýty a fakta o autismu*. Praha: Portál.

Jucovičová, D., Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada Publishing.

Karunová, H., Cieslar, J., Flekáčová, J., Bednářová, L., Pazourková, L., & Regec, V. (2021). *Komunikační mosty v podpoře osob s poruchami autistického spektra a jiných skupin jedinců s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

Kejklíčková, I. (2016). *Vady řeči u dětí: Návod pro praxi*. Praha: Grada.

Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada Publishing.

Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing.

Kutálková, D. (2011). *Budu správně mluvit: Chodíme na logopedii*. Praha: Grada Publishing.

Kutálková, D. (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing.

Kutálková, D. (2018). *Opožděný vývoj řeči. Dysfázie. Metodika reedukace*. Praha: Septima.

Matějček, Z. (2016). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing.

Mertin, V., & Krejčová, L., et al. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka. Pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR.

Mrázková, J. & Zapletalová, J. (2014/2016). *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dostupné z [https://www.msmt.cz/file/38983\\_1\\_1](https://www.msmt.cz/file/38983_1_1)

MŠMT (2013). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*.

Národní zdravotnický informační portál. (2021). *Neurovývojové poruchy*. Dostupné z <https://www.nzip.cz/rejstrikovy-pojem/1334>

- Neaum, S. (2012). *Language and literacy for the early years*. London: Sage/Learning Matters.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Pospíšilová, L. (2021). *Klinický obraz vývojové dysfázie v konceptu neurovývojových poruch*. (Disertační práce). Univerzita Karlova v Praze. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/171171/140099155.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Orel, M., & kol. (2021). *Psychopatologie. Nauka o nemocech duše*. Praha: Grada.
- Říčan, P. (2013). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Říčan, P., & Krejčířová, D. et al. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Santos, R. da S., Francisco, G. C. P., & Lukasova, K. (2021). Expressive and receptive vocabulary in preschool children and socioeconomic factors. *Revista CEFAC*, 23(6). Dostupné z: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20212365921>
- Sigal, N. G., & Kondrateva, I. G. (2021). Modelling Social & Communicative Skills in Children with Special Educational Needs. *Journal of Educational Psychology - Propósitos y Representaciones*, 9.(2). Dostupné z: <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE2.1046>
- Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
- Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada.
- Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností*. Praha: Grada Publishing.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Šmelová, E., Provázková Stolinská, D., Částková, P., Prášilová, M. (2022). *Online aplikace jako nástroj pedagogické diagnostiky a intervence v práci učitele mateřské školy s akcentem na školní připravenost*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra: Rozšířené a přepracované vydání*. Praha: Portál.

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR (2021). *10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí*. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-10>

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Valenta, M., Michalík, J. Lečbych, M., & kol. (2018). *Mentální postižení*. Praha: Grada Publishing.

Valenta, M., Morávková Krejčová, L., Hlebová, B., & kol. (2020). *Znevýhodněný žák: Deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada Publishing.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., vyhláška vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2016). Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2022). Dostupné z <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Zikl, P., & Bendová, P. (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada.

Zikl, P. (2021). *Motorika dětí s lehkým mentálním postižením*. Praha: Karolinum.

Žáková, I. (2022). *Diagnostika jazykových schopností u dětí s vývojovou dysfázií*.

(Disertační práce). Masarykova univerzita v Brně. Dostupné z:

[https://is.muni.cz/th/d081h/Diagnostika\\_jazykovych\\_schopnosti\\_u\\_deti\\_s\\_vyvojovou\\_dysfazii\\_9g78l.pdf](https://is.muni.cz/th/d081h/Diagnostika_jazykovych_schopnosti_u_deti_s_vyvojovou_dysfazii_9g78l.pdf)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

3MP	Třístupňový model péče
AS	Aspergerův syndrom
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠ	Mateřská škola
NKS	Narušená komunikační schopnost
PAS	Poruchy autistického spektra
PLPP	Plán pedagogické podpory
PO	Podpůrná opatření
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program
VD	Vývojová dysfázie

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Ukázka manipulace s kostkami .....	40
Obrázek 2 Text pohádky .....	42
Obrázek 3 Hmatové pexeso .....	43
Obrázek 4 Hmatové pexeso .....	43
Obrázek 5 Příklad obrázků předmětů denní potřeby .....	46
Obrázek 7 Prediktabilní kniha .....	49
Obrázek 8 Foukací fotbalík .....	51
Obrázek 9 Foukací fotbalík .....	51
Obrázek 10 Vyplněný záznamový arch .....	53

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Charakteristika sady aktivit .....	32
Tabulka 2 Obsah sady aktivit.....	33
Tabulka 3 Vlastní reflexe aktivity č. 1. Logo kostky.....	55
Tabulka 4 Vlastní reflexe aktivity č. 2. Artikulační cvičení.....	57
Tabulka 5 Vlastní reflexe aktivity č. 3. Hmatové pexeso .....	58
Tabulka 6 Vlastní reflexe aktivity č. 4. Popis předmětu.....	59
Tabulka 7 Vlastní reflexe aktivity č. 5. Prediktabilní kniha .....	61
Tabulka 8 Vlastní reflexe aktivity č. 6. Barevné bingo .....	62
Tabulka 9 Vlastní reflexe aktivity č. 7. Foukací fotbal .....	63
Tabulka 10 Vlastní reflexe aktivity č. 8. Jarní barvy v přírodě .....	64
Tabulka 11 Evaluace sady aktivit z pohledu učitelky v MŠ.....	66
Tabulka 12 Autoevaluace sady aktivit.....	68

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Logopedické kostky



# PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

## INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážení rodiče,

ráda bych Vás touto cestou požádala o Váš souhlas se zařazením Vašeho dítěte do realizace sady aktivit zaměřených na rozvoj zrakového, sluchového, kognitivního vnímání, motorických dovedností a na práci s dechem. Sada aktivit byla vytvořena pro potřeby mé bakalářské práce na téma „Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí mateřské školy“. Sadu aktivit tvoří osm dílčích činností, které budou realizovány v prostředí školní třídy a v průběhu pobytu venku.

Současně Vás žádám o souhlas s pořizováním fotografií pro účely této bakalářské práce.

Děkuji Vám

Lucie Jeřábková

studentka oboru Učitelství pro mateřské školy, Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanistických studií, Zlín.

Jméno a příjmení:

Datum:

Podpis:

## PŘÍLOHA P II: LOGOPEDICKÉ KOSTKY

