

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Specifika výchovné práce v oblasti logopedické intervence u dětí předškolního věku

Bakalářská práce

Autor: Michala Erlebachová
Studijní program: B 7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: PaedDr. Zdenka Šándorová, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Štěpánka Lauková



Zadání bakalářské práce

Autor:	Michala Erlebachová
Studium:	P19K0266
Studijní program:	B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Název bakalářské práce:	Specifika výchovné práce v oblasti logopedické intervence u dětí předškolního věku
Název bakalářské práce AJ:	The specifics of educational care in the area of speech therapy intervention in pre-school childrens

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou výchovné práce v oblasti logopedické péče u dětí předškolního věku. Členění práce je klasické, a to na část teoretickou a empirickou.

Cílem teoreticky koncipované části bakalářské práce je popsat specifika výchovné práce v oblasti logopedické péče u dětí předškolního věku. Kapitoly se zaměří na popis instituce předškolní péče – mateřskou školu, na řečový vývoj dítěte v předškolním věku, na definici pojmu narušená komunikační schopnost. Na základě toho budou popsány nejčastější řečové vady, které se vyskytují u dětí předškolního věku a bude uvedena metodika jejich reedukace.

Cílem empirické části bakalářské práce je popsat specifika logopedické intervence v podmínkách konkrétního předškolního zařízení (mateřské školy) a zjistit kvalitu této intervence. Z metodologického hlediska bude využito kvalitativní metodologie, konkrétně metody: pozorování, analýzy dokumentů, rozhovorů s rodiči dětí a učitelkami MŠ. Tato část bakalářské práce bude doplněna konkrétní případovou studií žáka s narušenou komunikační schopností.

SOVÁK, Miloš, 1986. *Logopedie předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

ZEZULKOVÁ, Eva, 2008. *Logopedická prevence v předškolním věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-562-1.

KRAHULCOVÁ, Beáta, 2007. *Dyslálie – patlavost*. Praha: Beakra. ISBN 978-80-903863-0-3.

KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1110-2.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PaedDr. Zdenka Šándorová, PhD.

Oponent: Mgr. Štěpánka Lauková

Datum zadání závěrečné práce: 10.2.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci králové dne

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí bakalářské práce PaedDr. Zdence Šándorové, Ph.D., za odborné vedení a cenné rady. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině a přátelům, kteří mi byli psychickou oporou. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří byli ochotni zapojit se do výzkumného šetření.

Anotace

ERLEBACHOVÁ, Michala. *Specifika výchovné práce v oblasti logopedické intervence u dětí předškolního věku*. Hradec Králové: pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 68 s. Bakalářská závěrečná práce.

Bakalářská práce se zabývá specifiky výchovné práce v oblasti logopedické péče u dětí předškolního věku. Teoretická část práce se zaměřuje na popis instituce předškolního vzdělávání, charakteristiku vývoje řeči a popis nejčastějších řečových vad vyskytující se u dětí předškolního věku. K těmto vadám jsou uvedeny možnosti reedukace a prevence. Dále je vymezena organizace logopedické péče v České republice a jsou uvedeny kompetence učitele z hlediska výchovné práce v oblasti logopedické péče v mateřské škole. Část empirická je založena na analýze dokumentů a polostrukturovaných rozhovorech s pedagogy a rodiči dětí s narušenou komunikační schopností. Na základě těchto postupů je zmapována poskytovaná logopedická péče v konkrétní mateřské škole.

Klíčová slova: mateřská škola, narušená komunikační schopnost, logopedická prevence, vývoj řeči.

Annotation

ERLEBACHOVÁ, Michala. Hradec Králové; University of Hradec Králové, Faculty of Education, 2022. 68 pp. Bachelor Degree Thesis.

The Bachelor's thesis deals with the specifics of educational care in the area of speech therapy intervention in pre-school children. The theoretical part of the thesis focuses on the description of the pre-school education institutions, the characteristics of speech development and the description of the most frequent speech impediments in pre-school children. Possibilities of re-education and prevention are given for these impediments. Furthermore, the organisation of speech therapy in the Czech Republic is defined, and the teacher's competences in terms of educational work in the field of speech therapy in kindergarten are listed. The empirical part is based on document analysis and semi-structured interviews with teachers and parents of children with impaired communication skills. Based on these procedures, the speech therapy provided in a particular kindergarten is mapped.

Key words: kindergarten, impaired communication skills, speech therapy prevention, speech development.

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská závěrečná práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové dne

Obsah

Úvod.....	10
I Teoretická část	11
1 Instituce předškolního vzdělávání.....	11
1.1 Legislativní ukotvení institucí předškolního vzdělávání v České republice	11
1.2 Veřejné mateřské školy	11
1.2.1 Cíle a úkoly předškolního vzdělávání	12
1.2.2 Učitel mateřské školy	13
1.2.3 Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)	14
2 Logopedická intervence u dětí předškolního věku	18
2.1 Vývoj řeči u dítěte předškolního věku	18
2.1.1 Vývoj řeči z hlediska ontogeneze.....	18
2.1.2 Vývoj řeči dle Sováka	21
2.1.3 Vývoj v jednotlivých jazykových rovinách.....	22
2.2 Narušená komunikační schopnost	25
2.2.1 Vymezení pojmu narušená komunikační schopnost	25
2.2.2 Klasifikace narušené komunikační schopnosti.....	26
2.2.3 Charakteristika nejčastějších řečových vad typických pro předškolní věk	26
2.2.4 Metody a možnosti reedukace charakterizovaných vad.....	28
2.2.5 Logopedická prevence uvedených vad.....	30
3 Specifika logopedické intervence u dětí s narušenou komunikační schopností	34
3.1 Organizace logopedické péče v ČR.....	34
3.1.1 Logopedická péče v resortu zdravotnictví.....	34
3.1.2 Logopedická péče v resortu školství	35
3.1.3 Logopedická péče v resortu práce a sociálních věcí	37
3.2 Kompetence učitele MŠ v oblasti logopedické prevence.....	38
3.2.2 Rozvoj zrakového vnímání.....	39
3.2.3 Dechová a fonační cvičení	39
3.2.4 Rozvoj hrubé a jemné motoriky a grafomotoriky	40
3.2.5 Rozvoj motoriky mluvních orgánů.....	40
3.2.6 Rozvoj řeči a jazyka	41
II Empirická část.....	42
4 Charakteristika mateřské školy	42
5 Metodologie výzkumného šetření.....	43
5.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky.....	43

6	Analýza a interpretace dat	45
6.1	Analýza dokumentů.....	45
6.2	Polostrukturované rozhovory	46
6.2.1	Transformace dílčích výzkumných otázek do tazatelských	46
6.2.2	Popis a výběr respondentů.....	49
6.2.3	Rozhovory s pedagogickými pracovníci	50
6.2.4	Rozhovory s rodiči	52
6.2.5	Porovnání obou skupin rozhovorů	54
7	Závěr výzkumného šetření	55
8	Diskuse	56
9	Doporučení pro praxi	57
	Závěr	58
	Použité zdroje	60
	Seznam příloh	64

Úvod

Pro bakalářskou práci jsem si vybrala téma specifika výchovné práce v oblasti logopedie u dětí předškolního věku. Pracuji jako učitelka v mateřské škole a s touto problematikou se denně setkávám. Dle mého názoru se řeč dětí neustále zhoršuje, dochází k nárustu řečových vad u dětí, děti mají problémy v komunikaci jak mezi sebou, tak i v komunikaci s dospělými. Proč k tomu dochází je určitě otázka pro diskusi. Věnují se rodiče dětem méně, je na vině elektronika, televize, mobily, tablety? Nebo je to celkovým zrychlením společnosti? Děti jsou přesyceny podněty, často jsou na ně kladeny vysoké nároky.

Na tyto otázky zatím neexistují jednoznačné odpovědi. Jako u jakéhokoliv problematiky je i u poruch řeči lepší provádět prevenci než posléze napravovat již vzniklé škody. Čím dříve začneme s prevencí, tím se sníží riziko případných poruch. Proto bych svou práci chtěla věnovat převážně možnostem logopedické prevence a celkově logopedické péči prováděné v institucích pro děti předškolního věku.

Cílem teoretické části bude popsat specifika výchovné práce v oblasti logopedické intervence u dětí předškolního věku. Nejprve budou popsány instituce předškolního vzdělání a jejich cíle především z hlediska rozvoje jazyka a řeči. Dále bude popsán vývoj řeči, jak z hlediska ontogeneze, tak vývoj v jednotlivých jazykových rovinách. Vysvětlím pojem narušená komunikační schopnost a uvedu nejčastější řečové vady, které se objevují u dětí předškolního věku. Dále budou uvedeny možnosti redukce logopedické prevence těchto vad. Bude popsána organizace logopedické péče v České republice a budou popsány kompetence učitele mateřské školy v oblasti logopedické prevence.

Praktická část bude věnována kvalitativnímu šetření, na jehož základě bude popsána a zjištěna kvalita logopedické intervence v konkrétní mateřské škole. Šetření bude realizováno formou analýzy dokumentů, rozhovorů s učitelkami konkrétní mateřské školy a také s rodiči dětí s narušenou komunikační schopností.

I Teoretická část

1 Instituce předškolního vzdělávání

V této kapitole bude uvedena legislativa institucí předškolního vzdělávání. Z tohoto hlediska se budeme věnovat především veřejným mateřským školám. Budou uvedeny cíle a úkoly předškolního vzdělávání v mateřských školách. Bude popsána osobnost učitele mateřské školy a také základní pedagogický dokument předškolního vzdělávání, tedy Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Tomuto dokumentu se pro naši práci budeme věnovat především z hlediska cílů a úkolů mateřské školy v rozvoji řeči a jazyka u dětí předškolního věku.

1.1 Legislativní ukotvení institucí předškolního vzdělávání v České republice

Institucí poskytujících předškolní vzdělávání je v České republice několik. Rozlišujeme je podle zřizovatele na instituce státní, církevní a soukromé. Zřizovatelem škol státních je stát potažmo kraj, obec či svazek obcí. Zřizovatelem institucí církevních je poté církev či náboženská společnost, které bylo uděleno právo zřizovat církevní školy.

Právní postavení institucí předškolního vzdělávání zřizovaných státem a církevními institucemi je ustanoveno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Školy zachycené v tomto zákoně můžeme nazývat veřejnými mateřskými školami. (Syslová, 2017)

Kromě škol veřejných je možnost zřizovat i školy soukromé. Tyto školy je možné zřizovat dle živnostenského zákona (zákon č. 455/1991 Sb.), dle občanského zákoníku (zákon č. 89/2012) a dle zákona č. 247/2014 Sb. o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině (Syslová, 2017). Tento zákon je v platnosti od roku 2014, od roku 2021 je v platnosti novela tohoto zákona, zákon č. 329/2021.

1.2 Veřejné mateřské školy

Jak již bylo výše uvedeno základní zákonnou normou předškolního vzdělávání probíhajícího ve veřejných mateřských školách je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dle tohoto zákona je docházka umožněna zpravidla dětem od 2 do 6 let. Dítě mladší 3 let však nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok a zařazení dítěte

mladšího tří let do vzdělávání stojí na rozhodnutí ředitele mateřské školy. Od roku 2017, kdy vyšla v účinnost novela školského zákona (zákon č. 178/2016) je pro děti od pěti let, tedy poslední rok před nástupem do základní školy předškolní vzdělávání povinné. (Syslová, 2017)

Předškolní vzdělávání probíhá za úplaty s výjimkou roku, kdy je docházka dítěte povinná. Výši úplaty stanoví ředitel školy.

1.2.1 Cíle a úkoly předškolního vzdělávání

Cíle předškolního vzdělávání probíhajícího v mateřských školách uvedené ve školském zákoně v § 33 zní: Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělání, napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. (zákon č. 561/2004 Sb., §33)

Dle RVP PV je úkolem předškolního vzdělávání: doplňovat a podporovat rodinnou výchovu, zajistit dostatek přiměřených podnětů k aktivnímu rozvoji a učení dítěte, obohacovat denní program dítěte, poskytovat odbornou péči, usnadňovat dítěti jeho další životní vzdělání, vytvářet předpoklady pro pokračování ve vzdělání, podporovat individuální rozvojové možnosti dětí a v neposlední řadě plnit také úkol diagnostický, a to zejména u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo dětí nadaných. Péče o tyto děti je legislativně ukotvena ve vyhlášce o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (zákon č. 27/2016 Sb.). (RVP PV, 2021).

Mertin se přiklání k názoru, že významným úkolem předškolního vzdělávání je právě příprava dítěte na požadavky vzdělávání v základní škole. „*Základní škola obecně staví na výsledcích práce mateřské školy a současně má řadu požadavků, které dítě nezíská prostým zráním, přítomností ve společnosti a někdy ani rodinnou výchovou, ale je zapotřebí specifický trénink.*“ (Mertin, Gillernová, 2015) Dále autor uvádí, že mezi oběma institucemi by měla být návaznost a mateřská škola by měla stanovovat své cíle a kritéria i s ohledem na požadavky a podmínky základní školy.

1.2.2 Učitel mateřské školy

Šmelová definuje učitele mateřské školy jako „*kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.*“ (Šmelová, Nelešovská, 2009, str. 12)

Legislativně jsou otázky řešící pedagogické pracovníky mateřských škol ukotveny v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Tento zákon definuje osobu pedagoga, uvádí předpoklady pro výkon činnosti a také požadavky na odbornou kvalifikaci.

Povinnosti učitele mateřské školy jsou uvedeny v RVP PV. Tyto uvedené povinnosti se dělí do skupin, podle toho, za co učitel zodpovídá, jaké činnosti učitel mateřské školy vykonává, jak vede vzdělávání dětí a jaké má povinnosti ve vztahu k rodičům dětí. (RVP PV, 2021) Pro svou pro naši práci bude uveden příklad povinnosti učitele mateřské školy, která úzce souvisí s tématem této práce, a to povinnost vést vzdělání tak, aby byl dostatečně stimulován rozvoj řeči a jazyka.

Aby mohl učitel mateřské školy plnit povinnosti stanovené v RVP PV měl by být vybaven určitými profesními dovednostmi. Gillernová (2015) uvádí tyto hlavní skupiny profesních dovedností učitele mateřských škol (Mertin, Gillernová, 2015):

- sociálněpsychologické profesní dovednosti
- profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku neboli dovednosti oborové
- metodické profesní dovednosti
- speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti

Sociálněpsychologické, neboli sociální dovednosti chápeme jako předpoklady pro sociální interakce, autorka sem řadí schopnost empatie, akceptaci osobnosti dětí, rodičů i ostatních zaměstnanců, autenticitu projevu či zvládnání konfliktních situací. Oborové a metodické dovednosti souvisí s obsahem vzdělávání a didaktickým zpracováním jednotlivých aktivit prováděných s dětmi. Speciálněvýchovné a diagnostické dovednosti se poté vztahují na respektování vývojových a individuálních zvláštností dítěte a průběžné provádění průběžné pedagogické diagnostiky. (Mertin, Gillernová, 2015)

1.2.3 Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

Abychom pochopili podstatu RVP PV bude nejprve uvedeno, co jsou to vlastně Rámcově vzdělávací programy, kdo je vydává a které další dokumenty z nich vychází.

Rámcově vzdělávací programy (RVP)

Rámcově vzdělávací programy (RVP) jsou systémem kurikulárních dokumentů. Jsou to základní pedagogické dokumenty, které obsahují konkrétní cíle a povinný obsah vzdělávání pro všechny etapy vzdělání (mateřské školy, základní školy, střední školy). Každý stupeň školství má svůj vlastní Rámcově vzdělávací program. (RVP PV, 2021)

Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na úrovni státní a úrovni školní. Mezi státní kurikulární spadá mimo jiné RVP. Na školní úrovni jsou poté Školní vzdělávací programy (ŠVP) a Třídní vzdělávací programy (TVP). Rámcově vzdělávací program je nadřazen Školním vzdělávacím programům. Školní vzdělávací programy, popřípadě Třídní vzdělávací programy si vytváří každá škola samostatně, je však povinna dodržet zásady stanovené v příslušném RVP. (RVP PV, 2021)

Všechny Rámcově vzdělávací programy jsou vydávány Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a vypracovává je Výzkumný ústav pedagogický. RVP i ŠVP jsou veřejné dokumenty a jsou dostupné i pro laickou veřejnost. Zavedení RVP do vzdělávací soustavy v České republice je zakotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tyto dokumenty jsou určeny pro vzdělávání dětí zpravidla ve věku od 2 do 19 let. (RVP PV, 2021)

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol. (RVP, 2021)

RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který navazuje základní vzdělávání a jako takový představuje zásadní východisko pro tvorbu školních

vzdělávacích programů i jejich uskutečňování. RVP PV určuje společný rámec vzdělávání. A je utvořen tak, aby si podle něho mohl každý pedagogický sbor utvářet a realizovat svůj školní vzdělávací program. (RVP PV, 2021)

RVP PV je otevřeným dokumentem a je průběžně inovován, dle potřeb a vývoje společnosti. RVP PV byl prvně vydán v roce 2004, vydání bylo poté aktualizováno v letech 2016, 2017, 2018 a k poslední aktualizaci došlo v roce 2021. Toto aktuální vydání nabilo účinnosti 1. 9. 2021.

Vzdělávací cíle RVP PV

Vzdělávací cíle obsažené v RVP PV rozdělujeme do dvou kategorií: cíle formulované jako záměry a cíle formulované jako výstupy. Na obě tyto kategorie pohlížíme nejprve v úrovni obecné a později v úrovni oblastní.

Cíle formulované jako záměry v obecné úrovni se nazývají cíle rámcové. „*Rámcové cíle vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání.*“ (RVP PV, 2021, str.9) Cíle oblastní jsou poté nazývány dílčími cíli. „*Dílčí cíle vyjadřují konkrétní záměry příslušející té, které vzdělávací oblasti.*“ (RVP PV, 2021, str.9) Jsou to vzdělávací oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně – kulturní a enviromentální.

Cíle formulované jako výstupy v úrovni obecné jsou nazývány klíčovými kompetencemi. „*Klíčové kompetence představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání.*“ (RVP PV, 2021, str.9) Dělí se do pěti oblastí: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a oblastní. Výstupy oblastní jsou nazvány dílčími výstupy. „*Dílčí výstupy jsou dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.*“ (RVP PV, 2021, str. 9) Dílčí výstupy jsou rozděleny do oblastí, které již byly uvedeny u dílčích cílů.

Vzdělávací obsah uvedený v RVP PV je tedy uspořádán do pěti oblastí. Tyto oblasti jsou nazvány jako: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost a dítě a svět. Každá tato oblast zahrnuje dílčí cíle, tedy to, co učitel u dítěte podporuje, vzdělávací nabídku, co učitel nabízí a očekávané výstupy, co by dítě na konci předškolního období mělo zvládnout. (RVP PV, 2021)

V rámci této práce se budeme blíže zabývat oblastí Dítě a jeho psychika. V této oblasti se nachází také podoblast Jazyk a řeč, která souvisí s tématem práce.

Oblast Dítě a jeho psychika

Záměrem vzdělávání v této oblasti je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj intelektu, rozvoj jazyka a řeči, dále rozvoj poznávacích procesů, citů, vůle, sebepojetí a sebenahlížení, rozvoj kreativity a sebevyjádření a stimulovat osvojování a rozvoj vzdělávacích dovedností dítěte a povzbuzovat ho v dalším rozvoji, poznávání a učení. Oblast dítě a jeho psychika je rozdělena do tří podoblastí a to (RVP PV, 2021):

- Jazyk a řeč
- Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace
- Sebepojetí, city a vůle

V rámci této práce se budeme blíže zabývat podoblastí jazyk a řeč.

Jazyk a řeč

V každé podoblasti vzdělávacích oblastí jsou uvedeny dílčí vzdělávací cíle, tedy to, co u dětí podporujeme. Dále je uvedena vzdělávací nabídka, kde jsou uvedeny konkrétní činnosti, které dětem nabízíme. A závěrem jsou uvedeny očekávané výstupy, tedy to, co očekáváme, že dítě dokáže na konci vzdělávacího období.

- **Dílčí vzdělávací cíle** (RVP PV, 2021, str. 17)

Mezi dílčí vzdělávací cíle v podoblasti jazyk a řeč je řazen rozvoj řečových a jazykových schopností a dovedností, rozvoj komunikačních dovedností a osvojování si poznatků a dovedností z hlediska předčtenářské gramotnosti. (RVP PV, 2021, str. 17)

- **Vzdělávací nabídka** (RVP PV, 2021, str. 17-18)

Jako možná vzdělávací nabídka, kterou učitel mateřské školy dětem poskytuje, jsou uvedené hry na rozvoj artikulace, sluchu a rytmiky, různé hry se slovy a hádanky. Dále pak rozhovory s dětmi, poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, recitace básniček, dramatizace příběhů a zpěv písní, grafické napodobování symbolů (písmen a číslic). A v neposlední řadě také činnosti zaměřené na seznámení dětí s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy).

- **Očekávané výstupy** (RVP PV, 2021, str. 18)

Na konci předškolního období by dítě mělo disponovat správnou výslovností, mělo by ovládat dech, tempo i intonaci řeči. Být schopno pojmenovat své okolí, mělo by dokázat vyjádřit své myšlenky, vést rozhovor, dokázat naslouchat, používat přiměřená gesta a

mimiku a porozumět tomu co slyší. Dále by mělo být dítě schopno se naučit krátký text z paměti (Básničky, písničky), převyprávět příběh či pohádku, pospat danou situaci a pochopit vtip. V rámci sluchového vnímání by mělo být schopno určit první a poslední hlásku ve slově a vytvořit jednoduchý rým. Mělo by být schopno poznat jednoduché symboly a číslice, poznat a dokázat napsat své jméno.

2 Logopedická intervence u dětí předškolního věku

Cílem této kapitoly je popsat vývoj řeči u dítěte předškolního věku, vysvětlit pojem narušená komunikační schopnost a uvést nejčastější řečové vady vyskytující se u dětí předškolního věku. Nejprve bude uveden vývoj řeči z hlediska ontogeneze, poté bude popsán vývoj řeči v jednotlivých jazykových rovinách. Tato část práce bude doplněna také o vývoj řeči dle našeho významného logopeda Miloše Sováka. Další část kapitoly bude věnována narušené komunikační schopnosti, bude vymezen pojem narušená komunikační schopnost, uvedena klasifikace NKS, budou popsány nejčastější řečové vady vyskytující se u dětí předškolního věku a následně budou uvedeny možnosti reedukace a prevence popsaných vad.

2.1 Vývoj řeči u dítěte předškolního věku

Abychom mohli pracovat s dětmi s narušeným vývojem řeči, je důležité znát správný vývoj řeči u zdravých jedinců. Vývoj dítěte probíhá celistvě, jednotlivé složky vývoje na sebe navazují a vzájemně se ovlivňují. Nemůžeme tedy brát vývoj řeči jako samostatnou kapitolu vývoje. Neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivňován vývojem motoriky, vnímání, a především rozvojem myšlení. Myšlení a řeč spolu úzce souvisí. Dalším důležitým mezníkem v řečovém vývoji jedince je míra socializace. Jak dítě reaguje na prostředí a zda má o komunikaci zájem. Je nutno dodat, že vývoj každého dítěte je velice individuální a podle toho je třeba k vývoji řeči, ale i k jiným oblastem vývoje, přistupovat.

2.1.1 Vývoj řeči z hlediska ontogeneze

Většina odborníků rozděluje řeč z hlediska vývoje dítěte na předřečové období neboli přípravné, tedy období před utvořením řeči. A období vlastního vývoje řeči.

Předřečové období

Předřečové období probíhá od narození dítěte do prvního roku. „*Dítě si osvojuje zručnosti, návyky, na jejichž základě vzniká později skutečná řeč.*“ (Klenková, str. 34) Dle téže autorky jsou činnosti charakterizovány jako předverbální a neverbální aktivity. Přičemž za předverbální aktivity považuje křik, žvatlání, broukání a tyto aktivity mají vliv na budoucí mluvenou řeč dítěte.

Neverbální projevy obsahují zvukové i nezvukové prvky a nemusí mít vliv na budoucí mluvenou řeč. „*Předverbální aktivity postupně zanikají, ve vývoji budou nahrazeny verbálními projevy, ale neverbální komunikace přetrvává v různých formách po celý život.*“ (Klenková, 2006, str. 34)

K tomuto období se vyjadřuje také Kutálková. Podle ní k prvotnímu předverbálnímu projevu řadíme křik. Křik v prvních dnech života bývá zpravidla reflexní činností a nemusí tudíž znamenat, že miminku něco schází. Později se křik začíná diferenciovat a dítě je schopné křikem odlišit libé a nelibé pocity. Při nelibých pocitech je hlasový začátek tvrdý a můžeme říci, že dítě pláče. Zatímco při libých pocitech je hlasový začátek měkký a vydávané zvuky nazýváme broukáním. „*Už kolem šestého týdne života dokáže kojeneček dát najevo svou spokojenost i nespokojenost a přivolat si pomoc.*“ (Kutálková, 1996, str. 38)

Období křiku přechází volně v období žvatlání.

Období žvatlání můžeme rozdělit do tří období. Období pudového žvatlání, kdy jde o náhodné nastavení mluvidel současně s tvořením hlasu, první „slabiky“ nejčastěji obsahují hlásky PBM, TD a H. První samohláskou bývá A. (Kutálková, 2012)

Pudové žvatlání bývá rodiči často zaměňováno za první slova (mama, baba). Toto období trvá přibližně do půl roku života dítěte, poté nastává období žvatlání napodobivého. „*V tomto období dítě využívá modulačních faktorů řeči, své pocity a přání vyjadřuje napodobením melodie, výšky, síly a rytmu řeči.*“

(Klenková, 2006 str. 36)

Poslední období před nástupem řeči nazýváme obdobím rozumění. Toto období přichází okolo desátého měsíce věku dítěte. „*Nedá se říci, že by dítě rozumělo obsahu slov, stále ještě potřebuje i výraznou melodii a mimiku, aby porozumělo, ale hláskové celky, tedy slova postupně nabývají na významu.*“ (Kutálková, 1996, str. 39). V tomto období se dítě učí rozumět prvním básničkám a pokynům: „*Udělej paci, paci.*“ „*Jak jsi veliký?*“ Období rozumění je pro další řečový vývoj dítěte mimořádně důležité. Dle Kutálkové (1996) je další vývoj řeči závislý na tom, zda dítě má dost příležitosti komunikovat s dospělými a být v jejich společnosti. Vřelé citové vztahy a z nich plynoucí pocit bezpečí usnadňují vznik asociací mezi slovy a předměty. Nepodněné prostředí v rodině nebo citový chlad spolehlivě brzdí další vývoj.

Vlastní vývoj řeči

Období vlastního vývoje řeči začíná okolo prvního roku věku dítěte. Dle Klenkové (2006) rozdělujeme období vlastního vývoje řeči do čtyř postupných a na sebe navazujících stádií. A to stádium emocionálně - volní, asociálně – reprodukční, období logických pojmů a období intelektualizaci řeči.

Stádium emocionálně – volní je počátečním stádiem ve vlastním vývoji řeči. V tomto období začíná dítě vyjadřovat své pocity a přání. Jsou to prozatím jednoslovné věty, jako jsou například: „ham“ (chci jíst), „pá“ (jdeme pryč). Dítě také začíná ovládat melodii hlasu, dle melodie můžeme poznat, zda má z něčeho radost nebo je naopak rozzlobené, například již zmíněné slovo „pá“ může mít význam jak kladný, dítě se těší, anebo záporný, dítěti se odejít nechce. (Kutálková, 1996)

Okolo druhého začíná stádium asociálně – reprodukční. V tomto období si dítě začíná připojovat slova k určitému jevu nebo věci. *„Dítě začíná označovat – pojmenovávat osoby, předměty ve svém okolí.“* (Bendová, 2014, str. 8). Je schopné odpovídat na otázky typu, *„Kdo je to? Co je to?“* a později se na tyto otázky také samo dotazovat, je to tedy období prvních otázek. Stádium asociálně - reprodukční datujeme mezi druhým a třetím rokem věku dítěte a většina autorů uvádí, že v tomto věku dochází k prudkému rozvoji komunikační řeči. Dítě má zpravidla o komunikaci zájem a samo vyhledává dospělého jako komunikačního partnera.

Stádium logických pojmů nastává okolo třetího roku dítěte. Dítě začíná chápat a užívat abstraktní pojmy. *„V tomto stadiu označení, dosud úzce spjatá s konkrétními jevy, se postupně pomocí abstrakce, zveřejňování stávají všeobecným označením čili slovem s určitým obsahem.“* (Klenková, 2006, str. 37). Dle téže autorky dochází v tomto období často k určitým obtížím ve vývoji řeči. Objevuje se opakování hlásek, slabik či celých slov nebo se objevují zarážky v řeči.

Věk okolo tří let se stanovuje také jako hranice tzv. období fyziologické nemluvnosti. Do tří let má dítě nárok mluvit málo, aniž se tím nějak znepokojujeme. Kolem třetího roku by už ale mělo být zcela jasné, že vývoj řeči postupuje a slovní zásoba přibývá. (Kutálková, 1996)

Na přelomu třetího a čtvrtého roku věku dítěte začíná stádium intelektualizace řeči. Toto stádium je posledním ve vývoji řeči a trvá až do dospělosti. Toto období je charakteristické rozšiřováním si slovní zásoby, osvojováním si nových slov a také se

zpřesňuje význam slov a celých vět. Základní vývoj řeči by se měl uzavřít okolo sedmého roku věku dítěte. (Klenková, 2006)

Jak již bylo uvedeno vývoj každého dítěte je velice individuálním a podle toho je třeba k němu přistupovat a posuzovat vývoj řeči v kontextu celistvého vývoje jedince.

2.1.2 Vývoj řeči dle Sováka

Výklad z hlediska reflexologie a psychologie

Výše uvedený vývoj řeči vychází z názoru klasika a zakladatele české logopedie Sováka. Sovák přikládá velkou váhu při vývoji řeči vývoji centrální nervové soustavy a vychází z teze, že funkce nervově duševní, tedy i řeč, se vyvíjejí v souladu s postupným vývojem funkcí CNS, od nižších nervových činností k vyšším nervovým činnostem. Nižší nervová činnost je souhrnem nepodmíněných reflexů, zatímco vyšší nervová činnost je souhrnem reflexů podmíněných. Výše uvedená období, proto zařazuje do činnosti nervové soustavy. (Sovák, 1984)

Sovák dělí vývoj řeči na předběžná stádia vývoje řeči a stádia vývoje vlastní řeči. Přičemž předběžná stádia dělí dále na stádium křiku, stádium křiku s citovým zabarvením, stádium žvatlání pudového, stádium žvatlání napodobovacího, stádium napodobování a modulační faktory neboli předstupeň mluvené řeči. S tím, že stádium křiku, stádium křiku s citovým zabarvením a stádium žvatlání pudového řadí mezi pudové projevy (vrozené a zděděné) a jsou to nižší nervové činnosti, tedy nepodmíněné reflexy. Stádium žvatlání napodobovacího a stádium napodobování jsou reflexy napodobovací a spolu s modulačními faktory je řadí mezi formy přechodné, tedy přechod mezi nižší a vyšší nervovou činností.

Stadia vlastního vývoje řeči poté rozděluje na stádium „rozumění“, stádium emocionálně volní, stádium reprodukování asociací, zobecňování transferem, stádium logických pojmů a intelektualizaci řeči. Stadia vlastního vývoje řeči jsou vyšší nervové činnosti, tedy reflexy podmíněné. Ve vyšší nervové činnosti rozeznáváme dvě signální soustavy. První signální soustavu a druhou signální soustavu. Signály jsou vlastně podněty podmíněných reflexů, oznamují, že něco bude následovat a signální soustava tvoří souhrn signálů určitého druhu. Sovák uvádí, že první signální soustava je souhrnem signálů skutečných, tedy odrážejících realitu například světlo nebo zvuk. Zatímco druhá signální soustava je souhrnem signálů symbolizujících realitu prostřednictvím řeči a jiných symbolů, patří sem například symboly vědecké, hudební,

výtvarné, ale také třeba utvořené mravní hodnoty. Sovák dále tvrdí, že výchova řeči je vlastně výchovou člověka v jeho nejvyšších hodnotách.

Do činností první signální soustavy zařazuje stádium rozumění, stádium emocionálně volní a stádium reprodukování asociací. V těchto obdobích se rozvíjí spojování vjemů a představ. Přechodem mezi činnostmi první a druhé signální soustavy je stádium zobecňování transferem. Kdy se označení konkrétního jevu přenesou na jevy jemu podobné. Například se dítě naučí oslovovat slepice na dvoře „pipi“, označení „pipi“ poté přenesou i na podobné jevy. „Pipi“ jsou poté i jiné druhy ptáků nebo hračka s křídly. Do činností druhé signální soustavy potom řadí stádium logických pojmů a intelektualizaci řeči.

Sovák také rozlišuje vývoj řeči z hlediska temperamentu dítěte. Řeč sangvinika charakterizuje jako rychlou, vyváženou, plynulou, bohatou a provázenou výraznou gestikulací. Řeč flegmatika jako klidnou a pomalou. U cholerickeho typu se potom objevuje řeč překotná, vzrušená až zbrklá a melancholický typ je typický řečí mdlou, tichou a nevýraznou. (Sovák, 1984)

2.1.3 Vývoj v jednotlivých jazykových rovinách

Vývoj řeči lze charakterizovat také v kontextu rozvoje jazykových rovin. Jazykové roviny dělíme na:

- morfologicko – syntaktickou
- lexikálně – sémantickou
- foneticko – fonologickou
- pragmatickou

Vývoj jednotlivých jazykových rovin neprobíhá odděleně ale vzájemně se prolíná.

Morfologicko – syntaktická rovina

Morfologicko – syntaktickou rovinu můžeme nazvat rovinou gramatickou. Dle Klenkové (2006) ji lze zkoumat až od jednoho roku, kdy započne vlastní vývoj řeči. Jak již bylo řečeno první slova nahrazují celé věty, tyto první slova jsou neohebná. Spojováním jednoslabičných vět začínají vznikat věty dvouslovné. Většinou je to spojení podstatného jména a slovesa, například *máma pá pá*. Dle Klenkové (2006) začíná dítě z hlediska morfologie užívat nejdříve podstatných jmen, později se připojují slovesa a mezitím se objevují citoslovce.

Mezi druhým a třetím rokem dítě začíná užívat přídavných jmen a osobních zájmen. Nejpozději začíná užívat číslovky, předložek a spojek. Po čtvrtém roce života je dítě obvykle schopno užívat všech slovních druhů. Skloňování začíná mezi druhým a třetím rokem a po třetím roce života by mělo dítě být schopno rozlišit jednotné a množné číslo.

Bendová (2014) uvádí, že stavba věty bývá v období okolo třetího roku dítěte často agramatická. Děti mají tendenci jako první uvádět ve větě slovo, které je zaujalo a je pro ně něčím atraktivní. Gramatice se dítě učí především nápodobou a převodem podobných jevů.

V českém jazyce se objevuje mnoho výjimek ve skloňování a časování, proto v počátcích dochází u dětí ke směšným gramatickým tvarům (Kutálková, 1996), příkladem mohou být věty typu: „*viděl jsem leva*“ nebo „*bojila jsem se.*“ Kutálková (1996) datuje vývoj gramatiky přibližně do pěti let věku dítěte. Nedostatky v gramatice po tomto období mohou signalizovat potíže ve vývoji.

Lexikálně - sémantická rovina

Lexikálně – sémantická rovina se zabývá vývojem slovní zásoby a obsahovým významem. Nejdříve se vyvíjí pasivní slovní zásoba. Ta se začíná vyvíjet ještě před vlastním obdobím řeči, někdy okolo 10. měsíce věku dítěte. Jsou to slova, kterým dítě rozumí. Okolo první roku života se začíná vyvíjet také slovník aktivní. A postupně si dítě začíná osvojovat nová slova, pomocí prvních otázek.

Bytešnicková (in Bendová 2014) rozděluje období otázek do dvou období – období prvního věku otázek. V tomto období se objevují otázky typu „*Co je to? Kdo je to?*“ Začátek tohoto období datujeme okolo roku a půl. Poté následuje období druhého věku otázek, a to jsou otázky charakteru „*Proč? a „Kdy?*“. Toto období se objevuje zhruba okolo tří a půl let. K největšímu nárůstu slovní zásoby u dítěte dochází do tří let věku.

Výzkumné údaje slovní zásoby se v zásadě dost často rozcházejí. Většina autorů se však shoduje na tom, že tříleté dítě zná zpravidla něco okolo 1000 slov a před nástupem do školy by mělo dítě mít aktivní slovní zásobu 2500 – 3000 slov. Dle Klenkové (2006) by dítě před nástupem do školy mělo dokázat spontánně hovořit o různých událostech z jeho života a správně realizovat i delší příkazy.

Foneticko – fonologická rovina

Foneticko – fonologická rovina jazyka se zabývá zvukovou podobou hlásek a jejich artikulačním provedením. Klenková (2006) uvádí, že vývoj výslovnosti začíná relativně brzy po narození a ukončen může být asi v pěti letech věku dítěte, ale může trvat až do 7 let. Měl by však být ukončen před zahájením školní docházky. Vývoj výslovnosti je vysoce ovlivněn rozvojem sluchového vnímání dítěte a schopnosti sluchové diferenciaci hlásek. Kvalitu vývoje foneticko- fonologické stránky jazyka bezesporu ovlivňuje také správný mluvný vzor. (Klenková, 2006)

Vývoj výslovnosti probíhá obvykle od nejjednodušších hlásek k hláskám artikulačně složitějším. Jako první začíná dítě vyslovovat samohlásky, a to okolo prvního roku dítěte. „*Jako první se upevňuje artikulace vokálu „A.“*“ (Bendová, 2014). K samohláskám se v tomto období přidávají také první souhlásky – P, B, M. Mezi druhým a třetím rokem se vyvíjí souhlásky V, F, H, CH, K, G, J a také spojení samohlásek OU a AU. Mezi třetím a čtvrtým rokem potom T, D, N a slabiky BĚ, PĚ, VĚ, MĚ. V období mezi čtvrtým a pátým, potažmo šestým rokem začínají správně vyslovovat sykavky. Zpravidla nejprve měkké, tedy Č, Š, Ž, později se přidávají sykavky tvrdé, C, S, Z. Jako poslední se přidávají hlásky R a Ř, a to obvykle mezi šestým a sedmým rokem. V tomto období také dochází k diferencování hlásek Č, Š, Ž, a C, S, Z. (Bendová, 2014)

Pragmatická rovina

Pragmatická rovina souvisí se schopností realizovat vlastní komunikační záměr, tedy s využitím řeči v praxi. Dle Bendové (2014) jde o schopnosti jako vyžádat si určitou informaci, vyjádřit pocity, prožitky, popsat situaci, zdárně tvořit dialog nebo zapojovat do komunikace také neverbální prvky. Obtíže ve vývoji v pragmatické rovině jazyka jsou pasivita v komunikaci, obtíže v navazování a udržení si vztahů, snížená schopnost formulovat otázky, nejistota v komunikaci nebo neschopnost vyjadřování se před lidmi. Bendové (2014) dále tvrdí, že oslabení v této rovině se u dětí předškolního věku zpravidla pojí i s obtížemi v ostatních jazykových rovinách.

2.2 Narušená komunikační schopnost

V této podkapitole vysvětlím pojem narušená komunikační schopnost, bude zde uvedena klasifikace řečových vad a budou charakterizovány nejčastější řečové vady vyskytující se u dětí předškolního věku (dyslálie a opožděný vývoj řeči). Dále budou uvedeny možnosti reedukace a prevence těchto vad.

2.2.1 Vymezení pojmu narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost je předmětem vědního oboru logopedie, je jedním ze základních pojmů logopedie (Klenková, 2006). Českému pojmu narušená komunikační schopnost odpovídá v angličtině pojem – communication disability. (Lechta, 2003)

Vymezit pojem narušená komunikační schopnost je velice obtížné. V komunikační schopnosti lze těžko vymezit nějakou normu, tedy vymezit to, co je ještě normální a co se již počítá za narušení. V jazyku a v řeči se nachází mnoho specifik a zvláštností. Mezinárodně nelze přesně definovat pojem narušená komunikační schopnost, protože každý jazyk má své zvláštnosti, jiné tempo řeči nebo odlišnou výslovnost jednotlivých hlásek. Je to však nemožné i v hranicích naší země. I u nás se stále vyskytuje mnoho nářečí a jinak také komunikují lidé z různých vrstev společnosti. (Klenková, 2006)

Klenková (2006) tvrdí, že hodnotíme-li, zda trpí daný jedinec narušenou komunikační schopností musíme vždy zvážit v jakém jazykovém prostředí žije, jaké má vzdělání nebo jaké má zaměstnání. U dětí je důležité sledovat také fyziologický vývoj jedince, protože některé projevy jsou fyziologickými jevy a jsou v souladu s vývojem dítěte. (Klenková, 2006)

Lechta (2003) se přiklání k názoru, že existují dva způsoby, jak lze definovat narušenou komunikační schopnost. Prvním způsobem je definovat narušenou komunikační schopnost jako odchylku od vžitých jazykových norm v určitém jazykovém prostředí. Druhým způsobem může být vycházení ze všeobecných východisek tedy z komunikačního záměru jednotlivce.

Většina odborníků se ztotožňuje s definicí narušené komunikační schopnosti Lechty: „Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.“ (Lechta, 2003, str. 17)

Při vymezování narušené komunikační schopnosti se soustředíme na všechny jazykové roviny. „*Nelze se orientovat pouze na narušenou formální stránku řeči, ale musíme si všimnout všech rovin jazykových projevů člověka.*“ (Klenková, 2006, str.53). Při narušené komunikační schopnosti může být narušena jak expresivní, tak i receptivní stránka řeči, tedy produkce řeči, ale také porozumění řeči. Toto postižení může být trvalé nebo přechodné, vrozené nebo získané, úplné nebo částečné.

2.2.2 Klasifikace narušené komunikační schopnosti

Nejčastěji užívaná klasifikace narušené komunikační schopnosti je klasifikace dle symptomů. Je to tedy klasifikace symptomatická. Tuto klasifikaci uvádí Lechta (Lechta in Neubauer, 2014). Dělí narušenou komunikační schopnost do deseti základních kategorií.

- Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
- Získaná orgánová nemluvnost (afázie)
- Získaná psychogenní (neurotická) nemluvnost (mutismus, elektivní mutismus)
- Narušení zvuku řeči (palatolalie, huhňavost)
- Narušení článkování řeči (dyslálie, dysartrie)
- Narušení fluence (plynulosti) řeči (koktavost, breptavost)
- Narušení grafické stránky řeči (dysgrafie, dyslexie, dyskalkulie)
- Symptomatické poruchy řeči (provázející jiné dominantní postižení, narušení či onemocnění)
- Poruchy hlasu
- Kombinované vady a poruchy řeči

Jinou klasifikaci narušené komunikační schopnosti nalezneme v MKN-10 pod číslem F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka. (MKN-10, 2022)

2.2.3 Charakteristika nejčastějších řečových vad typických pro předškolní věk

V této části práce se blíže seznámíme s řečovými vadami, které se často vyskytují u dětí předškolního věku. Konkrétně to bude opožděný vývoj řeči a dyslálie neboli patlavost. Vad, které se vyskytují u dětí v předškolním věku je bezpochyby více, ale zaměříme se především na tyto vady.

Opožděný vývoj řeči

Jak již bylo řečeno v kapitole věnované vývoji řeči, je vývoj řeči u dětí velice individuální. Obecně se tvrdí, že vývoj řeči u dívek je podstatně rychlejší než vývoj řeči u chlapců. Tato situace je naprosto normální a rodiče by se nad tím neměli pozastavovat. Mezi druhým a třetím rokem věku by se tyto rozdíly měly postupně stírat. Pokud se tak nestane a dítě do tří let nemluví nebo mluví jen málo, jedná se o období prodloužené fyziologické nemluvnosti. (Kutálková, 2011)

Toto období je sice neobvyklé, ale v zásadě je to normální vývojové období. Jako hraniční bod v rozvoji řeči označujeme hranici tří let. „*Nemluví-li dítě ve třech letech nebo mluví méně než ostatní děti v tomto věku, jedná se zřejmě o opožděný vývoj řeči.*“ (Klenková, 2006, str. 66)

Příčiny opožděného vývoje řeči mohou být různé. Beranová (2002) uvádí jako možné příčiny poruchy nebo úplnou ztrátu sluchu, poškození mluvidel, celkové opoždění duševního vývoje dítěte, poruchy autistického spektra, psychickou deprivaci, zanedbanost a nedostatek vnějších podnětů nebo lehkou mozkovou dysfunkci (ADHD, ADD). Kutálková (2011) se možnými příčinami zabírá více podrobně a k možným příčinám řadí také nevhodný výchovný styl, nepřiměřené usnadňování dorozumívání, nepřiměřené reakce na řečový projev dítěte, nedostatek pohybu, častou nemocnost dítěte, která může ovlivnit jeho vývoj či nadměrné sledování televize.

Dyslalie

Dyslalie, jinak můžeme nazvat patlavost „*je porucha artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem.*“ (Klenková, 2006, str. 99)

Dyslalie je nejčastější poruchou komunikačních schopností u dětí. Z vývojového hlediska rozlišujeme dyslálii fyziologickou a dyslálii patologickou. Fyziologická neboli vývojová dyslalie, je přirozenou součástí vývoje. „*Je to vada vývojová, která vzniká během vývoje výslovnosti a přetrvávájí asi do 6-7 roku života dítěte, kdy se fixují mluvní stereotypy.*“ (Klenková, 2006, str. 99). Při dyslálii patologické oproti tomu dítě z mnoha příčin není schopné osvojit si tvoření některých hlásek či skupin. (Škodová, Jedlička, 2007) Z hlediska započatí logopedické nápravy je nutné rozlišit, zda se jedná o dyslálii fyziologickou nebo dyslálii patologickou. Dyslálii patologickou jiní autoři nazývají také dyslálií pravou.

Větší výskyt dyslalie pozorujeme u chlapců než u dívek. Výskyt dyslalie u chlapců je poměrně vysoký, tvoří až dvě třetiny dětí přijatých do logopedické péče. (Škodová, Jedlička, 2007)

Příčiny dyslalie mohou být vnější i vnitřní. Krahulcová (2003) uvádí jako možné příčiny vzniku dyslalie: dědičnost, vrozené dispozice, kam řadí především vady sluchu a zraku, vliv prostředí, patologii mluvních orgánů nebo jiné postižení jedince.

2.2.4 Metody a možnosti reedukace charakterizovaných vad

Reedukace opožděného vývoje řeči

Při terapii opožděného vývoje řeči je důležité, aby byl dítěti poskytnut dostatek přiměřených řečových podnětů. Prostředí, ve kterém dítě žije by ho mělo vhodně stimulovat k řečovému projevu. „*Nedostatek přiměřených řečových podnětů vývoj řeči zpomaluje, nadbytek neurotizuje*“ (Škodová, Jedlička, 2007, str. 103). S tím nepřímo souvisí také potřeba správného mluvního vzoru. Mluvní vzor by měl dle Klenkové (2006) podněcovat chuť dítěte komunikovat, měl by zvyšovat jeho „*mluvní apetit*“.

Další složkou terapie by měl být rozvoj sluchového a zrakového vnímání a rozvoj schopnosti sluchové diferenciaci. Důležité je rozvíjet rozumění řeči, jak a zda dítě reaguje na mluvenou řeč, zda rozumí pokynům. Jak již bylo uvedeno v předchozích kapitolách, rozvoj řeči úzce souvisí s rozvojem motorických schopností, rozvoj jemné i hrubé motoriky a také motoriky mluvních orgánů. Největší důraz je kladen na rozvoj slovní zásoby a rozvoj obsahové stránky řeči, nikoliv na stránku formální. „*Nejčastější chybou je snaha naučit dítě správně vyslovovat, přestože ještě nemá dostatečnou slovní zásobu.*“ (Škodová, Jedlička, 2007, str. 104)

Škodová a Jedlička (2007) dále uvádějí jako postup vhodného rozvoje obsahové stránky řeči postupovat systematicky od počátku vývoje řeči. Nejprve vytvořit základní zvukový materiál tedy hlas, sem patří rozvoj napodobování zvuků. Poté rozvíjet první jednoslabičná slova. K těmto slovům postupně přidávat slova dvouslabičná. Tato slova prvně vznikají spojením dvou stejných slabik (baba), postupně se začíná s utvářením slov s různými samohláskami a poté s různými souhláskami. Následně podporovat utváření prvních jednoduchých, dvou až tří slovných vět a také základy syntaxe. „*Základní nácvik syntaxe je důležitým bodem edukace řeči.*“ (Škodová, Jedlička, 2007, str. 105). Dále dochází k rozvoji víceslabičných slov a jejich zapojování do vět. Poté by již mělo být dítě schopno popsat děj na obrázku, seřadit obrázky dle časové

posloupnosti a popsat obsah děje, tedy vyprávět příběh nebo pohádku. Až ve chvíli, kdy je dítě schopno hovorové řeči je možno započít s úpravou výslovnosti. (Škodová, Jedlička, 2007)

Všechny prvky terapie by měli probíhat hrou a dítě bychom neměli do komunikace nutit. K rozvoji řeči se využívá nejrůznějších pomůcek, obrázkových materiálů nebo audiovizuální techniky. (Škodová, Jedlička, 2007)

Reedukace dyslálie

Zahájení reedukace by mělo být vždy dobře zváženo. Stává se, že je nácvik jednotlivých hlásek započat brzy, kdy dítě ještě není na takovém vývojovém stupni, aby mohlo danou hlásku zvládnout. Tato brzká terapie dítěti spíše škodí, než pomáhá. Pozdě započatá terapie je však také na škodu. Obecně se většina odborníků shoduje na tom, že by mělo dítě nastupovat do školy s již správnou výslovností. Tedy, že by měla být náprava řeči ukončena před začátkem školní docházky. (Klenková, 2006)

Při reedukaci poruch výslovnosti je nutné dodržovat určité zásady. Čtyři základní zásady reedukace dyslálie uvádí Seeman ve své publikaci již v roce 1955 (in Škodová a Jedlička, 2007) a většina odborníků je považuje za platné i v současné době.

Jako první uvádí zásadu krátkodobého cvičení. Cvičení by nemělo trvat déle než 4 minuty a mělo by se během dne několikrát opakovat. Dále uvádí zásadu užívání pomocných hlásek. Využívání pomocných hlásek můžeme nazvat podstatou substituční metody. „*Osvojení si substitučních metod je základem úspěšnosti dané úpravy.*“ (Škodová, Jedlička, 2007, str. 337). Pomocné hlásky, jsou ty hlásky, které dítě již umí a jsou fyziologicky podobné hlásce cvičené, například hlásky R a D (Klenková, 2006).

Další zásada uváděná Seemanem je zásada užívání sluchové kontroly. Měl by být kladen důraz na sluchové vnímání vytvářené hlásky. Zde se Škodová a Jedlička (2007) pozastavují nad škodlivostí působení hlasitých zvuků z televizí či jiné elektroniky na sluchové vnímání dítěte.

Poslední je zásada minimální akce. Zde Seeman doporučuje nácvik šeptem, protože děti mají snahu cvičenou hlásku přehánět a poté nevnímají její tvoření a znění.

Bytešnicková (in Bendová, 2014) rozděluje terapii dyslálie do čtyř fází. A to fáze přípravného cvičení, fáze vyvozování hlásky, fixace hlásky a automatizace správné výslovnosti hlásky.

Ve fázi přípravného cvičení dochází k rozvoji kognitivních, motorických a senzomotorických schopností dítěte v návaznosti na artikulační potřeby (Krahulcová,

2003). Patří sem dechová cvičení, rozvoj motoriky mluvidel nebo rozvoj fonemického sluchu. Při fázi vyvozování samotné hlásky se užívá jedné nebo více metod logopedického vyvození hlásek. Krauhlová (2003) ve své publikaci uvádí tyto metody vyvozování hlásek: metody nepřímé, metody přímé, substituční metody, metody mechanické a metody vyvozování z globálních mluvních celků.

Nepřímé metody jsou cvičení, při kterých se napodobují přírodní nebo technické zvuky. Oproti tomu při metodách přímých navozujeme konkrétní hlásku. Metody nepřímé využíváme spíše u malých dětí, metody přímé potom u dětí starších (Klenková, 2006). Substituční metody jsou metody, při kterých se hlásky vyvozují z hlásky fyziologicky podobné (Krauhlová, 2003). Při metodách mechanických se poté využívají nejrůznější pomůcky a přístroje. Například špachtle, logopedické sondy nebo vibrátory. Metoda vyvozování z globálních mluvních celků se využívá v případech, kdy dítě dokáže hlásku správně vyslovit v jediném artikulačním spojení. Hláška se poté izoluje a postupně se fixuje i v jiných artikulačních spojeních. (Krauhlová, 2003)

Ve fázi fixace výslovnosti hlásek dochází k upevnění nově nabitě artikulační schopnosti. „*Při fixaci provádíme nácvik spojování vyvozených hlásky s jinými hláskami v nejrůznějších spojeních. Obvykle se nacvičuje hláška ve slabikách a slovech.*“ (Klenková, 2006, str.114)

Automatizace správné výslovnosti hlásky je závěrečnou fází správné výslovnosti a výsledkem by měla být správná výslovnost ve spontánní řeči. Automatizace může probíhat například opakováním slov, pojmenováváním obrázků, recitací básniček nebo popisováním děje.

Reedukace vadné výslovnosti hlásek může probíhat individuálně, ale také ve skupině. Vždy by však měla být pro dítě zábavná a měla by probíhat formou hry.

2.2.5 Logopedická prevence uvedených vad

Logopedická prevence opožděného vývoje řeči

Většina autorů uvádí jako vhodnou formu prevence zařazení dítěte do mateřské školy, kde je dítě podněcováno ke komunikaci, jak vrstevníky, tak i pedagogy. Dle Škodové a Jedličky (2007) je pobyt ve společnosti vrstevníků a profesionální pedagogické vedení u dětí s opožděným vývojem řeči vždy přínosem.

Jak již bylo několikrát řečeno vývoj řeči úzce souvisí s dalšími oblastmi vývoje, především s vývojem motoriky (jemné, hrubé a také motoriky mluvidel) dále také s

rozvojem zrakového a sluchového vnímání. Na dítě je třeba působit komplexně, tedy cílit na všechny oblasti vývoje. Důležité je podnítit v dítěti chuť do komunikace. „*Musíme vyvolat mluvní apetit, aby dítě mělo vůbec důvod snažit se mluvit.*“ (Kutálková, 1996). Dítě do komunikace nikdy nenutíme proti jeho vůli.

Bendová (2014) tvrdí, že je třeba rozvíjet jak verbální stránku řeči, tak i stránku neverbální. Pro dítě je podle ní důležité, aby zažilo úspěch, kterého není schopno dosáhnout pomocí verbální komunikace. Využíváme proto obrázků nebo gest.

Z hlediska verbální komunikace je podstatné, aby dítě mělo správný mluvní vzor. Z počátku bychom měli používat pro věci i činnosti stejná slova (Kutálková 1996). Začneme-li používat slovo „*papat*“ měli bychom se ho držet a neobměňovat ho například za „*hamat*“ nebo „*baštit*“. Za každý mluvní projev dítěte bychom ho měli chválit a podporovat ho. Pokud dítě vysloví nějaké slovo nesprávně popřípadě svou řečí, řekneme slovo správně, ale v žádném případě dítě nenutíme k opravě. „*Pokud dítě vysloví určité slovo po svém, měl by mu jeho komunikační partner poskytnou zpětnou sluchovou vazbu v tom smyslu, že dané slovo nebo větu zopakuje správně.*“ (Bendová, 2014). Kutálková (1996) dále uvádí, že je nezbytné, abychom na dítě s opožděným vývojem řeči mluvili v začátcích v jednoduchých větách a nezahltili ho přílišným množstvím informací.

Základem prevence opožděného vývoje řeči je respektování stupňů vývoje. „*Rozhodující není kalendářní věk dítěte, ale věk biologický, totiž zralost příslušné funkce.*“ (Kutálková, 1996, s.136)

Škodová a Jedlička (2007) uvádí nejčastější chyby, které se mohou objevit při prevenci opožděného vývoje řeči. Za zásadní chybu považují snahu o zahájení úpravy výslovnosti ve chvíli, kdy dítě nemá dostatečnou slovní zásobu a není schopno koordinace mluvidel.

Důležitou roli v prevenci opožděného vývoje řeči dle většiny odborníků hraje spolupráce rodiny, mateřské školy a logopeda.

Logopedická prevence dyslálie

Lechta (in Škodová a Jedlička, 2007) dělí prevenci vad výslovnosti na prevenci primární a sekundární. Primární logopedická prevence probíhá u intaktních dětí v podobě výchovné stimulace přirozeného vývoje. Sekundární logopedická prevence by měla být cílena na osoby s narušenou komunikační schopností, kdy se snažíme zabránit možnosti dalšího poškození.

Zahálková (in Škodová a Jedlička, 2007) uvádí že prevence poruch a vad výslovnosti je nedílnou součástí logopedické péče. A je chápána jako součást výchovného procesu, jak v rodině, tak i ve školských zařízeních. Dle Krahulcové (2003) se logopedická prevence opírá o podporu poznávacích procesů, komunikačního apetitu a správné výslovnosti, jež je účinnější čím méně nebo vůbec nejsou zafixovány stereotypy nepřesné a vadné výslovnosti jednotlivých hlásek. Z tohoto tvrzení tedy nepřímou vyplývá, že nedílnou součástí prevence poruch výslovnosti je správný mluvní vzor. „*Dítě musí slyšet správnou výslovnost a musí mít příležitost ji slyšet dostatečně často.*“ (Kutálková, 1996, str. 92)

Krahulcová (2003) uvádí zásady prevence poruch výslovnosti. Hlavní zásadou je rozvíjet komunikaci jakou takovou. Posilovat obousměrnou komunikaci mezi dospělým a dítětem, dávat příležitost ke komunikaci. Rozvíjet rytmizaci a muzikálnost dítěte. Dále rozvíjet diferenciaci a fixaci zvuků lidské řeči pomocí fonetických her, sluchových cvičení, rytmických a pohybových aktivit. Dle autorky je nutné omezit nadměrnou hlučnost prostředí. Rozvíjet celkovou motorickou obratnost. Podporovat rozvoj jemné i hrubé motoriky a také motoriku mluvních orgánů. Rozvoj motoriky úzce souvisí s rozvojem řeči. Pokud není dítě schopno při běhu plynulého kopnutí do míče, není ani schopno správného vyslovení hlásky R. Poslední uvedenou zásadou je nepřetěžovat dítě nadměrnými a nepřiměřenými požadavky.

Kutálková (1996) vidí možnosti prevence poruch výslovnosti v podpoře schopností, které se podstatnou měrou podílejí na správném vývoji řeči. Mezi tyto schopnosti řadí rozvoj obratnosti mluvidel a rozvoj fonemického sluchu, který nám umožňuje přesně rozpoznat jednotlivé hlásky. Pokud není fonemický sluch dobře rozvinut určité hlásky mohou splývat.

I dobře míněná činnost může mít svá rizika. Taková rizika jsou samozřejmě i u provádění prevence poruch výslovnosti. K nejčastějším chybám při její provádění patří předčasný nácvik jednotlivých hlásek a přílišný tlak na správnou výslovnost hlásek.

Většina autorů se také shoduje na tom, že opakování nesprávné dětské výslovnosti dospělými je nežádoucí. Nežádoucí je také aktivní opravování dítěte a nucení vyslovit hlásku správně. Správná reakce na nesprávnou výslovnost hlásky ve slově by měla vypadat tak, že zopakujeme použité slovo správně a zapojíme ho do dialogu s dítětem.

Jak již bylo uvedeno v kapitole prevence opožděného vývoje řeči, tak i zde platí, že jakákoliv činnost, kterou budeme provádět, by měla probíhat formou hry, měla by být vhodně motivována a dítě by nemělo být do činnosti nuceno.

3 Specifika logopedické intervence u dětí s narušenou komunikační schopností

Cílem této kapitoly je popsat organizaci logopedické péče v České republice. Budou uvedeny organizace z hlediska ministerstev, která tuto péči zajišťují. Největší pozornost bude věnována logopedické péči poskytované v resortu ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Dále budou uvedeny kompetence pedagoga mateřské školy v oblasti logopedické péče u dětí předškolního věku a uvedeny konkrétní oblasti, které pedagog mateřské školy u dítěte z hlediska výchovné práce v oblasti logopedické péče rozvíjí. Tyto oblasti budou doplněny konkrétními aktivitami a pomůckami, které můžeme využít při logopedické prevenci.

3.1 Organizace logopedické péče v ČR

Logopedická péče v České republice je dle Lechty (2007) realizována v zařízeních státních, nestátních nebo soukromých. Zařízení státní jsou nemocniční kliniky, polikliniky, lázeňská zařízení apod. Nestátní zařízení mohou být městská, okresní, církevní či charitativní. Soukromá zařízení jsou potom privátní praxe jednotlivých klinických logopedů.

Dále můžeme logopedickou péči v ČR dělit na logopedickou péči prováděnou v resortu zdravotnictví, tedy spadající pod Ministerstvo zdravotnictví (MZ), logopedickou péči prováděnou v resortu školství, spadající pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a logopedickou péči v resortu práce a sociálních věcí, spadající pod činnost Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV). (Bytešníková in Bendová, 2014)

3.1.1 Logopedická péče v resortu zdravotnictví

Logopedickou péči v resortu zdravotnictví poskytují především kliničtí logopedi. Klinický logoped je absolvent specializační přípravy s úspěšně složenou atestační zkouškou z logopedie (Lechta, 2007). Logopedickou péči poskytují v logopedických ambulancích i soukromých klinikách. Jejich úkolem je provádět činnost diagnostickou, terapeutickou i činnost preventivní. Tyto činnosti jsou hrazeny z veřejného zdravotního pojištění a jsou tedy poskytovány bezplatně.

Doporučení k prvotní návštěvě klinického logopeda vydává pediatr, popřípadě ORL lékař či neurolog. (Bendová, 2014)

Péče klinického logopeda je zaměřena jak na děti s narušenou komunikační schopností a jejich rodiče, tak i na dospělé. (Klenková, 2006)

3.1.2 Logopedická péče v resortu školství

Působnost logopedické péče v resortu školství vymezuje metodické doporučení č.j. 14712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství. „*Smyslem metodického doporučení je přispět ke zkvalitnění logopedické péče, k efektivnějšímu propojení jejich poskytovatelů a zlepšení přístupu žáků a dalších uživatelů ke kvalitním a odborně zajišťovaným podpůrným speciálně pedagogickým službám.*“ (Bendová, 2014, str. 12)

Logopedická péče může být v resortu školství poskytována ve speciálních mateřských, základních i středních školách či třídách určených pro děti s narušenou komunikační schopností. Většinou se jedná 1 až 2 hodiny logopedie týdně. Další možností poskytování logopedické péče v resortu školství jsou speciálně pedagogická centra logopedická, tyto centra jsou určena především pro žáky s narušenou komunikační schopností, kteří se vzdělávají ve školách, které nejsou zřízeny pro žáky se zdravotním postižením. (Metodické doporučení č. j. 14712/2009-61, Čl. I)

Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogická centra (SPC) patří mezi školská poradenská zařízení a zajišťují metodickou pomoc pedagogům mateřských, základních a speciálních škol a školských zařízení a také rodičům dětí, v rámci stanoveného regionu. Další významnou roli hrají v procesu integrace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu. (Klenková, 2006)

SPC jsou určeny převážně dětem od 3 do 18 let nebo do ukončení vzdělávání.

Logopedickou péči poskytují speciální pedagogická centra tomu určená, tedy speciálně pedagogická centra pro vady řeči a speciálně pedagogická centra logopedická.

Logopedická intervence v SPC je zajišťována logopedy, jejichž definování a definování dalších pracovníků v oblasti logopedické péče v resortu školství nalezneme v metodickém doporučení č. j. 14712/2009-61.

Logoped

Logoped pracující v resortu školství je absolvent magisterského vysokoškolského studia v oblasti pedagogických věd se zaměřením na speciální pedagogiku – logopedii ukončenou státní závěrečnou zkouškou z logopedie. Náplní školního logopeda je provádět odbornou činnost v prevenci, diagnostice a komplexní logopedické intervenci u žáků s narušenou komunikační schopností a zabezpečit metodické a konzultační činnosti v oblasti působnosti. Tato činnost je mimo jiné konkretizována jako konzultační a poradenská činnost pro rodiče a odbornou veřejnost a také metodické vedení pracovníků s pracovním označením logopedický asistent v oblasti logopedické prevence a odstraňování prostých vad výslovnosti u svěřených žáků. (Metodické doporučení č. j. 14712/2009-61, Čl. II a III)

Asistent logopeda

Asistent logopeda by měl pracovat pod metodickým vedením logopeda, zpravidla bývá logoped ze speciálně pedagogického centra. Logopedický asistent by měl mít pedagogické vzdělání doplněné o absolvování vysokoškolského bakalářského studijního programu zaměřeného na speciální pedagogiku a zakončeného státní závěrečnou zkouškou z logopedie nebo může být absolventem programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaného vysokou školou a zaměřeného na speciální pedagogiku - logopedii nebo je to pedagog s absolvováním kurzu zaměřeného na logopedickou prevenci akreditovaného MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. (Metodickém doporučení č. j. 14712/2009-61, Čl. IV)

Kompetence logopedického asistenta se poté liší podle jeho dosaženého vzdělání. (Metodickém doporučení č. j. 14712/2009-61, Čl. V)

Logopedický asistent disponující pedagogickým vzděláním doplněným o absolvování vysokoškolského bakalářského studijního programu zaměřeného na speciální pedagogiku a zakončeného státní závěrečnou zkouškou z logopedie a absolventem programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaného vysokou školou a zaměřeného na speciální pedagogiku – logopedii je oprávněn k tomu vykonávat přímou logopedickou intervenci u žáků se zjištěnou prostou vadou výslovnosti, provádí logopedem stanovené reedukační postupy, provádí prevenci vzniku poruch řeči a poskytuje informace o dostupnosti logopedické péče.

Logopedický asistent, který získal odbornou způsobilost absolvováním kursu zaměřeného na logopedickou prevenci akreditovaného MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, podporuje přirozený rozvoj komunikačních schopností u dětí předškolního věku, provádí prevenci poruch řeči a čtenářských obtíží a poskytuje zákonným zástupcům informace o dostupnosti logopedické péče.

Koordinace logopedické péče – krajský koordinátor

Koordinací logopedické péče v kraji pověřuje krajský úřad vybrané školské poradenské zařízení. Je vhodné, aby pověřeným školským poradenským zařízením bylo speciálně pedagogické centrum, které v kraji poskytuje logopedickou péči.

Úkolem krajského koordinátora je vyrovnávat mezikrajové rozdíly v oblasti péče o žáky s narušenou komunikační schopností, vést ke sjednocování postupů při zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků a k optimalizaci a propojení sítě poskytovatelů podpůrných speciálně pedagogických poradenských služeb a vzdělávací nabídky pro žáky s narušenou komunikační schopností, a tím také k posílení kvality, dostupnosti a efektivity logopedické péče a souvisejícího vynakládání prostředků státního rozpočtu. Při koordinaci logopedické péče se předpokládá úzká spolupráce koordinačního pracoviště se školami, které mají odpovědnost za vzdělávání a vytváření podmínek ke vzdělávání žáků, a jejich větší zapojení do činností v oblasti podpory přirozeného vývoje řečových dovedností žáků, prevence čtenářských obtíží a podpory kultury mluvního projevu žáků. (Metodickém doporučení č. j. 14712/2009-61, Čl. VI a VII)

3.1.3 Logopedická péče v resortu práce a sociálních věcí

V resortu práce a sociálních věcí je logopedická péče součástí komplexní rehabilitace, probíhá v ústavech sociální péče pro děti a mládež a je určena především tělesně postiženým, mentálně postiženým či jedincům s kombinovanou vadou (Klenková, 2006). Dle Neubauera (2014) disponují tyto ústavy logopedickou péčí na úrovni resortu školství.

V resortu práce a sociálních věcí mohou působit jak logopedi kliničtí, tak i speciální pedagogové, záleží na konkrétním typu pracoviště. (Škodová a Jedlička, 2007)

3.2 Kompetence učitele MŠ v oblasti logopedické prevence

Učitel mateřské školy bez zvláštního vzdělání není kompetentní k tomu poskytovat logopedickou péči v rozsahu korekce, či reedukace řeči.

Hlavními úkoly učitele je především poradenská činnost rodičům, může doporučit návštěvu logopeda. Dalším nezbytně nutným úkolem je představování správného mluvního vzoru. Učitel by měl mít jazykové vzdělání, vyjadřovat se spisovně a přiměřeně věku dětí. (Kutálková, 1996)

Dle Lipnické (2013) jsou kompetence učitele mateřské školy v oblasti logopedické prevence především plánování, uskutečňování a hodnocení edukačních činností zaměřených na optimální rozvoj komunikačních schopností dítěte v souladu s programem, podle něhož je dítě vzděláváno. Učitel vhodnými prostředky a podmínkami přispívá ke zkvalitnění řečového a jazykového vývoje dítěte. Cílem působení učitele v oblasti logopedické prevence je rozvoj řečových a jazykových schopností dítěte a zvyšování komunikační zdatnosti.

Základní cíle rozvoje řečových a jazykových schopností v oblasti logopedické prevence u dětí předškolního věku uvádí Lipnická (2013): rozvoj expresivní složky v rovině analyticko-syntetických procesů při vytváření řečového projevu s pohotovým reagováním na vnější situace a okolnosti, včetně nejjednodušší, ale pro srozumitelnost výpovědi podstatné roviny, tj. artikulační schopnost, procvičování obratnosti a koordinace pohybů artikulačních orgánů, upevňování správné techniky dýchání, zdokonalování impresivní složky řeči stimulací vnímání a porozumění řeči, podporování raných projevů čtení a psaní, uplatňování rytmu a pohybu při doprovodu básní, písní, her, říkanek či hudebně pohybových her, regulace hlasitosti řečového projevu od šepotu, tiché řeči až po hlasitý řečový projev.

Oblasti logopedické prevence, ve kterých bychom měli dosahovat těchto cílů uvádí Bytešnicková (2012) a je to oblast sluchového vnímání, oblast zrakového vnímání, oblast dechová a fonační, oblast hrubé a jemné motoriky a grafomotoriky, motoriky mluvních orgánů a oblast rozvoje všech jazykových rovin. (Bendová, 2014)

3.2.1 Rozvoj sluchového vnímání

V rozvoji sluchového vnímání se zaměřujeme především na rozvoj fonemického sluchu. Dle Kutálkové (1996) dovoluje fonemický sluch přesně rozpoznávat jednotlivé hlásky. Pokud fonemický sluch není dostatečně vyvinut některé hlásky

splývají, dítě je slyší podobně nebo stejně a může se vyskytnout problém v jejich vyslovování. Oproti tomu dobře rozvinutý fonemický sluch je předpokladem pro správné rozlišování hlásek v běžné řeči. (Beranová, 2002)

Beranová (2002) uvádí možnosti aktivit podporující rozvoj fonemického sluchu, jsou to hry na poznávání a napodobování zvuků a hlasů, rozlišování stejných nebo podobně znějících slov, rýmování, vyhledávání rýmů, poznávání hlásek ve slově.

Další aktivity na rozvoj fonemického sluchu mohou být reakce na daný zvukový signál, sluchové hry (např. Ptáčku, jak zpíváš?), reakce na určené slovo v příběhu, vymýšlení slov na první nebo poslední hlásku/slabiku ve slově, rozklad slov na slabiky/hlásky, ...

K pomůckám, které můžeme využít pro rozvoj sluchového vnímání řadíme zvuková pexesa, zvukové knížky (Albi tužka) nebo Orffovy nástroje.

3.2.2 Rozvoj zrakového vnímání

Dle Šikulové (2006) má rozvoj zrakové vnímání nezastupitelný význam pro správný vývoj řeči (Šikulová in Bendová, 2014). Pomocí zraku dítě napodobuje řečový vzor, odezírá správnou artikulaci či mimiku.

Podporu rozvoje zrakového vnímání provádíme v několika oblastech, ve vnímání barev, vnímání figury a pozadí, zrakové rozlišování, vnímání částí a celku a také trénink zrakové paměti. (Bendová, 2014)

Do činností mateřské školy se zařazují například hry na hledání rozdílů, seskupování stejných nebo podobných předmětů, Kimovy hry (Co se ztratilo? Co se změnilo?).

Pomůcky, které je možné využívat při rozvoji zrakového vnímání jsou různá pexesa, dřevěné skládačky nebo puzzle.

3.2.3 Dechová a fonační cvičení

Dechová cvičení slouží k rozvoji správného dechu při řeči, fonační cvičení jsou doplněna o zvukový projev.

Dle Beranové (2002) je nejdůležitějším úkolem naučit děti, jak a kam se nadechovat. Provádí se takzvané brániční dýchání. Pomalý nádech nosem do dolní části hrudníku a pomalý výdech ústy. Též autorka uvádí tyto zásady dechových cvičení: dechová cvičení bychom měli provádět v dobře větrané místnosti, dítě musí mít čistý

nos, mělo by mít k dispozici deku nebo koberec na ležení, žádoucí je také využívání pomůcek.

Vhodné pomůcky pro dechová cvičení mohou být peříčka, lehké míčky, brčka, větrníky, píšťalky. (Bendová, 2014)

Zapojovat můžeme hry na silný a slabý vítr, čichání rozkvetlých květin, zívání, hra na mašinku (přerušování výdechového proudu), bubláni do vody. (Beranová, 2002)
Vhodnou aktivitou pro rozvoj dýchání je také hra na flétnu.

3.2.4 Rozvoj hrubé a jemné motoriky a grafomotoriky

Lechta (2008) uvádí že rozvoj motoriky je důležitým procesem v rozvoji řeči. (Bendová, 2014)

Dle Bendové (2014) by měla být pohybová cvičení u dětí v mateřské škole doplňována řečovými a rytmickými cvičeními. K pohybovým cvičením rozvíjejícím hrubou motoriku můžeme využívat různého typu náradí, například lavičky, lana, míče. Důležitý je také pohyb ve volném prostoru nebo na dětských hřištích.

K rozvoji jemné motoriky potom využíváme různé stavebnice, puzzle, navlékání korálek, modelování nebo sebeobslužné činnosti (oblékání, zavazování tkaniček).

Grafomotorika zahrnuje především péči o správné držení tužky (Kutálková, 1996) a rozvíjí se na základě jemné motoriky a vizuomotoriky. (Bendová, 2014)

Bendová (2014) definuje grafomotorické cvičení jako řízené pohybové cvičení vedoucí horní končetiny, při kterém je pohyb graficky zaznamenáván.

Využíváme grafomotorických listů nebo kresby na tabuli, kresba kruhu, elipsy, vlnovky, vodorovné a svislé čáry apod. Při kreslení můžeme využívat rytmizovaných říkanek. (Bezděková in Bendová, 2014)

3.2.5 Rozvoj motoriky mluvních orgánů

Rozvoj motoriky mluvních orgánů můžeme jinak nazvat gymnastikou mluvidel či artikulačním cvičením. Bendová (2014) tvrdí, že rozvoji motoriky mluvních orgánů je třeba věnovat zvýšenou pozornost, protože problémy v artikulaci jednotlivých hlásek mohou být způsobeny deficitem v oblasti motoriky mluvidel.

Beranová (2002) dělí motoriku mluvních orgánů na motoriku rtů, jazyka, dolní čelisti a měkkého patra. K cvikům na rozvoj motoriky rtů řadí špulení rtů, široký úsměv, rozkmitání rtů (koník), stahování koutků vlevo a vpravo, vtahování rtů dovnitř. Cviky na rozvoj motoriky jazyka dělí na cviky na ovládání celého jazyka, kam řadí vysouvání

a zasouvání jazyka, krouživé pohyby, olizování horního i spodního rtu, cviky na ovládání stran jazyka (rulička, mistička), cviky na ovládání hrotu jazyka (přejíždění přes zuby, kmitání ze strany na stranu, hlazení patra), cviky na ovládání napětí jazyka a cviky na rozložení jazyka, kam řadí například mlaskání. Autorka uvádí, že cvičení motoriky jazyka je důležité pro správné vyvození hlásek L, R a Ř. Dolní čelist doporučuje procvičovat pomocí spouštění a přitahování nebo krouživý pohyb čelisti či cvakání zoubků. Jako osvědčený cvik na měkké patro uvádí hry s vodou (kloktání nebo bubláni do vody).

3.2.6 Rozvoj řeči a jazyka

Rozvoj řeči a jazyka je nutné sledovat ve všech jazykových rovinách (Bendová, 2014). Vedeme dítě k vyjadřování ve větách, k správné gramatice a k rozšiřování slovní zásoby. K aktivitám rozvíjející porozumění, souvislé vyjadřování a gramatickou stavbu jazyka řadí Lipnická (2013) rozhovory s dětmi, zpěv a tanec, popisy předmětů a obrázků, hádanky, říkanky dramatisaci příběhů a pohádek a samozřejmě čtení s dětmi.

II Empirická část

Druhá část práce je zaměřená na výzkumné šetření, jehož cílem je popsat specifika výchovné práce v oblasti logopedické prevence v podmínkách konkrétní mateřské školy a zjistit kvalitu této výchovné práce. Výzkum bude prováděn v konkrétní mateřské škole.

4 Charakteristika mateřské školy

Výzkumné šetření jsem prováděla v Mateřské škole Víchová nad Jizerou. Mateřská škola je státním zařízením a je zřizována obcí Víchová nad Jizerou. Obec Víchová nad Jizerou se nachází na okraji Libereckého kraje, poblíž města Jilemnice. Kapacita mateřské školy je 45 dětí. Děti jsou rozděleny do dvou tříd. První třída Včeliček je určena dětem od 2 do 4 let, druhá třída Motýlků je určena dětem od 4 do 7 let. Provozní doba mateřské školy je od 6:30 do 16:30 hodin. Momentálně mateřská škola zaměstnává 4 učitelky a jednu asistentku pedagoga. Asistentka pedagoga je u dětí dvouletých ve třídě Včeliček. V současném roce je ve třídě Včeliček zapsáno 18 dětí, ve třídě Motýlků je zapsáno dětí 16. Výzkumné šetření bylo prováděno především ve třídě Motýlků. Z celkového počtu dětí ve třídě Motýlků je v péči logopeda 9 dětí. V této třídě je v současné době 5 dětí, které by měly příští rok zahájit školní docházku. Z těchto pěti dětí jsou 4 v péči logopeda. U dětí se vyskytuje především dyslalie, tedy porucha výslovnosti některých hlásek, jedno dítě navštěvující mateřskou školu má opožděný vývoj řeči.

5 Metodologie výzkumného šetření

Jako výzkumná strategie byl zvolen kvalitativní výzkum.

Creswell (1998) definoval kvalitativní výzkum jako „*proces hledání a porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Hendl, 2005, str. 50). Dle Švaříčka (2014) je kvalitativní metodologie založena na indukci. Indukce je dle něho obecná metoda usuzování, v níž závěr obsahuje informaci, která přesahuje informace ve východisku.

Základními technikami, které jsem zvolila pro sběr dat, je analýza dokumentů a polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami.

Hendl (2005) řadí mezi dokumenty vše napsané nebo jinak zaznamenané. Dokumenty dle něho mohou být podrobeny analýze z různých hledisek.

Při polostrukturovaném rozhovoru lze znovu položit otázku, upravit odpověď, navázat užší, osobnější kontakt s respondentem.

„Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu, zatímco účelem standardizovaného strukturovaného rozhovoru je položit všem respondentům několik identických otázek ve stejném pořadí.“ (Švaříček, 2014)

5.1. Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Výzkumná část práce se zaměřuje na problematiku logopedické péče prováděné v mateřské škole. **Hlavním výzkumným cílem (HVC)** je popsat specifika výchovné práce v oblasti logopedické prevence v podmínkách konkrétní mateřské školy a zjistit kvalitu této výchovné práce.

Hlavní výzkumná otázka (HVO), ke které jsme došli na základě definování hlavního cíle, je: Jak a za jakých podmínek probíhá logopedická prevence v konkrétním zařízení běžné mateřské školy a jaký názor na tuto intervenci mají učitelé MŠ a rodiče žáků?

Hlavní výzkumná otázka byla rozpracována do pěti dílčích výzkumných otázek (DVO):

První dílčí výzkumná otázka (DVO1): Jak a za jakých podmínek probíhá výchovná práce v oblasti logopedické prevence v konkrétní mateřské škole?

Cílem této výzkumné otázky je zjistit, jaké činnosti v oblasti logopedické péče v mateřské škole provádějí a jak často se tyto činnosti zařazují do běžného režimu mateřské školy.

Druhá dílčí výzkumná otázka (DVO2): Jaké vzdělání mají učitelky MŠ v oblasti logopedické prevence?

Cílem této výzkumné otázky je zjistit, jestli a jaké mají pedagogičtí pracovníci doplňující vzdělání v oblasti logopedické péče, zda je toto vzdělání pro ně přínosné a jaké je vybavení školy ohledně literatury a pomůcek souvisejících s logopedickou intervencí v mateřské škole.

Třetí dílčí otázka (DVO3): Jaký je názor pracovníků MŠ na efektivitu výchovné práce v oblasti logopedické prevence?

Cílem této dílčí výzkumné otázky je zjistit, zda považují aktivity prováděné v oblasti logopedické prevence za efektivní a co by popřípadě mohlo přispět ke zlepšení.

Čtvrtá dílčí otázka (DVO4): Jaký názor mají rodiče dětí na výchovnou práci MŠ v oblasti logopedické prevence?

Cílem této výzkumné otázky je zjistit, jak jsou rodiče obeznámeni s činností mateřské školy v oblasti logopedické prevence a jak jsou s touto činností spokojeni.

Pátá dílčí výzkumná otázka (DVO5): Zda a za jakých podmínek probíhá spolupráce mateřské školy s logopedem nebo nějakým logopedickým zařízením?

Cílem této výzkumné otázky je zjistit, zda mateřská škola spolupracuje s nějakým logopedickým pracovníkem nebo logopedickým zařízením. Například formou depistáží, konzultací, poskytováním přímé logopedické péče atd.

6 Analýza a interpretace dat

Jak již bylo uvedeno, ve výzkumném šetření je využito technik analýzy dokumentů a polostrukturovaných rozhovorů. K analýze dokumentů byl poskytnut třídní vzdělávací plán třídy Motýlků a měsíční přípravy. Rozhovory poskytly tři učitelky mateřské školy s nejméně dvouletou praxí, které přicházejí do kontaktu s dětmi s narušenou komunikační schopností. Dále tři maminky dětí s narušenou komunikační schopností.

6.1 Analýza dokumentů

K analýze dokumentů byly poskytnuty měsíční přípravy logopedické prevence učitelek mateřské školy a třídní vzdělávací plán.

Přípravy učitelek mateřské školy jsou rozfázovány do měsíců, každý měsíc je věnován určité skupině hlásek. V každé měsíční přípravě jsou uvedeny aktivity na rozvoj slovní zásoby, poté je uvedena procvičovaná hláska. K této hlásce jsou uvedeny aktivity na rozvoj gymnastiky mluvidel, artikulační, dechová a sluchová cvičení. Dále jsou ke každému měsíci uvedeny básničky na procvičování jednotlivých hlásek. Ukázka měsíční přípravy je k nalezení v příloze A.

Třídní vzdělávací program s názvem „*Kouzelnými vrátky, pospěš s námi do pohádky*“ je motivován pohádkami. Na každý měsíc je zvoleno určité téma a k němu jsou zvolena odpovídající podtémata. Tato podtémata jsou tvořena pohádkou, která se hodí k danému tématu. Pomocí pohádky jsou děti motivovány a vtaženy do daného tématu. Ke každému měsíčnímu tématu jsou přiřazeny konkrétní aktivity daných vzdělávacích oblastí (grafomotorika, předmatematické schopnosti, logopedická prevence, sluchové a zrakové vnímání a pohybové činnosti). Ukázka třídního vzdělávacího plánu je k nalezení v příloze B.

Měsíční přípravy logopedické prevence jsou v souladu s třídním vzdělávacím programem.

6.2 Polostrukturované rozhovory

Nejprve bude uvedena transformace dílčích výzkumných otázek na otázky tazatelské, které budou následně použity při polostrukturovaných rozhovorech s pedagogickými pracovníci mateřské školy a rodiči dětí s narušenou komunikační schopností. Rozhovory probíhaly v prostorách mateřské školy.

6.2.1 Transformace dílčích výzkumných otázek do tazatelských

Každá uvedená dílčí výzkumná otázka byla transformována do sady tazatelských otázek (TO). Otázky budou využity v rozhovorech s pedagogickými pracovníky vybrané mateřské školy a rodiči dětí. Na základě odpovědí na dílčí výzkumné otázky vzejde vyhodnocení hlavního výzkumného cíle.

Tazatelské otázky jsou rozdělené do dvou skupin, a to pro respondenty z řad pedagogických pracovníků mateřské školy a pro respondenty z řad rodičů dětí.

Tab. 1 - Transformace dílčích výzkumných otázek na tazatelské otázky

Hlavní výzkumná otázka - HVO	Dílčí výzkumné otázky - DVO	Výzkumná technika / informant	Tazatelské otázky - TO
HVO Jak a za jakých podmínek probíhá logopedická prevence v konkrétním zařízení běžné mateřské školy a jaký názor na tuto prevenci mají učitelé MŠ a rodiče žáků?	DVO 1 Jak a za jakých podmínek probíhá logopedická prevence v konkrétní mateřské škole?	Analýza dokumentů Polostrukturovaný rozhovor/ pedagogičtí pracovníci MŠ	TO 1 TO 2
	DVO 2 Jaké vzdělání mají pracovníci MŠ v oblasti logopedie?	Polostrukturovaný rozhovor/ pedagogičtí pracovníci MŠ	TO 3 TO 4 TO 5 TO 6
	DVO 3 Jaký je názor pracovníků MŠ na efektivitu práce v oblasti logopedické prevence v tomto zařízení?	Polostrukturovaný rozhovor/ pedagogičtí pracovníci MŠ	TO 7
	DVO 4 Jaký názor mají rodiče žáků na práci MŠ v oblasti logopedie?	Polostrukturovaný rozhovor/ rodiče žáků	TO 9 TO 10 TO 12
	DVO 5 Zda a za jakých podmínek probíhá spolupráce mateřské školy s logopedem nebo nějakým logopedickým zařízením?	Polostrukturovaný rozhovor/pedagogické pracovníce MŠ a rodiče dětí	TO 8 TO 11

Sada tazatelských otázek, které slouží k vedení polostrukturovaného rozhovoru s pedagogickými pracovníky mateřské školy a rodiči žáků navštěvující mateřskou školu:

TO 1: Jaké činnosti v oblasti logopedické prevence provádíte v této mateřské škole?

TO 2: Jak často zařazujete činnosti v oblasti logopedické prevence do režimu vaší mateřské školy?

TO 3: Máte nějaké doplňující vzdělání v oblasti logopedie, v případě, že ano, tak jaké?

TO 4: Je toto vzdělání pro vás přínosné, využíváte nabyté vědomosti při práci v oblasti logopedické péče v MŠ?

TO 5: Má vaše mateřská škola dostatečné odborné a materiální vybavení využitelné při výchovné práci se zaměřením na logopedickou prevenci?

TO 6: Myslíte si, že vědomosti z oblasti logopedie získané při vašem pedagogickém studiu (SOŠ, VOŠ nebo VŠ) jsou dostatečné?

TO 7: Považujete využívané logopedické aktivity za efektivní? A co by podle vašeho názoru mohlo vést ke zlepšení?

TO 8: Probíhá v mateřské škole spolupráce s nějakým logopedickým pracovníkem či logopedickým zařízením? Pokud ne, uvítali byste tuto spolupráci?

TO 9: Víte jak a jak často probíhá logopedická prevence v této mateřské škole?

TO 10: Myslíte si, že prováděná logopedická prevence v této MŠ je dostatečná?

TO 11: Uvítali byste, kdyby mateřská škola spolupracovala s logopedickým pracovníkem nebo nějakým logopedickým zařízením?

TO 12: Co dalšího byste uvítali v rozvoji této výchovné oblasti?

6.2.2 Popis a výběr respondentů

Základním souborem pro účely výzkumného šetření byl souhrn pedagogických pracovníků v konkrétní mateřské škole a vybraná skupina rodičů žáků, kteří navštěvují konkrétní mateřskou školu.

Kritéria pro volbu respondentů z řad pedagogických pracovníků mateřské školy.

- Respondent má nejméně dvouletou praxi.
- Respondent přichází do přímého kontaktu s dětmi s narušenou komunikační schopností.

Kritéria pro volbu respondentů z řad rodičů dětí navštěvujících mateřskou školu.

Zvolila jsem rodiče jejichž dítě:

- Má nějakou formu řečové vady.
- Je v péči logopeda.

Aby byla zachována anonymita jsou pedagogické pracovnice označeny jako: „Respondentka č. 1“, „Respondentka č. 2“ a „Respondentka č. 3“. Při rozhovorech s rodiči dětí je uveden věk a pohlaví dítěte a dále řečová vada dítěte.

Konkrétní představení jednotlivých respondentů.

Respondentka č. 1: 44 let, vzdělání - vyšší odborná škola pedagogická, 11 let praxe.

Respondentka č. 2: 45 let, vzdělání - střední odborná škola pedagogická, 25 let praxe.

Respondentka č. 3: 35 let, vzdělání - střední odborná škola pedagogická, 16 let praxe.

Matka chlapce (6 let, dyslálie, od 4, 5 let v péči klinického logopeda), středoškolské vzdělání

Matka chlapce (4 roky, opožděný vývoj řeči, od 3 let v péči klinického logopeda), středoškolské vzdělání

Matka dívky (5 let, dyslálie, od 3 let v péči klinického logopeda), středoškolské vzdělání

6.2.3 Rozhovory s pedagogickými pracovníci

TO 1: Jaké činnosti v oblasti logopedické prevence provádíte v této mateřské škole?

V oblastech prováděné logopedické péče se všechny tři pedagogické pracovnice vcelku shodují. Jako první uvedly všechny respondentky činnosti na rozvoj motoriky mluvních orgánů. Další oblastí, která byla uvedena u všech respondentek, byl rozvoj fonemického sluchu a rozvoj obsahové stránky řeči. Respondentka číslo jedna dále uvedla činnosti na rozvoj jemné a hrubé motoriky a rytmizaci. Respondentka číslo dvě uvedla také hru na zobcovou flétnu a dechová cvičení. Respondentka číslo tři se při činnostech v oblasti logopedické prevence zaměřuje především na rozvoj sluchového vnímání a uvedla aktivity: rozkládání slov na slabiky, vytleskávání slov, určování prvních a koncových písmen ve slově a různé sluchové hry (např. Ptáčku, jak zpíváš?). Mezi dechová cvičení zařadila foukaný fotbal. Dalšími uvedenými aktivitami byly logopedické hádanky a logopedické básničky.

TO 2: Jak často zařazujete činnosti v oblasti logopedické prevence do režimu vaší mateřské školy?

Všechny tři respondentky se shodly na tom, že činnosti v oblasti logopedické prevence jsou do režimu mateřské školy zařazovány každodenně. Na doplňující otázku, zda převažují činnosti skupinové či činnosti individuální odpověděly také shodně. Převažují skupinové činnosti nad činnostmi individuálními. První respondentka uvádí, že se snaží provádět i činnosti individuální, ale většinou jí na ně nezbyvá dostatek času. U dětí, které mají příští rok nastoupit do školy, se snaží zapojovat individuální činnosti více.

TO 3: Máte nějaké doplňující vzdělání v oblasti logopedie, v případě že ano, tak jaké?

První respondentka uvedla, že absolvovala v roce 2019 kurz logopedického asistenta a také má osvědčení z několika webinářů věnujících se logopedické prevenci. Zbylé dvě respondentky uvedly, že nemají žádné další doplňující vzdělání v oblasti logopedické prevence, ale obě tvrdí, že by toto vzdělání uvítaly.

TO 4: Je toto vzdělání pro vás přínosné, využíváte nabyté vědomosti při práci v oblasti logopedické péče v MŠ?

Tato otázka byla položena především respondentce číslo jedna, která je absolventkou kurzu logopedického asistenta. Na tuto otázku odpověděla, že se při studiu dozvěděla mnoho přínosných informací, ale byly to informace především teoretické. Dozvěděla se

více o jednotlivých vadách řeči, což uvítala, ale chybělo jí více praktických informací a návrhů na konkrétní aktivity, které by mohla provádět s dětmi v mateřské škole.

TO 5: Má vaše mateřská škola dostatečné odborné a materiální vybavení využitelné při výchovné práci se zaměřením na logopedickou prevenci?

Na tuto otázku odpověděly respondentky číslo jedna a tři záporně. Domnívají se, že vybavení mateřské školy není dostatečné. Respondentka číslo jedna by uvítala doplnění jak odborné literatury, tak i pomůcek využitelných při činnostech logopedické prevence. Respondentka číslo tři by uvítala logopedické zrcadlo. Respondentka číslo dvě je s vybavením mateřské školy spokojená a zdá se jí odpovídající, jako příklady uvádí publikace, obrazové materiály a hry na rozvoj komunikace.

TO 6: Myslíte si, že vědomosti z oblasti logopedie získané při vašem pedagogickém studiu (SOŠ, VOŠ nebo VŠ) jsou dostatečné?

Na tuto otázku odpověděly všechny respondentky shodně. Vědomosti získané při svém pedagogickém studiu považují za nedostatečné. Dle respondentky číslo tři střední odborné školy pedagogické na logopedickou prevenci téměř vůbec nepřipravují. Dle jejího názoru by bylo dobré, kdyby součástí studia byl kurz logopedické asistence. Respondentka číslo jedna si po delší době vzpomněla, že během studia měla jeden rok předmět, který se věnoval rozvoji jazyka a řeči u dětí, ale nepovažuje informace získané tímto studiem za dostatečné.

TO 7: Považujete využívané logopedické aktivity za efektivní? A co by podle vašeho názoru mohlo vést ke zlepšení?

Odpověď na tuto otázku byla u všech respondentek mírně nejistá. Všechny nakonec uvedly, že považují prováděné aktivity za vcelku efektivní, ale že je vždy co zlepšovat. První respondentka uvedla, že vidí zlepšení u dětí v některých oblastech, například v rozvoji jemné motoriky a také motoriky mluvních orgánů. Uvítala by více času na individuální činnosti s dětmi, především pak s dětmi s narušenou komunikační schopností. Respondentka číslo dvě by uvítala spolupráci s logopedem a respondentka číslo tři by si ráda doplnila vzdělání v této oblasti.

TO 8: Probíhá v mateřské škole spolupráce s nějakým logopedickým pracovníkem či logopedickým zařízením? Pokud ne, uvítali byste tuto spolupráci?

Spolupráce s logopedickým pracovníkem nebo logopedickým zařízením v této mateřské škole neprobíhá. Všechny respondentky však odpověděly, že by tuto spolupráci velice uvítaly. Respondentka číslo tři uvedla, že v dřívější době spolupráce s logopedem probíhala. Mateřskou školu navštěvoval školní logoped a prováděl

s vybranými dětmi nápravu řeči. Tato spolupráce bohužel již nefunguje. Respondentka číslo jedna, která je absolventkou kurzu logopedického asistenta nepracuje pod metodickým vedením logopeda.

Shrnutí

Z těchto rozhovorů vyplývá, že v mateřské škole jsou prováděny činnosti v oblasti logopedické prevence. Pedagogické pracovnice se snaží rozvíjet všechny oblasti logopedické prevence. Tyto činnosti jsou do programu mateřské školy zapojovány každý den. Probíhají skupinově i individuálně, skupinové činnosti však převažují nad činnostmi individuálními. Jedna z pedagogických pracovnic má také doplňující vzdělání v oblasti logopedické prevence, a to kurz logopedického asistenta. Vybavení mateřské školy z hlediska pomůcek a publikací využitelných v logopedické prevenci by mohlo být lepší. Mateřská škola disponuje několika publikacemi, ale tyto publikace jsou již zastaralé a uvádí se v nich cvičení na reedukaci řeči, pro činnosti v mateřské škole jsou tedy nevhodné. Pomůckami využívanými v logopedické prevenci disponuje mateřská škola především obrazovým materiálem. Z rozhovorů dále vyplývá, že pedagogické vzdělání, především na středních pedagogických školách nepřipravuje dostatečně učitelky mateřské školy v oblasti provádění logopedické prevence. Mateřská škola nespolupracuje s žádným logopedickým pracovníkem, tuto spolupráci by však všechny pedagogické pracovnice velice uvítaly.

6.2.4 Rozhovory s rodiči

TO 9: Víte jak a jak často probíhá logopedická prevence v této mateřské škole?

Všechny respondentky shodně uvedly, že se vlastně nikdy nezajímaly, jaké probíhají činnosti v oblasti logopedické prevence v mateřské škole. Nejsou seznámeny s kompetencemi učitelek mateřských škol v oblasti logopedické péče. Rozhovor tedy směřoval dále na téma možnosti provádění logopedické prevence u dětí v mateřské škole a rodiče byli seznámeni s činnostmi, které mateřská škola provádí.

Při této otázce jsme se dostali také k tématu, zda jim byla doporučena návštěva logopeda právě ze strany mateřské školy. Matka chlapce s dyslálií uvedla, že ano. Chlapec nastoupil do mateřské školy po čtvrtém roce a paní učitelkou byla ihned doporučena návštěva logopeda. Matka chlapce s opožděným vývojem řeči, která má již dva starší syny, začala mít okolo druhého roku věku chlapce dojem, že se řeč jejího syna nevyvíjí, proto začala hledat pomoc. Pediatr jejího syna jí nechtěl napsat

doporučení k logopedovi dříve než ve třech letech dítěte. Když byly synovi tři roky a vývoj řeči se nezlepšil, začal docházet ke klinickému logopedovi. Při nástupu do mateřské školy byl tedy již v péči logopeda. Pedagogické pracovnice s matkou na toto téma hovořily a zajímaly se, zda dítě dochází na logopedii. Matka dívky s dyslálií má jednu starší dceru. Její starší dcera má vývojovou dysfázii a s logopedickou péčí tedy již měla zkušenosti. Její mladší dcera začala na logopedii docházet už okolo třetího roku. Mladší dcera byla přítomna logopedických sezení se starší sestrou a logopedka sama doporučila, aby i mladší dcera začala logopedii navštěvovat. Matce dívky s dyslálií a matce chlapce s dyslálií byl doporučen klinický logoped a s možností logopedické péče z resortu školství se nikdy nesetkaly. Matka chlapce s opožděným vývojem řeči věděla, že takové možnosti existují, protože se již setkala se školským logopedem, který dříve působil v mateřské škole.

TO 10: Myslíte si, že prováděná logopedická prevence v této MŠ je dostatečná?

Na tuto otázku bylo pro všechny respondentky těžké odpovědět, protože se touto problematikou nikdy předtím blíže nezaobíraly. Matka chlapce s opožděným vývojem řeči uvedla, že je spokojená s činností mateřské školy z hlediska toho, jak se zlepšila řeč jejího syna. Chlapci hodně pomohlo zapojení do kolektivu dětí, snaží se více komunikovat, především verbálně.

TO 11: Uvítali byste, kdyby mateřská škola spolupracovala s logopedickým pracovníkem nebo nějakým logopedickým zařízením?

Na tuto otázku odpověděly všechny respondentky také shodně. Všechny by tuto spolupráci uvítaly. Matka chlapce s dyslálií uvedla, že by uvítala, kdyby logoped dojížděl do mateřské školy a její syn byl v prostředí, které zná, podle ní by se dokázal více uvolnit. Matka chlapce s opožděným vývojem řeči uvedla, že dříve tuto možnost mateřská škola nabízela a ona ji využívala se svým starším synem. S touto spoluprací byla velice spokojená a uvítala by, kdyby tato možnost byla znovu i pro jejího mladšího syna. Také matka dívky s dyslálií by možnost spolupráce mateřské školy s nějakým logopedickým pracovníkem uvítala.

TO 12: Co dalšího byste uvítali v rozvoji této výchovné oblasti?

Všechny respondentky uvedly, že je momentálně nenapadá nic dalšího kromě spolupráce s logopedem.

Shrnutí

Z rozhovorů vyplynulo, že rodiče dětí s narušenou komunikační schopností se velmi málo zajímají o prováděnou výchovnou práci v oblasti logopedické prevence v mateřské škole. Mají velmi malé povědomí o možnostech poskytování logopedické péče. Pouze jedna z respondentek uvedla, že má povědomí o možnostech poskytování logopedické péče v resortu školství. Všechny respondentky by však uvítaly, kdyby mateřská škola spolupracovala s nějakým logopedickým zařízením nebo kdyby mateřskou školu navštěvoval logopedický pracovník.

6.2.5 Porovnání obou skupin rozhovorů

Z rozhovorů vyplynulo, že komunikace mezi mateřskou školou a rodiči dětí s narušenou komunikační schopností není příliš dobrá. Rodiče nemají přehled o tom, jak pracuje mateřská škola v oblasti logopedické prevence a učitelé zase nekonzultují svou práci s rodiči dětí. Všechny respondentky, jak z řad pedagogických pracovníků, tak z řad rodičů uvedly, že by uvítaly, kdyby mateřská škola spolupracovala s logopedickým zařízením. Z rozhovorů bylo zjištěno, že tato spolupráce v minulosti v mateřské škole fungovala. Mateřskou školu navštěvoval školský logoped, prováděl logopedickou depistáž a také individuální a skupinovou terapii řeči. Bohužel tato spolupráce již byla ukončena a v současné době žádná taková spolupráce neexistuje.

7 Závěr výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumné práce bylo popsat specifika výchovné práce v oblasti logopedické prevence v podmínkách konkrétní mateřské školy a zjistit kvalitu této výchovné práce. Tento cíl byl naplněn, bylo zjištěno, jaké činnosti v rámci pedagogické prevence jsou v mateřské škole prováděny a jak často jsou zapojovány do režimu mateřské školy. Dále bylo zjištěno dosažené vzdělání pedagogických pracovníků z hlediska logopedické prevence a byly zjištěny názory pedagogických pracovníků a rodičů na prováděnou logopedickou činnost. Z výzkumu vyplynulo, že mateřská škola poskytuje určitou formu logopedické prevence, ale je zde prostor pro zlepšení.

Logopedická prevence prováděná v mateřské škole je zaměřována především na rozvoj motoriky mluvních orgánů a fonemického sluchu, dále jsou zařazována dechová cvičení. Tyto činnosti jsou prováděny každý den. Jedna z pedagogických pracovníků mateřské školy má doplněné vzdělání z oblasti logopedické prevence a to kurz logopedického asistenta a absolvovala několik webinářů na téma logopedické prevence. Další pracovníci by si vzdělání v této oblasti ráda rozšířila. Názory pracovníků na prováděnou logopedickou prevenci v mateřské škole se rozcházejí, některé se domnívají, že je dostatečná, jiné by uvítaly zlepšení v této oblasti, především pak v doplnění vybavení mateřské školy o odborné publikace a pomůcky. Rodiče dětí převážně nemají povědomí o prováděných činnostech z hlediska logopedické prevence v mateřské škole. Sami se o tuto problematiku nikdy nezajímali a pedagogické pracovníce s nimi na toto téma nikdy nehovořily.

8 Diskuse

Na téma výchovné práce v oblasti logopedie u dětí předškolního věku bylo zaměřeno několik vysokoškolských prací. Toto téma je stále více aktuální. Především z hlediska toho, že děti, které potřebují péči logopeda je stále více.

Objektivně můžeme tvrdit, že dochází k stále většímu nárustu řečových vad u dětí předškolního věku. Z výzkumného šetření v diplomové práci Flajšmanové (2013) vyplývá, že běžnou mateřskou školu navštěvuje více dětí s vadou výslovnosti než dětí s výslovností správnou, a to v poměru 5:1.

Možným důvodem vysokého výskytu řečových vad u dětí může být také nadměrné užívání digitálních technologií. Děti tráví hodně času hrou na počítačích nebo tabletech a verbální komunikace s okolím ustupuje do pozadí. I z tohoto důvodu je podstatné, aby mateřská škola dostatečně rozvíjela komunikační schopnosti dětí. V bakalářské práci Konopáčové (2015) bylo šetřením zjištěno, že narušená komunikační schopnost je druhým nejčastějším důvodem pro udělení odkladu školní docházky. Schopnost komunikace a správná výslovnost hlásek je přitom stěžejní pro nácvik čtení a psaní a je důležité, aby dítě před nástupem školní docházky bylo schopné přiměřeně komunikovat a aby správně vyslovovalo všechny hlásky.

Z výzkumu vyplynulo, že profesní vzdělávání pedagogických pracovníků se nedostatečně zaměřuje na oblast logopedie a logopedické prevence. Přitom odpovídající vzdělání v oblasti logopedické prevence by mohlo přispět k lépe prováděné praxi a mohlo by vést ke zlepšení v oblasti rozvoje dětské řeči. Vzdělání z hlediska logopedické prevence by mělo být součástí profesní přípravy budoucích učitelů mateřských škol. Již Sovák (1978) doporučoval, aby se vzdělávání učitelů mateřských škol zaměřilo na poznatky logopedického charakteru. (Lipnická in Bendová, 2014)

9 Doporučení pro praxi

Význam logopedické prevence v raném věku dítěte si často uvědomujeme až při složitě nápravě již vzniklých vad. Prováděná logopedická prevence na úrovni mateřských škol by tedy neměla být podceňována, naopak logopedická cvičení by měla být do jejich činností zařazována pravidelně. Tato cvičení by měla probíhat zábavnou formou a děti by do nich neměly být nuceny.

K posílení logopedické prevence můžeme přispět zlepšením komunikace mateřské školy s rodiči. Povědomí rodičů o důležitosti rozvoje komunikačních dovedností zvýšíme uspořádáním přednášky o významu prevence řečových vad. Rovněž lze využít návrhy poradenských aktivit pro komunikaci s rodiči uváděné v publikaci *Poradenská činnost učitele v mateřské škole* od Lipnické (2017). Následně mateřská škola informuje o tom, jakým způsobem je logopedická prevence prováděna v této mateřské škole. Při této poradenské činnosti seznámíme rodiče s oblastmi, které je pro správný vývoj řeči třeba rozvíjet. Rodičům poskytneme konkrétní činnosti, které tyto oblasti rozvíjí. V rámci poradenské aktivity mateřské školy lze nabídnout rodičům jednoduchá několikaminutová nenáročná cvičení, která jim umožní zapojit se do logopedické prevence se svými dětmi sami doma.

Materiální vybavení je další krok ke zkvalitnění logopedické péče. Tím myslíme nejen doplnění školní knihovny o odborné publikace, ale také pořízení vhodných pomůcek pro vlastní činnosti. K těmto účelům mohou posloužit předměty běžné potřeby (slámky, peříčka), které jsou snadno dostupné a může si je pořídit každá mateřská škola. Logopedickou péči poskytovanou v mateřské škole zkvalitní lepší odborná připravenost učitelů. Pedagogické pracovnice by si mohly doplnit vzdělání v této oblasti. Jedna z pedagogických pracovnic absolvovala kurz asistenta logopeda, ale zatím nedochází ke spolupráci s logopedem. Doporučili bychom oslovit logopeda a zajistit spolupráci logopeda s mateřskou školou, alespoň na provádění logopedické depistáže, tedy orientačního vyšetření řeči dětí.

Doporučením, které by mohlo vést k celoplošnému zlepšení v oblasti logopedické prevence by mohla být lepší profesní připravenost učitelů mateřských škol. Již studenti pedagogických škol by měli být vzděláváni v oblasti logopedické prevence.

Závěr

Práce se zabývala specifiky výchovné práce v oblasti logopedické péče u dětí v předškolním věku. Zaměřovala se především na možnosti poskytování logopedické péče v mateřské škole. Cílem práce bylo přiblížit problematiku narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku a následně uvést možnosti péče o tyto děti. Dalším cílem práce bylo popsat prováděnou výchovnou práci z hlediska logopedické prevence u dětí předškolního věku v konkrétní mateřské škole.

Práce je tradičně dělena na dvě části, na část teoretickou a část empirickou.

Část teoretická se zaměřuje na popis institucí předškolního vzdělávání. Jsou uvedeny cíle a úkoly předškolního vzdělávání, je charakterizována osoba pedagoga mateřské školy a popsán kurikulární dokument pro předškolní vzdělávání. Další kapitola je věnovaná vývoji řeči u dětí a narušené komunikační schopnosti. Zabývá se vývojem řeči z hlediska ontogeneze a z hlediska vývoje v jednotlivých jazykových rovinách. Dále je uveden vývoj řeči dle Sováka, který se zabývá vývojem z hlediska reflexologie a psychologie. Je charakterizován pojem narušená komunikační schopnost a jsou uvedeny nejčastější řečové vady vyskytující se u dětí předškolního věku. K těmto vadám jsou doplněny možnosti reedukace a také prevence. Dále se práce zabývá organizací logopedické péče v České republice a jsou uvedeny také kompetence učitele mateřské školy z hlediska provádění výchovné práce v oblasti logopedie a popsány jednotlivé oblasti, které jsou rozvíjeny v rámci logopedické prevence.

Praktická část je zaměřena na zkoumání prováděné logopedické prevence v konkrétní mateřské škole. Nejprve je charakterizována mateřská škola, v které bylo prováděno výzkumné šetření. K výzkumnému šetření bylo využito metod analýzy dokumentů a polostrukturovaných rozhovorů. K analýze dokumentů byly poskytnuty měsíční přípravy logopedické prevence učitelek mateřské školy a třídní vzdělávací program. Rozhovory probíhaly s pedagogickými pracovníky a také s rodiči dětí s narušenou komunikační schopností. Výsledkem šetření bylo zjištění, jaké činnosti z hlediska logopedické prevence jsou v mateřské škole prováděny, jaké další doplňkové vzdělání z hlediska logopedie mají pedagogické pracovníce v dané škole, jaké má tato škola vybavení a zda spolupracuje s nějakým logopedickým zařízením. Dalším výstupem šetření mělo být, zda jsou rodiče dětí s prováděnou výchovnou prací spokojeni a zda by v této oblasti uvítali zlepšení.

Bylo zjištěno, že logopedická prevence prováděná v mateřské škole se soustředí na rozvoj všech oblastí uvedených v části teoretické, tedy rozvoj sluchového a zrakového vnímání, jemné a hrubé motoriky, motoriky mluvních orgánů, rozvoj řeči a jazyka a také dýchání. Logopedická prevence je v této mateřské škole prováděna pravidelně a to každý den. Přesto byl shledán v této oblasti prostor pro zlepšení, především v komunikaci mateřské školy s rodiči. Dále z výzkumu vyplynulo, že všemi zúčastněnými skupinami by byla s povděkem přijata možnost spolupráce s logopedickým pracovníkem či logopedickým zařízením, která v minulosti v této mateřské škole fungovala.

Použité zdroje

BENDOVÁ, Petra, KŘISTKOVÁ, Barbora a HAUPTOVÁ ŘEZNÍČKOVÁ, Petra. Logopedická prevence: Metodicko-didaktický materiál. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-421-2.

BENDOVÁ, Petra. Logopedická prevence v MŠ. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-491-5.

BERANOVÁ, Zuzana. Učíme se správně mluvit: logopedické hry a hrátky. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0257-6.

FLAJŠMANOVÁ, Dana. Logopedická prevence v předškolním vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2013. Diplomová práce

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

KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KMENTOVÁ, Milena. Slovo, slůvko, slovíčko!: hudební činnosti v logopedické prevenci. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1333-8.

KONOPÁČOVÁ, Michaela. Logopedická prevence v mateřské škole. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2015. Bakalářská práce

KRAHULCOVÁ, Beáta. Dyslalie. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. ISBN 80-7041-413-8.

KUTÁLKOVÁ, Dana a kol. Dyslalie: metodika reedukace. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-100-8.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Budu správně mluvit: chodíme na logopedii. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3678-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0.

LECHTA, Viktor a kol. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. České vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LIPNICKÁ, Milena. Logopedická prevence v mateřské škole. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0381-0.

LIPNICKÁ, Milena. Poradenská činnost učitele v mateřské škole. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1179-2.

MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona. Psychologie pro učitelky mateřské školy. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

Metodické doporučení č.j.: 14712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství [online]. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy [cit. 2022-03-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-k-zabezpeceni-logopedicke-pece-ve>

MKN-10, F 80 - F89-Poruchy psychického vývoje [online]. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80-F89>

MŠMT, 2021. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2022-02-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

NEUBAUER, Karel. Logopedie a surdologopedie. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-500-4.

OPRAVILOVÁ, Eva a KROPÁČKOVÁ, Jana. Předškolní pedagogika. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

SMOLÍK, Filip a SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4240-3.

SOVÁK, Miloš. Logopedie předškolního věku. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 14-434-84.

SVOBODOVÁ, Eva a kol. Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Zora. Učitel v předškolním vzdělání a jeho příprava na profesi. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8475-9.

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

ŠMELOVÁ, Eva a NELEŠOVSKÁ, Alena. Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění účinném od 1. 9. 2021 [online]. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 2022-03-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaky-ke-skolskemu-zakonu>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění účinném od 1. 1. 2021 [online]. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 2022-03-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaky-ke-skolskemu-zakonu>

ZAJITZOVÁ, Eliška. Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-14-1.

Zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky [cit. 2022-03-08]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-247#cast1>

Zákon č. 329/2021 Sb., kterým se mění zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí České

republiky [cit. 2022-03-08]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2021-329#cast1>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 2022-03-08]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících [online]. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky [cit. 2022-03-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

Seznam příloh

Příloha A: Měsíční příprava logopedické prevence

Příloha B: Ukázka z TVP

Příloha C: Souhlas s poskytnutím rozhovoru

LEDEN

Rozvoj vyjadřování dítěte: Hádanky, dokončování vět.

Ť

Dechové cvičení:

Dýcháme na zmrzlé ruce, hodně otevřená pusa, dlouhý výdech.

Gymnastika mluvidel:

Maskáme na koníčka celým jazykem bez pohybu dolní čelisti.

Artikulační cvičení:

ptáček dělá	típ típ típ
koťátko ťape	ťap ťap, ťap
hodinky	tik,tik, tik
na miminko voláme	ťu, ťu, ťu

Sluchové cvičení:

Děti sedí v kruhu, učitelka říká slova a děti po jednom určují, zda slovo znělo měkce, nebo tvrdě a mačkají měkký, nebo tvrdý zvoneček (nebo kostku, hračku) a slovo zopakují – tiká, týden, ťape, tele, kotě, kotel, tuhý apod.

Ď

Dechová cvičení:

Foukáme do foukadel s polystyrenovými kuličkami, frkačky.

Gymnastika mluvidel:

Usmíváme se, vtahujeme rty do pusy, špulíme pusinku, zvedáme jeden koutek úst nahoru, pak druhý.

Artikulační cvičení:

Počítáme ledíky ve skleničce – jeden ledík, druhý ledík třetí ledík (dílky koláče apod.).
Hra na otázky a odpovědi – „Co děláš? Já dělám dům.“ Kdo odpoví, dává dál stejnou otázku.

Sluchová cvičení:

Děti individuálně berou do ruky měkkou a tvrdou kostku (obdoba jako s hláskou Ť). Učitelka říká slova – voda,vodí, hodí, hody, naďobá, nádoba

Ň

Dechová cvičení:

Přemisťování papírových koulí pomocí slámky na píť do tvaru sněhuláka.

Gymnastika mluvidel:

Sněhulák se mračí, směje, vyplazuje jazyk, mrká apod.

Artikulační cvičení:

Počítáme sněhové koule z papíru – jedna sněhová koule, druhá sněhová koule...do deseti.
Koťička si chce také hrát se sněhem - mňau, mňouká.

Sluchové cvičení:

Obdoba sluchového cvičení jako u Ť a Ď. Slova k rozlišení – nikdo, Nykol, nemá, nemá, koně, konec, hodný, hodní, hony, honí (seznamujeme se i s významy slov).

Logopedické říkanky:

Malé kotě sedí v botě,
tiše kouká na pavouka,
jak si v bytě, dělá síť.
Potom chytí klubko nití,
zapletla se, už je v síti.

Jeník měl sáně, sedl si na ně,
pustil se s nimi z vysoké stráně.
Jede jak na koni,
že všechny dohoní,
dohonil, už je v nich,
bác – a je po saních.

Táta koupil budíka, aby
budil Toníka. Budík
tiká, pěkně chodí,
Toníka teď denně budí.

LEDEN

Téma: Ledové království

Podtéma:

- **My tři králové**

Přivítání v novém roce, povídání o dárcích, které děti našly pod stromečkem, o zážitcích z Vánočních prázdnin, přiblížení pověsti O třech králich

- **O nejbohatším vrabci na světě** – ptáčci v zimě

poznávání světa ptáků – druhy, znaky, obživa, péče o ptactvo v zimě,

- **O dvanácti měsíčkách** - stopy zvířátek ve sněhu, roční období

Pojmenování některých volně žijících zvířat, stavba jejich těla, poznávání zvířat podle stop, znaky různých ročních období 2 týdny

- **O Palečkovi** – moje tělo

Poznáváme své tělo a jeho části, jejich funkce, základní orgány, význam pro život (srdce, mozek, plíce, žaludek ...) seznamování s našimi smysly,

G = svislá čára, vodorovná čára = žebřík

M = řazení – vysoký, vyšší, nejvyšší, tvoření skupin dle dvou kritérií

L = hlásky Ď ť Ň, hláska na začátku slova, slovesa, dějová posloupnost, přechylování – lyžař, lyžařka

S/Z = sluch – vyhledávání a tvoření rýmů, určování počtu slabik ve slově, krátká, dlouhá slova – myš – myška, zrak – řazení prvků zleva doprava, odlišit obrázek v řadě lišící se detailem

P = akrobatické prvky – převaly, kolébka, kotoul, vztyk ze sedu křížného bez dopomoci, prolézání tunelem, střídání postojů a poloh dle pokynu, cvičení na stanovištích, cvičení s kroužky

Vysvětlivky

G – grafomotorika

M – předmatematické činnosti

L – logopedická prevence

S/Z – sluchové a zrakové vnímání

P – pohyb

Příloha C: Souhlas s poskytnutím rozhovoru

Souhlas s poskytnutím rozhovoru

Souhlasím s poskytnutím a zaznamenáním rozhovoru pro účely výzkumu bakalářské práce. Záznam rozhovoru bude po užití v bakalářské práci zničen.

ANO/NE

V _____, dne _____

Podpis _____