

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

**VOLNOČASOVÉ AKTIVITY ZAMĚŘENÉ
NA ZLEPŠENÍ ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Autor práce: Sabina Nováková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 3

2018

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 26. března 2018

.....
Sabina Nováková

Velké poděkování patří vedoucí mé bakalářské práce paní doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a podněty, které mi poskytovala při jejím zpracování.

OBSAH

ÚVOD	6
1 VOLNÝ ČAS Z HLEDISKA PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU	8
1.1 Vymezení volného času	8
1.2 Funkce volného času	12
1.3 Aktivity ve volném čase a zájmové vzdělávání	14
1.4 Volný čas dětí v předškolním věku	16
2 VÝVOJ A PROBLEMATIKA DĚTSKÉ ŘEČI	18
2.1 Vymezení oboru logopedie	18
2.2 Logopedie v systému věd	19
2.3 Vymezení základních pojmů logopedie	20
2.3.1 Komunikace	20
2.3.2 Jazyk a řeč	21
2.4 Fylogenetický a ontogenetický vývoj řeči	22
2.5 Poruchy vývoje řeči	23
2.5.1 Centrální vady a poruchy	24
2.5.2 Poruchy plynulosti řeči	25
2.5.3 Neurotické vady a poruchy	26
2.5.4 Vady mluvidel	27
2.5.5 Poruchy artikulace	28
2.5.6 Poruchy hlasu	30
3 DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	31
3.1 Charakteristika dítěte předškolního věku	31
3.2 Vývoj základních dovedností a schopností	32
3.3 Motorický vývoj	32
3.4 Socializace a emoční vývoj	33
3.5 Kognitivní vývoj	34
3.6 Vývoj verbálních schopností	35
4 PRAKTICKÁ ČÁST	38
4.1 Výzkum a formulace výzkumných otázek	38
4.2 Charakteristika výzkumu a použitých metod	38
4.3 Analýza pozorování výzkumného vzorku	39

4.4 Závěry a diskuze	41
ZÁVĚR	43
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	44
ABSTRAKT	47
ABSTRACT	48

ÚVOD

Tato bakalářská práce je zaměřena na problematiku řečových schopností a logopedických nedostatků dětí předškolního věku. Mé téma vyplynulo především z praxí vykonávaných v rámci studia pedagogiky volného času. Při praxi v mateřské škole jsem se setkala s velkým počtem nedostatků v řečovém vyjadřování dětí s přihlédnutím k jejich věku. Některé řečové vady vedly až k odkladu povinné školní docházky. Setkala jsem se s pro mě novým formátem kroužků, a to logopedickou prevencí, která byla dětem nabízena jako doplňková aktivita v rámci chodu mateřské školy.

Cílem mé práce je zjistit, zda se logopedické kroužky zaměřují pouze na logopedickou prevenci nebo nabízejí dětem i možnost trávení volného času. Na základě obsahu bakalářské práce byla stanovena výzkumná otázka, zda plní kroužky zaměřené na zlepšení logopedických dovedností funkce volnočasové aktivity. Praktická část bude zároveň obsahovat analýzu přístupu dětí k vedení kroužku formou nezúčastněného pozorování.

Samotný text práce je rozdělen do čtyř kapitol. První kapitola se zabývá volným časem a pedagogikou volného času. Charakterizuje funkce volného času, volnočasové aktivity, zájmové vzdělávání a zároveň nastiňuje chápání volného času dětmi předškolního věku.

Druhá kapitola je věnována vývoji a problematice dětské řeči. Nejprve se zabývá vymezením oboru logopedie a pojmů v logopedii. Detailně jsou popsány jednotlivé poruchy řeči, jejich popis, léčby a terapie.

Třetí kapitola se zabývá charakteristikou dítěte předškolního věku. Popisuje jeho vývoj základních dovedností a schopností, mezi které patří i vývoj verbálních schopností, který je pro dítě předškolního věku velmi důležitý.

Čtvrtá kapitola je věnována kvalitativnímu výzkumu, který byl pro tuto práci použit. Vzhledem ke stanovenému cíli byly použity metody nezúčastněného pozorování.

Ve své teoretické části se práce v kapitole o volném čase opírá především o autory Pávkovou a Hofbauera. V kapitole o řečových schopnostech vychází z poznatků

Klenkové, Lechty, Slowíka a Kejklíčkové. V kapitole o dítěti předškolního věku čerpá nejčastěji od autorů Langmeiera a Vágnerové.

1 VOLNÝ ČAS Z HLEDISKA PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU

V první kapitole se zaměřím na vymezení volného času z hlediska pedagogiky volného času. Přiblížím některá hlediska, ze kterých může být na volný čas nahlíženo. Dále budou popsány funkce volného času a volnočasové aktivity. V poslední podkapitole se budu zabývat volným časem dětí předškolního věku.

1.1 Vymezení volného času

Budeme-li vymezovat pojem volný čas, nejprve se musíme zamyslet nad samotným pojmem čas. Nejtypičtější rysem času je jeho plynutí a ubíhání. Čas můžeme vnímat jako chronos, tedy čas určitý, který probíhá. Označuje průběh, trvání, období, lhůtu či termín. Na čas se můžeme dívat také jako na kairos, tedy chvíli, příhodnou dobu, která je neopakovatelná. Je to ten pravý čas, doba chvil, které jsou jedinečné. (Kaplánek 2012: s. 15-17)

Hofbauer (2008: s. 10) o čase mluví jako o základní dimenzi a zároveň jistotě lidského života, která v sobě zahrnuje minulost, současnost i budoucnost. V průběhu času se člověk setkává s příznivými i nepříznivými podmínkami, které ho podporují anebo naopak brzdí. Zároveň je však pro člověka výzvou v časovém vymezení života a vybízí ho jednat aktivně a svůj čas zhodnocovat co nejlépe. Knotová (2011: s. 38) uvádí, že čas je něčím, co můžeme dát sobě nebo někomu jinému. Můžeme jej také užívat bezúčelně.

S pojmem volný čas se můžeme setkávat v mnoha publikacích. Ve svých publikacích se autoři téměř shodují v jeho formulaci a vymezení, liší se pouze v dílčích odlišnostech. Hofbauer (2008: s. 10) volný čas popisuje jako úsek lidského života mimo čas pracovní, který zahrnuje zaměstnání, školu či jiné pracovní povinnosti, a čas vázaný, jež je spojen s biofyzilogickými potřebami člověka, jako je spánek či hygiena. Dále sem zahrnuje čas potřebný k zajišťování provozu domácnosti, chodu rodiny atp.

Hofbauer (2008: s. 10) volný čas popisuje takto: „*Volný čas je dobou, kterou má po splnění těchto potřeb a povinností člověk k dispozici pro činnosti seburčující a sebevytvářející:*“ Patří sem odpočinek, zábava, zájmová činnost, zvyšování kvalifikace a podíl na veřejném životě. (Tamtéž: s. 10)

Pávková (2002: s. 13) volný čas chápe jako opak povinností, nutné práce a doby nezbytné ke znovuobnovení sil. Ve volném čase si své činnosti vybíráme svobodně a dobrovolně. Tyto aktivity nám zároveň přinášejí pocity uspokojení a relaxace.

Volný čas můžeme chápat neutrálně, či jej vymezit negativní nebo pozitivní definicí. Neutrální čas není ničím naplněný. Negativní definice času hovoří o volném čase jako o volnu od práce, nebere v potaz potenciál, kterým volný čas disponuje. Pozitivní definice naopak nahlíží na volný čas jako na čas, se kterým může jedinec svobodně nakládat a plně využívat jeho kvality. (Kaplánek 2012: s. 23-24)

Pávková (2002: s. 15-18) uvádí několik hledisek, ze kterých může být na volný čas nahlíženo. Mezi tato hlediska patří ekonomické hledisko, sociologické a sociálněpsychologické hledisko, politické hledisko, zdravotně hygienický pohled a pedagogické a psychologické hledisko.

Ekonomické hledisko:

Na volný čas se nenahlíží pouze z hlediska výchovy a vzdělávání, určujícím prvkem je komerce. V ekonomice je průmysl volného času dobře prosperujícím odvětvím. Zároveň zohledňuje kvalitu lidského života, kdy odpočínutý člověk podává lepší pracovní výkony a lépe zvládá vztahy na pracovišti. (Pávková 2002: s. 15)

Sociologické a sociálněpsychologické hledisko:

U volnočasových činností se zaměřuje především na činnosti, které napomáhají utvářet a kultivovat mezilidské vztahy, především u dětí a mládeže. Rodina je pro dítě vzorem. Ty rodiny, které neplní výchovnou funkci, se většinou nezajímají ani o volnočasové aktivity svých dětí. Vytváření formálních i neformálních skupin ve výchovných zařízeních může jedincům z problémových rodin poskytnout kompenzaci díky kvalifikovanému vedení. Pokud toto všechno selže, vzniká hrozba, že se dítě dostane do vlivu nežádoucí vrstevnické skupiny, kde je jeho vývoj ohrožen. (Pávková 2002: s. 15)

Politické hledisko:

Toto hledisko se zabývá otázkou, jak a do jaké míry bude stát zasahovat do volného času obyvatelstva, např. jaká bude školská politika. Při tomto zásahu do volného času dětí a mládeže by měl stát respektovat jeho základní specifika.

Ve městech a obcích by nabídka aktivit pro volný čas měla tvořit funkční systém bez upřednostňování institucí, na němž by měli participovat partneři, kteří na základě dohod mohou využívat zdroje či sponzorské dary. (Pávková 2002: s. 16-17)

Zdravotně – hygienický pohled

Tento pohled se soustřeďuje na možnosti, jak lze podporovat zdravý tělesný i duševní vývoj člověka. Zdravotníci se zajímají o uspořádání režimu dne, hygienu prostředí i sociálních vztahů, respektování výkonnostních možností jedince a hygienu duševního života. Pokud člověk využívá svůj volný čas kvalitně, pozitivně se to odráží na jeho zdravotním stavu. (Pávková 2002: 16)

Pedagogická a psychologická hlediska

Tato hlediska kladou důraz na individualitu jedince, jeho individuální a věkové zvláštnosti a jejich respektování ve volném čase. Zároveň zvažují, jakým způsobem napomáhají volnočasové činnosti k uspokojování biologických a psychických potřeb jedince. Činnosti realizované ve volném čase na základě dobrovolnické účasti s vhodným pedagogickým vedením napomáhají k rozvoji jedince. Probouzejí u něho aktivitu, uspokojují potřeby, umožňují seberealizaci a navazování sociálních kontaktů a vytvářejí pocit bezpečí a jistoty. (Pávková 2002: s. 15)

Volný čas plní vzhledem k dětem a mládeži z pedagogického hlediska dva úkoly. Prvním úkolem je výchova ve volném čase, která spočívá v naplňování volného času kvalitními, smysluplnými činnostmi a aktivitami. Druhým úkolem je výchova k volnému času, která se zaměřuje na seznámení jedince s nabídkou aktivit a orientaci v zájmových činnostech, která následně poskytne jedinci seberealizaci. Vytváří návyky pro budoucí smysluplné trávení volného času. (Pávková 2002: s. 16)

Pojetí volného času prošlo od století minulého až po současnost vývojem, v němž se objevilo několik přístupů. Pro stejné jevy či soubory jevů se užívaly různé výrazy. Z jejich odlišností se ustálila označení, která převládají v mezinárodních institucích, předně v anglické a francouzské podobě. Výrazy jako výchova mimoškolní, mimoškolní, mimo vyučování, tedy činnosti realizované mimo povinnou školní docházku, byly nahrazeny pojmenováním pedagogika volného času. (Hofbauer 2004: s. 15-16)

Vážanský (2001: s. 103) se o pedagogice volného času vyjadřuje jako o vědě, která tvoří pomyslný most mezi školní a sociální pedagogikou. Je vědou, která má svůj obsah

a metody. Cíl se shodně ztotožňuje s obecným cílem pedagogiky, a tím je samostatnost jedince ve společnosti.

Volnočasová pedagogika vychází z možnosti svobodného myšlení a umožňuje zpětné úvahy o osobnosti člověka, spojeného se sociálním prostředím. Ztělesňuje vědomou realizaci různých příležitostí spoluformování a sebenalézání. Toto si jedinec nachází a osvojuje již od nejtělejšího věku své životní dráhy. (Vážanský 2001: s. 108)

Úkolem pedagogiky volného času je analyzování vývoje a vnášení nových podnětů a iniciativ do těchto oblastí:

- **Výchova ve volném čase:** Působení jedinců v časovém prostoru, který není určen pro uskutečňování biologických potřeb či školních a pracovních povinností. Dobrovolnost volnočasové činnosti začleňuje samotné děti a mladé lidi do aktivit a vytváří možnosti jejich formování.
- **Výchova prostřednictvím aktivit volného času:** Výchova je nasměrována k utváření individualit účastníků a k jejich začlenění mezi vrstevníky v zájmových skupinách. Cílem a východiskem aktivit je osvojování nových znalostí, dovedností a kompetencí např. prostřednictvím rozvoje individuálních zájmů či relaxačních činností. Zároveň volnočasové aktivity tuto oblast v mnohém přesahují např. osvojováním zdravého životního stylu.
- **Výchova k volnému času:** Obsahuje reflexi volného času a využívá obsahů činností. Výchova k volnému času je pokládána za nejdůležitější ve vztahu k otevírání nových možností a aktivit.

Zároveň se snaží pomocí těchto oblastí v dětech vyvolat zájem, aby za pomoci rodičů či jiných dospělých dokázaly vybírat vhodné aktivity, které budou prospěšné jak jim samotným, tak jejich sociálnímu okolí, společnosti a přírodě. (Hofbauer 2004: s. 18)

Hofbauer uvádí, že: „*Pedagogika volného času se zabývá pojetím a cíli, obsahem a způsoby výchovného zhodnocování volného času, organizacemi a institucemi, které tyto aktivity uskutečňují nebo pro ně vytvářejí podmínky, a koncepcemi jeho dalšího vývoje propracovanými na základě vývoje společnosti a oboru samotného.*“ (2008: s. 12)

1.2 Funkce volného času

Při studiu literatury zaměřené na volný čas se autoři zabývali také jeho funkcemi. Přistupovali k této otázce individuálně rozdílně. Havighurst (in Vážanský 2001: s. 32) preferoval zhodnocování volného času jak ve vztahu k vlastnímu prožívání a tvůrčímu vyjádření, tak v nutnosti účastnit se sociálního života. Člověk by měl zároveň dbát na pravidelné utváření běžných životních činností a zároveň mít v úctě sebe i ostatní.

Kaplan (in Vážanský 2001: s. 32) říká, že podstata volného času tkví v pocitu sounáležitosti k něčemu. Člověk má rozvíjet vlastní individualitu a vědomí. Volný čas má být prospěšný jedinci i společnosti a má umožňovat pozitivní zážitky a podporovat tvořivost.

U Filipcové (in Vážanský 2001: s. 32) se setkáváme se specifikací funkcí na odpočinek a rekreaci, kompenzaci jednostranných zátěží, informaci a orientace vzdělání.

Pávková (2008: s. 70-72) konkretizuje funkce na výchovně- vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní.

Výchovně- vzdělávací funkce

Tato funkce spočívá v záměrném a cílevědomém formování osobnosti vychovávaných jedinců pomocí pedagogických prostředků. Snaží se působit na tělesnou, psychickou i sociální složku osobnosti. Umožňuje uspokojovat a kultivovat potřeby, získávat nové vědomosti a dovednosti a na základě získaných zkušeností vytvářet postoj k životu.

Zdravotní funkce

Je zaměřená na zdravý tělesný, duševní i sociální vývoj. Zabývá se uspořádáním režimu dne, střídáním práce a odpočinku, preferováním pravidelné pohybové aktivity. Snaží se jedince směřovat ke správnému zdravému stravování, dodržování hygienických návyků a požadavků. Důraz klade i na dodržování zásad bezpečnosti práce.

Sociální funkce

Sociální funkce může být chápána jako péče o děti, zajišťující jejich bezpečnost a dohled nad nimi v době zaměstnání rodičů nebo jejich jiného vytížení. Tuto funkci plní

primárně školská zařízení. Další pojetí tuto funkci chápe jako možnost k vyrovnávání rozdílů mezi dětmi z rozdílných rodinných poměrů, a nebo jako prevenci negativních jevů a závislostí. V sociální funkci se klade důraz na primární prevenci.

Roger Sue (in Hofbauer 2004: s. 15) uvádí tyto funkce volného času:

- psychologickou, představuje uvolnění, zábavu, rozvoj,
- sociální, jež zahrnuje socializaci, náležitost ke skupině, sdružování,
- terapeutickou, zahrnující zdravotní hledisko, smyslový rozvoj, zdravý životní styl, prevenci chorob,
- ekonomickou, která má kladný vliv na pracovní uplatnění člověka, řeší otázku dvojznačnosti, tj. kdy jsou činnosti ve volném čase kýženou spotřebou a kdy se jejím přeceňováním odcizuje člověk sám sobě.

Slepičková (2005: s. 21) pojednává o řadě funkcí volného času. Míra jejich zastoupení odvisí především od skupiny, se kterou se pracuje. Funkce rozdělila do tří skupin. První je instrumentální, které se věnuje pozornost už na začátku 19. století. Ukázalo se, že pokud má být člověk v práci produktivní, je potřeba určitá regenerace sil a dostatečná možnost odpočinku po práci. Pod druhou skupinu funkcí nazvanou humanizační lze zahrnout výchovné, vzdělávací a socializační možnosti volného času. Třetí, a hlavní funkce, je funkce zábavná. Volný čas dává člověku prostor se oprostít od problémů každodenního života a zároveň umožňuje provozovat zájmy.

Pedagog volného času Hort W. Opaschowski vymezil funkce volného času poněkud komplexněji. (In Hofbauer 2004: s. 15) Uvádí tyto:

- rekreace (zotavení, uvolnění),
- kompenzace (vyrovnání se s tím, co se v ostatním životě nedaří, člověk dělá to, co ho baví a naplňuje),
- výchova a další vzdělávání (sociální učení),
- kontemplace (otázky smyslu života, duchovní dimenze člověka),
- komunikace (kontakty s ostatními lidmi, přátelství),
- participace (spolupodílení se na chodu společnosti, aktivity se skupinou),
- integrace (vrůstání do společenských systémů),
- enkulturace (kulturní rozvoj, tvořivé vyjádření).

Opaschowski (In Knotová 2011, s. 33) uvádí ještě další funkce, a to katarzi (odreagování od potlačených emocí), ventil (uvolnění přebytečné energie), volný čas jako konzum (prostředek k užívání věcí a produktů), kontrast (protiklad vůči práci) a volný čas jako dobu podobnou práci.

Podle vlastního východiska označuje Opaschowski pojetí volného času bez zdůrazňování protikladu k práci. Uvádí ještě také nezbytné prvky volného času, kterými jsou:

- časová variabilita – člověk může libovolně vybírat aktivitu, která je pro něho vhodná,
- dobrovolnost – intenzita, pravidelnost, průběh činností závislý na zájmech,
- bez nátlaku – jedinec není nucen k nějakému výkonu,
- možnost volby – jedinec si vybírá z různých nabídek podle vlastního rozhodnutí,
- rozhodovací schopnost – možnost rozhodovat sám za sebe,
- vlastní iniciativa – vychází z potřeb a schopností jedince. (Opaschowski 1976: s. 102-103)

1.3 Aktivity ve volném čase a zájmové vzdělávání

Každý člověk je od svého dětství veden k tomu, aby dokázal smysluplně využívat svůj volný čas. V průběhu svého života se tedy učí tzv. volnočasové kompetenci.

S pojmem volnočasová kompetence se setkáváme prvotně u H. Opaschowského, který se nespokojil s konzumním chápáním volného času. Člověk navyklý na stejnorodost pracovního života se neuměl vymanit z tohoto stereotypu ani ve svém volném čase. Předložil proto novou vizi budoucnosti, nový životní styl, který se vyznačuje aktivitou, samostatností, spontánností a rozvojem sebe sama. Zároveň bude jedinec utvářet společenství, ve kterém si bude v dobré náladě radostně užívat života. Pojmem volnočasová kompetence nazval soubor vlastností, díky kterým může člověk zacházet dobrovolně a svobodně se svým volným časem tak, aby byl ku prospěchu jemu samotnému i ostatním. Cílem tedy je, aby byl jedinec schopen svobodně, kreativně, ale přitom zodpovědně zacházet se svým časem. Zároveň konkretizoval několik aspektů volnočasové kompetence:

- vybírat si volnočasové aktivity dle uspořádání svého pracovního a volného času,

- integrovat volný čas jako hodnotnou složku do svého života, nevnímat ho odděleně,
- vnímat volný čas jako prostor pro rozvoj společenského jednání a životních podmínek,
- spoluúčastnit se na tvorbě životního prostředí,
- nepoddávat se chápání volného času konzumním způsobem,
- uvažovat o společenském významu konzumních volnočasových nabídek,
- vnímat volný čas jako prostor k rozšiřování zkušeností, zážitků,
- volný čas využít jako možnost k přetváření vlastní osoby a okolí. (Kaplánek 2012: s. 37-39)

Z hlediska dětí a mládeže do volného času nepatří vyučování a činnosti s ním související. Dále sebeobsluha, péče o zevnějšek a osobní věci, náležitosti spojené s chodem rodiny a domácnosti. Součástí volného času nejsou ani činnosti, jež zabezpečují existenci člověka, jakými jsou jídlo či spánek. Na druhé straně si lidé mohou z těchto činností vytvořit koníčka, jakým je například úprava či příprava jídla. (Pávková 2002: s. 13)

Mezi aktivity volného času zařazuje Slepíčková (2005: s. 15) například aktivity manuální (kutilství), fyzické (turistika) kulturně umělecké (četba, hudba), hry, společenské aktivity, pasivní odpočinek (polehávání) atp.

Základem volnočasových aktivit jsou činnosti, které jsou založené na zájmu o určitou oblast zájmových činností. Cílem těchto aktivit je uspokojování zájmů účastníků směřující k naplňování volného času. (Hájek 2008: s. 163)

Zájmy jsou vyvolávány potřebami, nejsou však totožné. Vztah mezi nimi je oboustranný. Patří mezi aktivačně-motivační vlastnosti, vyvolávají pohnutky (motivy) a vedou jednotlivce k činnosti. Mají těsnou vazbu na vlohy a schopnosti člověka, které podmiňují vykonávání nějaké činnosti. Zároveň je pro zájem charakteristický výběrový vztah, který vzbuzuje snahu o hlubší poznání a vyvolává citové prožívání činností. (Pávková 2002: s. 92-93)

Úroveň činnosti rozděluje zájmy na aktivní, při nichž jedinec sám vyvíjí činnost, a receptivní, u kterých se aktivita minimalizuje pouze na receptivní vnímání. Podle intenzity zájmu rozlišujeme zájmy na hluboké a povrchní. Dle časového trvání

hovoříme o zájmech krátkodobých, dočasných či přechodných. Stupeň koncentrace rozlišuje zájmy na jednostranné a mnohostranné. Z hlediska společenských norem označujeme zájmy jako žádoucí, hodnotné, a zájmy nežádoucí, které se neslučují s obecně platnými normami. (Hájek 2008: s. 166-167)

Pávková (2002: s. 92) výstižně charakterizuje zájmové činnosti: „*Zájmové činnosti chápeme jako cílevědomé aktivity, zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností. Mají silný vliv na rozvoj osobnosti i na správnou společenskou orientaci.*“

Profesionální pedagogové i nadšenci dosahují ve své práci vedoucích hojných úspěchů, když vedou zájmové kolektivy tak, že dokáží členy nadchnout a strhnout k aktivitě. Je upřednostňováno poučené vedení před intuitivním proto, aby nedocházelo ke zklamání z neúspěchu. (Hájek 2008: s. 164)

Zájmová činnost vhodně podněcuje jedince a podporuje jeho zdravou společenskou aktivitu, zároveň rozvíjí jeho tvořivost a samostatnost. Díky kladnému přístupu k různým činnostem a vzdělávání přispívá zájmová činnost i k budoucímu uplatnění v životě. Děti si vytvářejí návyky zabývat se společensky užitečnou činností a účelně využívat svůj volný čas. Zájmová činnost zůstává neoddelitelnou součástí výchovy. (Hájek 2008: s. 164-165)

1.4 Volný čas dětí v předškolním věku

Děti mají poměrně hodně volného času. Společnost by se měla zajímat o to, jakým způsobem děti svůj volný čas tráví. Ale na prvním místě v ovlivňování trávení volného času dětí je vždy a především rodina. Ta však není dostatečně materiálně vybavena a postrádá potřebnou odbornou kvalifikaci. Rodina také nemůže uspokojit potřebu dětí sdružovat se ve skupinách vrstevníků. (Pávková 2002: s 14)

Jakým způsobem dítě svůj čas využívá, závisí na několika faktorech, kterými jsou věk, pohlaví, vzdělání, zaměstnání jedince atp. Dítě si vybírá činnosti ve volném čase dle svých osobních předpokladů nebo dle hodnot, názoru a finančních možností rodiny (Hájek 2004: s. 30-31). Převažující činností předškolního dítěte je hra. Zájmy u něho nejsou ještě zcela vyhraněné, jsou nahodilé, krátkodobé, široké a labilní. (Pávková 2008: s. 86)

Faktory, které ovlivňují volný čas, je možno rozdělit na vnější a vnitřní. Do vnějších řadíme prostředí, rodinu, vrstevnické skupiny a také média. (Janiš: 2009: s. 18-21) K vnitřním faktorům přiřazujeme vlastnosti osobnosti, zdravotní stav, věk a pohlaví. (Spousta 1996: s. 16)

Děti se ve svém volném čase nedokážou dostatečně orientovat, proto potřebují nenásilné pedagogické vedení. Vedoucí dětem předkládají širokou nabídku činností, ze které si mohou svobodně vybrat. (Němec 2002: s. 17)

Volný čas dětí předškolního věku můžeme chápat buďto jako čas strávený mimo mateřskou školu, nebo jako časový úsek, ve kterém si dítě může svobodně vybrat činnost. Z toho tedy vyplývá, že dítě může mít volný čas i při organizovaném čase, například v mateřské škole. Některé z dětí mohou docházku do mateřské školy vnímat jako povinnost, jiné ji naopak považují za zábavu. (Lomová 2016: s. 38)

Volný čas dětí předškolního věku by měl převládat nad časem organizovaným a plným povinností. Dnešní doba dětem neumožňuje využívat svůj čas volna k naplňování jen hrou a spontánní činností. Většina jejich volného času je alespoň z části řízena a usměrňována dospělými, ať už rodiči nebo pedagogy.

Nedostatek volného času rodičů pro vlastní děti, který může být zapříčiněn nadměrným pracovním vytížením či jinými povinnostmi, má za následek nekvalitní využívání volného času dětí. Rodiče jim tudíž nemohou být ve volnočasových aktivitách vzorem. Děti tak tráví svůj čas většinou pasivně u televize, počítačových her a mobilních telefonů. Mezi rodiči a dětmi stále více vážne komunikace, a to má za následek zhoršování řečového projevu dětí. Tyto aktivity jim nezajišťují ani tolik potřebné sociální kontakty s vrstevníky, a tak se pro ně stává jedinou možností onoho kontaktu pobyt v mateřské škole. Ta z velké části zastupuje rodinnou výchovu a z hlediska řečového vyjadřování dětem poskytuje logopedické průpravy v individuálních činnostech či nabízí logopedické kroužky.

2 VÝVOJ A PROBLEMATIKA DĚTSKÉ ŘEČI

V druhé kapitole se budu zabývat logopedií jako takovou, tedy vymezením oboru logopedie, vývojem řeči z hlediska fylogeneze a ontogeneze, vymezením pojmů, kterými se logopedie zabývá, jako jsou komunikace, jazyk a řeč. Dále popíši poruchy vývoje řeči, do kterých řadíme opožděný vývoj řeči, dysfázii, afázii, mutismus, dyslálii, dysartrii, palatolalii, rinolalii, koktavost, breptavost a poruchy hlasu. Soustředit se budu zejména na poruchy, se kterými se v mateřských školách běžně setkáváme.

2.1 Vymezení oboru logopedie

Podle Klenkové (2006: s. 11) je logopedie mladý vědní obor, který se začal významně vyvíjet až v první polovině 20. století. Miloš Sovák, univerzitní profesor a lékař- foniatr, zakladatel české logopedie, její teorie a praxe, ji definoval jako obor speciálně pedagogický.

Samotný název „logopedie“ je utvořen ze slov logos = slovo a paidea = výchova. Můžeme o logopedii tedy mluvit jako o výchově, která člověka vychovává k řeči. Stodůlková a Zapletalová uvádějí, že logopedie: *„je zaměřena na výchovu a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých s vadami řeči či poruchami řeči. Jedná se o cílené působení na osoby s narušenou komunikační schopností.“* (2011: s. 20)

Pedagogický slovník (2009: s. 143) logopedii definuje jako *„vědní obor speciální pedagogiky zabývající se rozvojem, výchovou a vzděláváním osob s řečovým a jazykovým postižením. Zjišťuje příčiny řečových poruch zvl. u dětí předškolního a školního věku a určuje léčebné postupy k jejich odstranění.“*

Lechta (1990: s. 15) uvádí, že logopedie je speciálněpedagogická věda. Zabývá se výchovou osob s narušenou komunikační schopností a prevencí tohoto narušení. Z této definice můžeme tedy vypožorovat, že logopedie se nesnaží pracovat jen s již vzniklými vadami, pracuje také na prevenci a způsobu, jak těmto vadám v životě člověka předcházet.

Lechta (1990: s. 15-16) poukazuje na společenský význam logopedie. Poznává, že problémy spojené s řečovými nedostatky začínají postihovat větší skupiny lidí a ne jen jednotlivce. A také poukazuje na důležitost logopedie především ve vztahu k dalším schopnostem, které jsou se správnou komunikací spjaty. Nemluví však pouze o problémech s narušenou komunikační schopností, ale také o problémech

sekundárních, které se mohou dále projevovat v životě jedince. Nedostatky se mohou negativně projevit v kognitivní oblasti, sféře estetického vnímání, v oblasti školní výkonnosti či úspěšnosti a také ve stěžejní sféře pro plnohodnotný život, totiž ve sféře sociální.

2.2 Logopedie v systému věd

Logopedie jako taková je mladý vědní obor, a tak se ještě nestihla zcela prosadit a své místo mezi ostatními disciplínami neustále hledá. Nadále se vyvíjí a potřebuje pracovat a vymezovat si definice a svou terminologii, aby byla korektní vědní disciplínou. Své místo si nejprve hledala v lékařské sféře, kam ji zařadil lékař Emil Fröschles, jeden ze zakladatelů logopedie. O několik desítek let později označil Miloš Sovák logopedii jako vědu spadající do kategorie speciálněpedagogické. (Škodová, Jedlička a kol. 2003: s. 19)

S tím, jak se logopedie vyvíjela, byla odlišně zpracována v různých zemích a rozdílně se rozvíjela do vědního oboru. V dnešní době se setkáváme se dvěma procesy v chápání logopedie. První, praktický proces, chápe logopedii jako návod k odstraňování nežádoucích komunikačních schopností či nedostatků. Druhý proces, chápající logopedii jako mladou vědu, která se vyvíjí a zapracovává a zároveň kooperuje s jinými vědami, se nazývá procesem emancipačním. Nejlepší je pracovat s oběma procesy, které se mohou vzájemně doplňovat. (Škodová, Jedlička 2003: s. 19-20)

Lechta (1990: s. 24) uvádí, že logopedie navazuje na ostatní vědní obory, ze kterých může čerpat potřebné informace ke svému osamostatnění mezi vědními disciplínami. Řadíme sem například speciální pedagogiku, psychologii či medicínu. Zdůrazňuje především vztah mezi logopedií a pedagogikou a také logopedií a speciální pedagogikou, a to zejména z důvodu využívání dostupných prostředků, kterými jsou výchova a speciální výchova.

Z psychologie čerpá hlavně z poznatků o psychických odlišnostech a věkových zvláštностech jedinců. V medicíně uvádí podobnosti soustředění se na komunikační stránku jedince, proto je na místě spolupráce s foniatří, otorinolaringologií či čelistní ortopedií. Hlavní rozdíl však tkví v právě zmiňované výchově, která je pro logopedii stěžejní. Medicína se soustřeďuje na pacientovu léčbu. Dle Škodové a Jedličky (2003: s. 20) se stále setkáváme s několika pojetími, která mají tendenci logopedii stavět do

pozice pronikající do více disciplín. Můžeme mluvit o takzvané průřezové disciplíně. K tomuto pojetí se přikláněl i Sovák. Zaznamenány byly i snahy o autonomii logopedie, které se v logopedicky rozvinutých zemích podařilo částečně prosadit.

2.3 Vymezení základních pojmů logopedie

2.3.1 Komunikace

Stěžejním pojmem pro logopedii je komunikace. Klenková (2006: s. 25) píše, že komunikací disponuje každý živý tvor. Jelikož je člověk bytost sociální, navazování vztahů ve svém životě vyhledává. Komunikaci tedy užívá od ranného věku. Komunikaci popisuje jako: „*obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.*“ (Tamtéž: s. 25)

Vyzdvihuje její důležitost zejména v oblasti navazování vztahů a interakce mezi lidmi. Zároveň má svou podstatnost při přenosu informací. V pedagogickém slovníku (2009: s. 130) můžeme číst definice dvě, ale existují jich desítky. Záleží na tom, z jakého hlediska na komunikaci nahlížíme. V první definici můžeme číst o důležitých aspektech dorozumívání, které ve výsledku shrneme do otázek kdo, co, proč, komu, pomocí čeho, sděluje. O podobných prvcích, na kterých komunikace stojí, se zmiňuje i Klenková. (2006: s. 26) Ta popisuje osobu, která sděluje jako komunikátora, komunikanta jako tu osobu, která informace přijímá, obsah sdělení jako komuniké a komunikační kanál jako sjednocený dorozumívací kód. Druhá definice se zabývá komunikací sociální, která ovšem nemusí být jen pomocí mluvené řeči, existuje také ve formě tištěné či psané. Gillnerová (2001: s. 73) ve své knize popisuje tři základní typy sociální komunikace. První je mezosobní, jež je realizována příznačnými prostředky, jako jsou jazyk, slova a jsou do nich zařazeny také neverbální prostředky, a to ze zcela pochopitelného důvodu, protože i výraz obličejové či zabarvení hlasu může v komunikaci úplně změnit obsah sdělení. Druhý typ komunikace, skupinový, popisuje již jako propracovanější, který zpravidla tvoří lidé, kteří se navzájem znají, například pracovní kolektiv. Poslední, třetí typ, masová komunikace, která je realizována skrze masová média.

Jako hlavní cíl komunikace uvádí ve své knize Klenková (2006: s. 26) na jedné straně transfer informací, ale význam komunikace vyzdvihuje právě k již zmiňovanému navazování a udržování mezilidských vztahů.

2.3.2 Jazyk a řeč

Důležité pojmy, se kterými se v logopedii setkáváme, jsou jazyk a řeč. Pedagogický slovník (2009: s. 117) o jazyku mluví jako o souboru znaků, které slouží k sociální komunikaci. Každý jedinec si jazyk osvojuje samovolně, proto nabývá na významu, v jak podnětném prostředí se například dítě nachází a jaké mluvní vzory jej obklopují. Zároveň uvádí jazyk jako jeden ze stavebních pilířů ke kvalitnímu vzdělávání jak ze strany pedagoga, tak ze strany žáka, který se v jazyce v průběhu školní docházky zdokonaluje. Slowík (2007: s. 85) poukazuje na rozdílnost používání jazyka dle příslušnosti ke konkrétní určité skupině. Klenková (2006: s. 27) jazyk popisuje jako: „*soustavu zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopné vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky.*“

Klenková (2006: s. 27) se zmiňuje o nezastupitelnosti jazyka v dorozumívání v dané společnosti. Schopnost ovládnutí a používání jazyka jako vyjadřovacího systému nebo přímá praktická dovednost umožňují promlouvat řečí, jazykem. Důležitá je schopnost ovládat svůj mateřský jazyk především u dětí, které ho od svého narození používají a snaží se ho zdokonalovat. V mateřském jazyce jsou zaznamenávány základní zkušenosti a funkce jazyka.

S jazykem je spjata řeč. Jejich vztah je blízký především proto, že řeč je systém, díky kterému můžeme transferovat informace právě pomocí jazyka. (Škodová, Jedlička 2003: s. 89)

Slowík (2007: s. 85) řeč definuje jako: „*schopnost užívat verbální i neverbální jazykové prostředky v komunikaci a interakci.*“

Klenková (2006: s. 26) píše o řeči jako o specificky lidské schopnosti, která vědomě užívá jazyk k vyjadřování myšlenek. Největší význam řeči vidíme v její nepostradatelnosti, jakožto nejpoužívanějším dorozumívacím prostředkem. (Slowík 2007: s. 85)

V období, kdy se řeč dítěte zdokonaluje odposloucháváním dospělých a také zpětnou vazbou v podobě korektury řeči, se mu zlepšuje výslovnost i gramatická stavba vět a zpřesňuje obsah pojmů. (Kábele, Filčíková 1966: s. 17)

2.4 Fylogenetický a ontogenetický vývoj řeči

Kapitola pojednává o fylogenetickém vývoji jedince a řeči v návaznosti na vývoj druhu. Dle Kejkličkové (2016: s. 25-27) nejsou o vývoji řeči žádné spolehlivé údaje, jsou to spíše domněnky, dedukce a srovnání paleontologických nálezů. Důležitý je vývoj našich předků ve změně a utváření hlasového a mluvního ústrojí a rozvoje mozkových struktur a jejich řídicích funkcí. Vznik a změny v dutině ústní kladně zapůsobili na tvorbu hlásek. (Tamtéž: s. 27)

Jedlička uvádí (2003: s. 89) nutnost komunikace člověka sdružovaného do tlupy a jeho schopnost artikulace a potřebu dorozumívání. Kutálková (1996: s. 36-37) doplňuje, že zvuky byly vytvářeny účelově a cíleně.

Fylogeneze se soustřeďuje výhradně na vývoj druhu. Ontogeneze se zaměřuje přímo na vývoj konkrétního jedince. Poukazuje na fakt, že nejsou v této oblasti pevně dána pravidla, dle kterých by se člověk mohl stoprocentně řídit. Vývoj každého jedince je individuální, a tak se i řečový vývoj může od stanovených etap v menší či větší míře odchylovat. I v literatuře se objevují drobné odchylky nazvaných etap. (Kutálková 1996: s. 37)

Autorky Kejkličková (2016: s. 28) a Kutálková (1996: s. 37-38) se shodují na první fázi řečového vývoje, totiž fázi křiku. Dítě je svým křikem schopno vyjádřit své pocity, nelibost, odpor, spokojenost. Přejíždí pak do období broukání a plynule do fáze druhé nazvané žvatlání, kde začíná s větší intenzitou používat mluvidla. Dítě nejprve vydává zvuky mlaskavé, bublavé, chrčivé, které ale postupně odeznívají a přichází napodobování dospělých, jak z hlediska mluvy, tak z hlediska mimiky.

Třetí fázi nazývá Kejkličková (2016: s. 29) obdobím opakování, kdy dítě napodobuje zvuky a slabiky a jejich rytmus.

Následující fáze, nazvána jako první slovo, je dle Kutálkové (1996: s. 40) takové slovo, kdy dítě chápe význam slova nebo zvuku a dokáže jej samo interpretovat. Kolem druhého roku života následuje první nedokonalá věta podnícená zážitky nebo přáními. Ve své knize autorka píše, že: „věk kolem tří let se považuje za hranici tzv. fyziologické nemluvnosti.“ Očekáváme tedy pokroky v řeči, nárůst slovní zásoby a řečových schopností. (Tamtéž: s. 41)

Poslední fáze se nazývá období rozumění řeči (Kejklíčková 2016: s. 29) nebo rozvoje řeči (Kutálková 1996: s. 41), kdy dítě používá stále více slov nejen pasivně, ale hlavně aktivně, rozumí jim, dokáže je zobecňovat a zapamatovat. Dítě se stává zvědavým a okolo čtvrtého roku pokládá velké množství otázek. Kolem pátého roku je většina dětí schopna se naučit i nejobtížnější hlásky. Pro správný rozvoj řeči je vyžadován dostatečný přísun podnětů především v rodinném prostředí. Velkou roli hrají také mluvní vzory, se kterými se dítě setkává v mateřské škole, základní škole, ale také v zájmových institucích.

2.5 Poruchy vývoje řeči

V následující kapitole se budu zabývat poruchami řeči, se kterými se můžeme u dětí, ale i u dospělých jedinců setkávat. V předešlých kapitolách jsem uvedla, jak by měl vypadat ideální vývoj řeči. V této kapitole přiblížím jednotlivé poruchy řeči a také způsoby jejich nápravy.

Při nedostatečném nebo nevhodném působení faktorů, vnějších nebo vnitřních, vznikají poruchy vývoje řeči. Dochází k poškození obsahové i formální stránky řeči v různém rozpětí a míře narušení. (Kábele, Filčíková 1966: s. 28)

Centrální vady a poruchy jsou zapříčiněny narušeným vnímáním, pocíťováním, chápáním nebo nesprávným zpracováním impulzu v mozku, či nějakým zraněním mozku, ke kterému může dojít kdykoli během života člověka, případně otravou z jedovatých látek. Do této kategorie zařazujeme afázii, vývojovou dysfázii a vývojovou dysartrii. (Kejklíčková 2016: s. 48). Slowík (2007: s. 88-89) do této kategorie zařazuje ještě poruchy plynulosti řeči, tedy koktavost a breptavost, které Kejklíčková (2016: s. 90) řadí do samostatné kategorie nazvané „Poruchy plynulosti řeči“ stejně jako Jedlička. (2003: s. 257)

Do neurotických vad řadí Slowík (Tamtéž: s. 89) mutismus, elektivní mutismus a surdomutismus.

Další kategorií, kterou Slowík (2007: s. 89) ve své knize uvádí, jsou vady mluvidel. Do této kategorie řadíme huhňavost a palatolálii.

Předposlední kategorií jsou poruchy artikulace. Slowík (Tamtéž: s. 89) do nich řadí dyslálii a dysartrii. U Jedličky (2003: s. 303) můžeme tyto poruchy najít v kapitole nazvané „Narušení článkování řeči“.

Poslední kategorií, o které se můžeme v knize Slowíka (2006: s. 90) dočíst, jsou poruchy hlasu, do které řadí chraptivost a mutaci.

2.5.1 Centrální vady a poruchy

Afázie

Kejklíčková (2016: s. 48) afázii definuje jako „ztrátu již nabyté schopnosti komunikace mluvou“. O afázii mluví jako o získané poruše, při které nemá jedinec poškozena mluvidla ani jejich nervová vlákna, přesto není schopen řeči disponovat, ani jí porozumět. Klenková (2006: s. 79) doplňuje, že jsou u jedince zasažena veškerá centra řeči včetně mluvených i psaných. I když byla u postižených řeč řádně vyvinuta přesto se může afázie projevit u všech věkových kategorií například po úrazu hlavy. Jedná se o komplikované a nejednoznačné postižení zapříčiněné poškozením mozku. (Škodová, Jedlička 2003: s. 143). Klenková (2006: s. 79) pro příklad uvádí mozkové příhody, nádory, encefalitidy.

Otázka léčby a terapie není při této poruše vůbec jednoduchá a nemůžeme s jistotou říci, že terapie bude mít pozitivní účinky na pacienty. (Lechta 2005: s. 207) Kejklíčková (2016: s. 53) se proto zmiňuje o důležitosti provedení důkladného kompletního logopedického vyšetření pacienta. Při vyšetření se prověřuje funkce sluchu a zraku, schopnost číst, psát, počítat, motorika mluvidel, polykání a jiné.

Vývojová dysfázie

U této poruchy se můžeme setkat s dvojím označením. Někteří autoři (Kejklíčková, Slowík, Jedlička, Klenková) uvádějí vývojovou dysfázii a jiní (Kutálková) dysfázii. Podle Škodové, Jedličky (2003: 106) je vývojová dysfázie porucha, při které se dítě učí obtížně komunikovat, i když se nachází v podnětném prostředí. Slowík (2007: s. 88) ji popisuje jako „opožděný vývoj řeči s výrazně narušenou schopností sluchového rozlišování, vnímání, a chápání řeči, stavby vět a výraznými argamatismy“. Kutálková (1996: s. 137) hovoří o zpožděné řeči, která může v krajním případě vyvrcholit v nemluvnost.

Vývojová dysartrie

Organické poškození mluvního aparátu jedince způsobuje dysartrii. Jako vývojová vada se obtížně rozpoznává. (Kejklíčková 2016: s 66)

Klenková (2006: s. 117) se o dysartrii vyjadřuje jako o: „ *poruše motorické realizace řeči jako celku vznikající při organickém poškození centrální nervové soustavy.*“ Zároveň dodává, že se tato porucha může objevit v kterémkoli věkovém období. Dle Slowíka (2007 s. 89) se dysartrie vyznačuje celkovou poruchou artikulace s postižením řečových schopností, ale upozorňuje, že mozková centra zasažena nejsou.

2.5.2 Poruchy plynulosti řeči

Koktavost

Přesouváme se k vadám, se kterými se v praxi setkáváme častěji než s dosud uvedenými. Právě zde můžeme při volnočasových aktivitách pomoci nenásilně, hravou formou jedinci, který poruchou trpí. Pomoc nespočívá jen v nápravě jeho poruchy, ke které nemá pedagog volného času dostatečnou kvalifikaci, ale především v udržování přátelských vztahů, pozitivní atmosféry a bezproblémového začlenění do kolektivu vrstevníků.

Určení nějaké definice koktavosti, která by byla přejímána všemi autory, je velmi obtížné, u všech autorů ale nacházíme stejné prvky v definicích, a to že koktavost je poruchou plynulosti proudu řeči. Lechta (2005: s. 229) hovoří o rozpoznání koktavosti, které tkví v typickém přerušování plynulosti řeči. Slowík (2007: s 89) uvádí, že koktavost může být doprovázena spínavými, škubavými křečemi v mluvidlech. Sagi (1995: s. 59) přiřazuje ke koktání též zadržávání v řeči, zejména v rozčilení. Největší četnost zadržávání zaznamenává u dětí ve věku 4-5 let. Klenková (2006: s. 155) uvádí zajímavou skutečnost, a to že se koktavost vyskytuje ve větší míře u mužského pohlaví.

Lechta (2005: s. 229) poukazuje na celkový negativní vliv koktavosti na osobnost. Jedinec má problémy se začleňováním do kolektivů a celkovou adaptací v životě. Koktavost může zapříčinit strach z verbální komunikace a způsobit pocity méněcennosti, projevující se už i v dětském věku, v krajním případě vede k vyčlenění ze společenského života. Může mít následky i v psané formě v podobě vynechání písmen, škrtnutí a jiné. (Tamtéž: s. 236-239) Sagi (1995: s. 63-64) se přiklání k léčebné terapii a doporučuje nezanedbávat léčebný proces, na kterém se mají ideálně podílet rodiče, pedagog, speciální pedagog, logoped a psycholog. Pokud chceme pracovat na prevenci, Kutálková (1996: s. 112) klade na mysl respektování individuálních věkových zvláštností dětí.

Breptavost

Breptavost se řadí stejně jako koktavost k poruchám plynulosti řeči. Typickým znakem breptavosti je zrychlování mluvy. V řeči může docházet k vynechávání písmen, slov a projev ztrácí na své smysluplnosti. (Kutálková 1996: s. 122) Slowík (2007: s. 88) upozorňuje na možnost spojení breptavosti s drobným poškozením mozku.

Klenková (2006: s. 172) uvádí také odbočení od tématu, narušení plynulosti a smysluplnosti děje a zaměňování informací jako jedny z hlavních poznávacích znaků při komunikaci s člověkem trpícím breptavostí. Dle autorů Škodové, Jedličky (2003: s. 290) je pro tuto poruchu charakteristická monotónnost melodie řeči. Pokud chceme být breptavému člověku nápomocni, můžeme ho vhodně a s citem upozorňovat na přehnanou rychlost jeho řeči, jelikož on sám si to neuvědomuje. (Klenková 2006: s. 172)

Kutálková (1996: s. 123) upozorňuje na hlavní rozdíl mezi breptavostí a koktavostí v tom, že breptavý člověk dokáže na pokyn svou řeč zpomalit, ale pro koktavého člověka je upozornění degradující, protože mu ubírá sebevědomí. Klenková ještě dodává (2006: s. 174), že breptavost v sobě na rozdíl od koktavosti nese dispozice dědičnosti.

2.5.3 Neurotické vady a poruchy

Mutismus

Mutismus je jako jediný spojený s neurotickým podkladem. Je to porucha řeči, kdy dítě při vzájemné komunikaci nemluví. (Kutálková 1996: s. 125)

„Mutismus je obvykle neurotickou reakcí na mimořádný zážitek nebo je projevem akutního psychotického onemocnění.“ (Škodová, Jedlička 2003: s. 204) Nejčastěji se projeví poprvé v předškolním věku, zvláště pak při nástupu do mateřské školy. Nevylučují se však projevy mutismu ani v krizových a přelomových obdobích, jako je nástup do školy či puberta. (Kejklíčková 2016: s. 87) Projevy mutismu můžeme pozorovat v opozičním, vzdorovitém, provokativním chování a určité neposlušnosti. (Tamtéž: s. 88)

Kutálková (1996: s. 127) poznamenává, že upozorňování na absenci řeči a nucení k její aplikaci při konverzaci situaci zhoršuje. Jako nejlepší přístup uvádí na nemluvnost

nepoukazovat. Naopak doporučuje využívat hračky a obrázky a dítě tím nenásilně zapojovat do hovoru a nenápadně je chválit a posilovat tím tak jeho sebedůvěru.

Klenková (2006: s. 98) mutismus chápe spíše jako psychickou poruchu, jejíž léčba spočívá v systematické psychoterapii.

Elektivní mutismus se vyznačuje mlčením v konkrétních situacích, při kontaktu s určitými osobami nebo určitým prostředím z důvodu psychogenní poruchy jedince. Tato porucha se dostavuje po již ukončeném vývoji řeči. (Kejklíčková 2016: s. 88)

O surdomutismu hovoří Slowík (2007: s. 89) jako o ztrátě řeči spojené s nedoslýchavostí. Jedinec při komunikaci odezírá řeč z úst partnera.

2.5.4 Vady mluvidel

Huhňavost a palatolálie

Slowík (2007: s. 89) o huhňavosti neboli rhinolalii mluví jako o poruše řeči, kterou dělí na dvě kategorie dle oblasti zasažení. První nazývá zavřenou huhňavostí, kterou způsobuje překážka v nose či nosohltanu. Člověk má obtíže s výslovností písmen m,n, která znějí jako b,d. Druhá, otevřená huhňavost, je způsobena poruchou patrohltanového uzávěru, při které mají vyslovované hlásky „nosový“ přízvuk.

Kejklíčková (2016: s. 115) uvádí příčiny vzniku zavřené huhňavosti, například nerovnost nosní přepážky, cisty, deformace nosu po úrazech, nádory. K otevřené huhňavosti dodává, že většina vzduchu proudí do nosu a nedostatečný tlak v ústech znemožňuje správnou artikulaci. Otevřenou huhňavost nejčastěji pozoruje u osob s vrozeným rozštěpem patra.

Někteří autoři řadí palatolalii spolu s huhňavostí do kategorie vad mluvidel. Klenková (2006: s. 138) označuje palatolalii jako: „*nejnápadnější narušení komunikační schopnosti (..), jejíž příčinou jsou orofaciální rozštěpy.*“ Příčiny vzniku rozštěpů nejsou dodnes zcela objasněny, vychází se však z kombinace dědičnosti s vnějšími faktory.

Klenková (2006: s. 130) uvádí huhňavost jako narušenou komunikační schopnost, postihující zvuk řeči i artikulaci. Ke klasickým problematickým hláskám patří m,n a ň,ng. Klenková dělí rhinolalii na hyponazalitu, hypernazalitu, smíšenou nazalitu a střídavou nazalitu.

Autoři Škodová, Jedlička (2003: s. 212-214) upřesňují termín nosovost jako fyziologický jev. Upozorňují také na to, že příčiny nemusí být jen vrozené nebo získané, ale také funkční, kdy nesprávné návyky a špatné mluvní vzory k huhňavosti přispívají.

Kutálková (1996: s. 169) uvádí možnost huhňavé řeči v důsledku změny v nosovosti. Časté rýmy, infekce nebo nosní polypy mají za následek zvětšení nosní mandle, a tím u dětí způsobují huhňavost.

Terapie huhňavosti i palatolálie vyžaduje odstranění základních příčin odbornou lékařskou pomocí a následně logopedickou péčí. (Klenková 2006: s. 137)

2.5.5 Poruchy artikulace

Dyslálie

Dyslálie neboli patlavost je porucha, která se v řeči identifikuje nesprávným vyslovováním jednotlivých hlásek. Dyslálii můžeme vidat v podobě neschopnosti vyslovit jednu či více hlásek. Při rozpoznávání patlavosti je důležité přihlížet ke specifikům jazyka, kterým příslušný jedinec hovoří. Můžeme se setkat s odlišnostmi národnostními, ale i regionálními. Je tedy nutné znát přesnou zvukovou podobu hlásek v témže jazyce. (Kejklíčková 2016: s. 117)

Klenková (1996: s. 99) dyslálii vymezila jako: *„poruchu artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem.“*

Zároveň upozorňuje, že je třeba brát v potaz věk dětí, respektive rozlišovat dyslálii od nesprávné výslovnosti, která je dána věkovým vývojem dítěte. (Tamtéž: s. 99)

Škodová, Jedlička (2003: s. 328) a Klenková (1996: s. 100) se shodují na faktu, že patlavost je nejčastější poruchou komunikační schopnosti vyskytující se u dětí. Zároveň Škodová, Jedlička (2003: s. 328) podotýkají, že jazyková připravenost je jednou z podmínek úspěšnosti ve škole.

Tato vada je vývojová a k její nápravě by mělo dojít do 6. – 7. roku života dítěte z důvodu fixování stereotypů. (Klenková 1996: s. 100) Pokud k příslušné nápravě nedojde, klinický logoped se zabývá i případy nápravy řeči u dospívajících či

dospělých, kde je však úprava artikulace náročnější, protože se jedná o změnu již zmíněných artikulačních stereotypů. (Škodová, Jedlička 2003: s. 328)

Kejklíčková (2016: s. 117) za možné vlivy patlavosti uvádí dědičnost, špatné mluvní vzory z nejbližšího okolí jedince, případně nedostatečnou výchovu ze strany rodičů. Pokud rodiče dítěte měli ve svém vývoji problém s výslovností, je pravděpodobnost postižení toutéž vadou u dítěte značná.

U dětí můžeme klasifikovat tři typy poruch výslovnosti:

- vynechávání hlásek, tzv. mogilalie. Dítě problematickou hlásku zcela vynechává a slovo se stává nesrozumitelným (kráva – káva),
- nahrazování problematické hlásky jinou, tzv. paralalie. Dítě v daném slově používá hlásku již osvojenou na místo hlásky pro něj problematické (kočička – točičta),
- chybné tvoření hlásek. Nejčastěji se setkáváme s tzv. rotacismem či lambdacismem (ráčkování – princezna; miláček- mijáček). (Škodová, Jedlička 2003: s. 329)

Kejklíčková (2016: s. 118) uvádí jako nejčastější poruchy mluvidel ráčkování (rotacismu), špatnou výslovnost hlásky „r“ případně „ř“ (rotacismus bohemicus).

Šišlání (sigmatismus), poruchy sykavek „s“ (s, c, z, dz) nebo „š“ (š, č, ž, dž). Výslovnost hlásky „l“ (lambdacismus), která bývá nesčetněkrát zastoupena u dospělých osob. Kapacismus či gamacismus je porucha výslovnosti hlásek k,g,ch. Můžeme se setkat také se zaměňováním znělých souhlásek za neznělé („b“ za „p“) či zaměňování měkkých souhlásek za tvrdé („t“ za „t“).

K úspěšné terapii je nutné navázat s dítětem pozitivní kontakt, dostatečně ho motivovat a terapii pojmout formou hry, která na dítě nepůsobí jako dril. Nápomocné mohou být také terapie v kolektivu. Jednou ze zásad správného průběhu terapie je krátkodobé procvičování. (Klenková 1996: s. 110) Velká část poruch výslovnosti je způsobena nesprávným postavením mluvidel, je tedy funkčního původu, a tak má odstraňování poruch vysokou úspěšnost. (Kejklíčková 2016: s. 119)

2.5.6 Poruchy hlasu

Chraptivost a mutace

O chraptivosti neboli dysfonii se Kejklíčková (2016: s. 112) vyjadřuje jako o poruše, která se projevuje zastřeným, zhrublým či chraptivým hlasem. Můžeme se setkat i s úplnou ztrátou hlasu, která se nazývá afonie.

Kejklíčková (Tamtéž: s. 113) konkretizuje ještě dětskou hyperkinetickou dysfonii, kdy u hyperaktivních dětí dochází k poškození jejich hlasivek v důsledku nepřiměřeně hlasitého, neustálého mluvení až křičení.

Škodová, Jedlička (2003: s. 434) dysfonii zařazují do poruch vznikajících na psychologickém podkladě. Kutálková (1996: s. 143-144) udává jako základní příčinu dysfonie jakékoli přepínání hlasivek už od raného dětství. Pokud se dítě nachází v hlučné rodině či prostředí, vynucuje si pozornost zesilováním svého hlasu. Na vzniku se mohou podílet i nedoléčené záněty horních cest dýchacích nebo rodinná dispozice, kdy děti zdědí nesprávný způsob užívání hlasu po svých rodičích.

K prevenci je nutné mít správný mluvní vzor, který bude používat svůj hlas v přiměřené hlasitosti k situaci, ve které se nachází. Důležité je naučit dítě hlasitost usměrňovat. K tomu nám mohou pomoci různé hry, básničky, písničky, které je vždy lepší volit s menším hlasovým rozsahem. (Kutálková 1996: s. 144)

Léčbou těchto poruch se zabývá především foniatr, který spolupracuje s dalšími lékařskými odborníky a v neposlední řadě i logopedy. (Klenková 2006: s. 177-178)

O mutaci se Slowík (2007: s. 90) zmiňuje jako o fyziologické změně, která je zapříčiněná především vývojem hlasivek v období puberty. Častěji ji sledujeme u chlapců, kterým se mění hlasový rejstřík.

K práci s dětmi, jež trpí logopedickými obtížemi, je nutné znát vedle základní terminologie týkající se komunikace, jazyka a řeči také logopedické vady a poruchy, které se u jedinců mohou vyskytovat. Znalost příčin vzniku prevence a léčby, je důležitá k tomu, aby byl kroužek veden profesionálně. Pedagog na základě osvojených znalostí z oblasti logopedie dokáže děti nejen zaujmout, ale cíleně přispět k odstraňování jejich řečového handicapu. Počet dětí s řečovými obtížemi neustále narůstá, a tak je žádoucí, aby se v oboru logopedie a náprav vad vzdělávali všichni pedagogové, kteří s dětmi pracují.

3 DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V této kapitole nejprve charakterizují dítě předškolního věku. Následně popíší základní dovednosti a schopnosti, které se s tímto věkem u dítěte objevují. Charakterizují motorický vývoj, kde uvedu i jeho konkrétní příklady. Vyzdvihnou důležitost sociálního a emočního vývoje a jeho zvláštnosti. Následně se budu zabývat kognitivním vývojem a významem pro dítě. Kapitulu zakončím popsáním verbální komunikace a nezbytností ovládat řeč. Pro děti je ovládání řeči nezbytné jak pro jejich socializaci, tak pro správný rozvoj myšlení a získávání znalostí.

3.1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Langmeier mluví o předškolním věku a rozlišuje ho jako chápání v širším a v užším slova smyslu.

- V širším slova smyslu chápe předškolní věk jako období od narození až po vstup do základní školy. V tomto pojetí poukazuje na klady, které tkví v plánování sociálních a výchovných opatření. Záporny ale vidí v přílišném srovnávání dětí různého věku a nedostatečném respektování jejich vývojových fází.
- Období v užším slova smyslu je tzv. „věk mateřské školy“. Část dětí však mateřskou školu nenavštěvuje vůbec, a proto výchova rodinná zůstává stále nejdůležitější. Mateřská škola následně napomáhá vývoji dítěte a staví na již zmiňované výchově domácí. (Langmeier 1998: s. 84-85)

Vágnerová (2012: s. 173-174) vymezuje předškolní období od třetího do šestého roku, popřípadě třetího až sedmého roku věku dítěte. Konec této fáze určuje primárně sociální věk dítěte, tedy nástup do školy a ne fyzická vyzrálost, která může být různá. Zároveň jako příznačné pro toto období uvádí ustálení sebe sama ve světě a společnosti. Rovněž si dítě potvrzuje svoje kvality při zdolávání překážek a navazuje kontakty s vrstevníky, při kterých rozvíjí nutné dovednosti, jako je spolupráce či komunikace.

Na velké změny poukazuje Blatný (2016: s. 78). Dítě si většinu svých schopností a dovedností v průběhu celého období rozvine a především upevní. Procvičuje si dovednosti, které jsou tzv. průpravou k dovednostem školním. K nejdůležitějším změnám dochází v myšlení, v nárůstu sociálních dovedností a kooperaci.

Toto období je dobou nekončící tělesné i duševní aktivity, doprovázené zájmem o všechny jevy okolo. Stále je dominantní činností hra, ve které se dítě nejvíce a nejčastěji projevuje. (Šulová 2005: s. 66)

3.2 Vývoj základních dovedností a schopností

Ve věku tří až šesti let přichází markantní změny především v pohybové obratnosti a motorickém vývoji. Pro toto období je typické zdokonalení řeči. Z počáteční nedokonalé výslovnosti a slabé slovní zásoby u dětí ve věku čtyř až pěti let patlavost téměř vymizí. Vývoj řeči lze pozorovat také ve větné stavbě, v rozšiřování větných celků a ve slovní zásobě. Neméně důležitým pokrokem je přesahování rámce rodiny a vyhledávání nových vztahů a také dobrovolný zájem o práci. (Langmeier 1998: 85-86)

Dle Kollárikové (2001: s. 138) je v předškolním vzdělávání povinné zohledňovat individualitu jedince včetně jeho odlišností, ať už sociálních či kulturních, a také respektovat hodnotu prožívané zkušenosti a poznání. Hlavními cíli vzdělávání by měly být vedle emocionálního a sociálního rozvoje také možnost individuálního vyjádření v etických, estetických a emocionálních oblastech. Další oblastí je rozvoj kognitivních schopností, především schopnosti učení, a v neposlední řadě rozvoji řečových a intelektových dovedností, do kterých řadíme komunikaci a myšlení.

3.3 Motorický vývoj

U dětí dochází ke zdokonalování jemné i hrubé motoriky. Kvalitnější, přesnější a plynulejší pohyby pozorujeme především ve sportovních aktivitách, rekreačních sportech, o které propuká velký zájem. Děti se snaží napodobovat aktivity jako je bruslení či jízda na kole. I samotná dětská hra bývá ve většině případů spojována s pohybem. Jemná motorika se dětem zdokonaluje při hrách s korálky, kostkami, plastelínou či kresbou. (Šulová 2005: s. 67)

Blatný (2016: s. 78) dodává, že je dítě schopno ovládat své pohyby a cíleně pracovat s vlastním tělem, a tak si záměrně osvojit speciální pohybové dovednosti. Pro příklad uvádí hru s míčem, která přechází od prostého odkopnutí ke chtěnému vedení a hře s míčem. Rozvoj jemné motoriky vidí v manipulaci se stále menšími předměty, které se skládají z fragmentů s větším množstvím detailů. Díky rozvoji jemné motoriky se dítě naučí ovládat tužku a začíná psát první písmena a číslice.

3.4 Socializace a emoční vývoj

Průcha, Walterová, Mareš (2009: s. 267) uvádějí tuto definici socializace: „*Socializace je celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Realizuje se hlavně sociálním učením, sociální komunikací a interakcí, i nátlakem.*“

Vágnerová (2012: s. 202) uvádí, že socializace předškolních dětí zahrnuje rodinu, nejbližší prostředí, příbuzné, známé ale i další sociální skupiny jako dětské kolektivy či dospělé. Označuje ji jako fázi přesahu rodiny a přípravu na život ve společnosti. Projevuje se rozšířením kontaktu, změnou chování, rozvojem prožívání, hodnocením a sebehodnocením.

V předškolním období zajišťuje základní socializaci dítěte rodina. Socializační proces zahrnuje tři aspekty:

- vývoj sociální reaktivity, tedy rozvoj vztahů k lidem z bližšího i vzdálenějšího okolí,
- vývoj sociálních kontrol, kdy si jedinec na základě příkazů a zákazů sám vytváří hodnotové normy. V celém období předškolního vzdělávání je na dítě kladen požadavek, aby způsoby svého chování přizpůsobilo dospělým. Na socializaci mají vliv jak dospělí, tak i samotní vrstevníci,
- osvojení sociálních rolí, jedinec si osvojí vzorce chování, které jsou od něho společností očekávány. Pro dítě se tak stává automatickým, že v každém prostředí zastává jinou roli. V mateřské škole roli žáka, člena třídy, kamaráda, v rodině pak syna/dceru, sourozence, pravnouče. (Langmeier 1998: s. 89-90)

Dochází také k rozvoji vyšších citů, do kterých patří vývoj citů sociálních, intelektuálních, estetických a etických. Sociální city rozvíjí dítě ve dvou směrech, a to ve vztahu k dospělým a ve vztahu k vrstevníkům. Zpočátku převládají vztahy k dospělým, láska k rodičům a sympatie ke známým. Mění se vztahy s vrstevníky, roste potřeba kontaktů s nimi. Dítě své vrstevníky potřebuje především jako partnery ke hře. (Šimíčková- Čížková 2003: s. 71)

U dítěte v předškolním věku dochází k vývoji sebepojetí, seberegulace i postupné diferenciaci vlastního emočního prožívání a vyjadřování emocí. Je schopné popsat své

fyzické rysy nebo sdělit, co má a co nemá rádo, emočně reagovat na situace a zároveň komunikovat s rodiči a okolím. V předškolním věku dochází k rozvoji složitějších pocitů, které se vztahují k sebehodnocení jedince. (Langmeier 1998: s. 93-94)

3.5 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj je vývoj poznávacích funkcí u člověka během celého jeho života. Prochází určitými fázemi, v kterých je ovlivňován klíčovými vlivy. (Průcha, Walterová, Mareš 2009: s. 127) Kognitivní úroveň dítěte určuje především vliv rodinného prostředí a způsob výchovy, dále pak vrozené dispozice a celkový vývoj dítěte. (Šimíčková-Čížková 2003: s. 88) Poznávací funkce umožňují dítěti stále intenzivněji poznávat svět kolem sebe. Vývojové zvláštnosti můžeme u jednotlivých dětí pozorovat ve vnímání prostoru i času a v rozvoji paměti i myšlení. Rozdíly kognitivního vývoje odpovídají vývoji nervové soustavy a také zkušenostem dítěte. (Šikulová 2006: s. 23)

Dle Šulové (2005: s. 68) je vnímání u dítěte celistvé. Dochází u něho k rozvoji zrakové a sluchové diferenciaci, která je stěžejní pro čtení a psaní. Šimíčková-Čížková (2003: s. 69) doplňuje, že dítě nerozeznává vztahy mezi jednotlivými částmi předmětů. Hlavním zdrojem zážitků je stále hmat.

Vývoj myšlení je dlouhodobý proces. Dítě chápe určité proměny postupně. Pokud by se jednalo o více proměn najednou, dítě by souvislosti těchto proměn nepochopilo. (Vágnerová 2012: s. 176)

Přibližně ve čtyřech letech věku dítěte se vývoj inteligence posouvá na vyšší úroveň myšlení, z předpojmového na úroveň názorového myšlení. Dítě začíná uvažovat v celostních pojmech, vznikajících na základě vystižení podstatných podobností. Zaměřuje se především na to, co vidí. Pokrok u dítěte nastává při přechodu ze symbolické etapy do fáze názorového myšlení. Jako typické uvádí Langmeier tyto rysy:

1. myšlení je egocentrické,
2. antropomorfní myšlení- vše polidšťuje,
3. magické myšlení- dovoluje měnit fakta dle vlastního přání,
4. artificialistické myšlení- všechno se dělá. (Langmeier 1998: s. 86-89)

Vágnerová (2012: s. 194) výstižně uvádí vztah mezi kognitivními procesy a verbálními schopnostmi „*Jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů.*“

3.6 Vývoj verbálních schopností

Jazyk předškolních dětí často neodpovídá jazyku dospělých. Děti si vytvářejí vlastní pravidla a jazykové novotvary, podle jazyka dospělých nesprávné. Přesto toto vytváření zvláštních větných konstrukcí je příznakem správného jazykového vývoje. (Blatný 2016: s. 79)

Během předškolního období dochází ke značnému zdokonalení řeči. Tříleté děti nahrazují mnohé hlásky jinými nebo vyslovují nepřesně, jejich řeč je značně nedokonalá. V období čtvrtého a pátého roku dochází u dětí k velkému zlepšení řeči a patlavost u nich zcela nebo částečně vymizí již před nástupem do základní školy. V té se během prvního roku spontánně, či pomocí logopedie, zdokonalí. S přibývajícím věkem u dítěte roste zájem o komunikaci mluvenou řečí. Právě v řeči pozorujeme individuální rozdíly, které nejsou spjaty s věkem. Díky vývoji řeči dítě získává více nových poznatků, které se týkají jeho samotného, lidí i okolního světa. Dítě také dokáže své chování řídit dle slovní instrukce a je schopné své jednání regulovat. (Langmeier 1998: s. 85-86)

U dětí dochází k velkému rozvoji v komunikaci s dospělými. Zároveň na jejich řečovou stránku působí okolní svět v podobě médií či komunikace s vrstevníky, díky kterým rozvíjejí svou verbální kompetenci. Novým slovům se děti nejčastěji učí otázkami typu „proč“ a „jak“, které mají svůj význam jak v obohacování pasivní i aktivní slovní zásoby a znalostí, tak v rozvoji správného vyjadřování dětí. Tím se děti učí komplexně chápat vztahy mezi jednotlivými objekty a také užívat správné slovní druhy, jako jsou příslovce, spojky atp. Zlepšuje se chápání rozmanitých významů slov. Dítě chápe specifické varianty slovních druhů, které se objevují v určité vývojové fázi, a posloupnosti především z důvodu rozvoje řeči a myšlení. Dítě chápe dříve prostorové vztahy, a proto užívá příslovce určení místa dříve než například příslovce určení času. (Vágnerová 2012: s. 194-195)

Šimíčková - Čížková (2003: s. 70) vyzdvihuje důležitost slovní zásoby. V předškolním věku obsahuje slovní fond 2000-2500 výrazů, kolem šestého roku 3000-4000 slov. V mluvnické struktuře aktivního slovníku se objevuje skloňování a časování. V dorozumívání převládá řeč.

Děti se v tomto období stále více setkávají s úlohami, které jsou průpravou k potřebným školním dovednostem. Jedná se zejména o tzv. fonologické povědomí,

tedy schopnost vnímání hláskové struktury slov, rozklad slov a zachycování zvukové podoby slov, která se rozkládají na slabiky a hlásky. (Blatný 2017: s. 79)

Mezi třetím až šestým rokem dochází u dítěte ke zkvalitňování řečových dovedností a osvojování gramatických pravidel. Dětská řeč se skládá z několika složek:

- komunikativní složka řeči- řeč jako dorozumivací prostředek stěžejní pro začlenění jedince do skupiny a společnosti,
- kognitivní složka řeči- s rozvojem řeči dítě získává znalosti, které se nemusejí vázat na bezprostřední vlastní zkušenosti, ale na čtený text či verbální popis obrázku,
- expresivní složka řeči- dítě dokáže vyjádřit své pocity, potřeby, prožitky. (Šulová 2005: s. 70)

Piaget (2007: s. 78-83) uvádí, že dítě začíná mluvit přibližně ve stejném čase, kdy začne užívat sémiotické myšlení, tedy znaků. Řeč se nejprve objevuje ve formě žvatlání, které kolem druhého roku přechází v řeč o dvou či třech slovech, jež dítě ještě ale neskloňuje a nečasuje. Vývojem řeči bývá vyvolán ontogenetický problém, to je problém vztahů mezi řečí a myšlením. Zároveň poukazuje na velmi podstatný fakt, a to ten, že řeč znásobuje rozsah a rychlost myšlení. Pokud srovnáme slovní jednání se senzomotorickým, můžeme si povšimnout tři rozdílů:

- verbální komunikace může vytvářet vazby daleko rychleji než senzomotorická,
- jazyk dítěti umožňuje zabývat se širšími časoprostorovými oblastmi a není tedy vázán na nejbližší okolí a aktuální moment jako senzomotorické adaptace,
- díky jazyku dochází u dítěte k simultánním představám celku na rozdíl od senzomotorické inteligenci, kdy se postupuje krok za krokem.

Řeč hraje důležitou úlohu v tvořivém procesu oproti jiným sémiotickým nástrojům vytvářeným podle potřeb jednotlivce. Jazyk je jedinci předem dán společností, která jej vytvořila. Až po samotném osvojení jazyka ho může jedinec pomáhat obohacovat. Jazyk není zdrojem logiky, ale je logikou strukturován. Kořeny logiky je nutné hledat v obecné koordinaci činností včetně slovního jednání. (Piaget 2007: s 78-83)

Dětské myšlení se rozvíjí postupným osvojováním řeči. Ta následně dítěti ulehčuje identifikaci znaků, vztahů a pravidel, umožňuje psychickou manipulaci se symboly a znaky a pomáhá dítěti lépe zaměřovat pozornost. Dítě se závažnými poruchami

komunikace je omezováno v dorozumívání s ostatními lidmi. Dochází u něho k pocitu osamění a k ochuzení o pocity sounáležitosti se školním společenstvím, často je frustrované a zmatené. Porucha řeči se může promítnout do schopnosti zvládat nároky školy a vyhovět požadavkům vyučujících. I dítě vykazující nadprůměrné hodnoty může mít při ústním zkoušení problém se zpracováním informací a tvorbou odpovědí, není schopné se plynule správně vyjádřit. (Jedlička 2017: s. 77; 83)

U dětí předškolního věku se v poměru myšlení a řeči vyskytují nesrovnalosti.

- Řeč zaostává za myšlením. Myšlení se nachází na vyšší úrovni než řeč. Dítě vykonává nějakou činnost, ale nedokáže ji pojmenovat.
- Řeč předbíhá myšlení. Nastává prudký rozvoj řeči, řečová aktivita se zvyšuje. Dítě si vymýšlí vlastní slova. (Šimíčková- Čížková 2003: s. 71)

Při práci s dětmi je důležité si uvědomit důležitost postavení řeči v jejich životě. Díky řeči se dítě lépe socializuje mezi skupinu a své vrstevníky, získává znalosti, které jsou pro něho základem školní úspěšnosti a na které ve škole navazuje. Je primárně na dospělém, aby dítěti umožňoval řečovou produkci, která souvisí s možností dítěte setkávat se s mluveným slovem, textem a hlavně být v kontaktu s dospělými a mluvit s nimi.

Od útlého věku dětí je důležitá slovní průprava, kdy rodiče dětem nejprve předřikávají jednoduché dětské říkanky a básničky, které později děti samy reprodukuje. S přibývajícím věkem se zvyšuje aktivní slovní zásoba se správnou výslovností. V mateřské škole se klade velký důraz na zdokonalování řeči, správnou výslovnost a artikulaci a odstraňují se případné nedostatky v řeči z rodinného prostředí. Bez možnosti procvičovat a rozvíjet řeč v dlouhodobém kontaktu s dospělými vznikají v řečovém vývoji negativní změny, které jsou nezvratné.

4 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se zaměřuje na logopedický kroužek, který je dětem v mateřských školách nabízen společností, jež organizuje zájmové kroužky. V praktické části se zaměřím na to, jakým způsobem jsou kroužky koncipovány, jak vedoucí kroužku pracuje s dětmi a zda kroužky splňují volnočasové funkce. Sběr dat bude probíhat nezúčastněným pozorováním, data budou zpracována kvalitativní analýzou dat.

4.1 Formulace výzkumných otázek

Cílem praktické části bude zjistit, zda kroužky, které dětem poskytují v jejich volném čase logopedickou přípravu a pracují na zlepšení jejich řečových dovedností, plní také funkce volného času.

Pro dosažení cíle byla formulována tato výzkumná otázka.

- Plní kroužek zaměřený na zlepšení logopedických dovedností funkce a prvky volného času?

4.2 Charakteristika výzkumu a použitých metod

Pro praktickou část bakalářské práce byl použit kvalitativní výzkum zpracování, konkrétně analýza dat. Hendl (2005: s. 49-50) uvádí, že není možné, aby jeden obecný způsob vymezení kvalitativního výzkumu platil pro všechny kvalitativní výzkumy. Zmiňuje se o tom, že se můžeme setkat s dvojím chápáním kvalitativního výzkumu. Někteří metodologové přistupují ke kvalitativnímu výzkumu pouze jako k doplňku výzkumu kvantitativního, jiní ho vnímají jako protipól k jednotné vědě. Je zároveň považován za pružný typ výzkumu, jelikož se jeho otázky mohou v průběhu výzkumu samotného či analýzy dat modifikovat.

Švaříček (2007: s. 17) uvádí, že kvalitativní výzkum je proces, který zkoumá jevy v autentickém prostředí a získává celistvý obraz těchto jevů. Záměrem výzkumníka je pomocí postupů a metod objasnit chápání lidí ve vztahu k sociálnímu prostředí.

U kvalitativního výzkumu se nejedná o jeden společný přístup, ale o určitou škálu přístupů. Společný princip, který všechny přístupy spojuje, je zkoumání objektu v přirozených podmínkách a vytvoření jeho komplexního obrazu. (Eger, Egerová 2017: s. 71)

Úkolem kvalitativního výzkumu je zjišťovat neznámé skutečnosti o sociálně psychických jevech a rozkrývat jejich obsah. Cílem kvalitativního výzkumu je vytváření přiměřeného popisu nebo logické konstrukce jevu. (Surynek 2001: s. 26-27)

Jako metoda pro výzkum bylo zvoleno nezúčastněné pozorování. Pro nezúčastněné pozorování je charakteristické, že pozorovatel minimalizuje vzájemnou interakci s pozorovanými subjekty, a tak není citově ovlivněný. Pozorovatel se snaží získat co nejvíce informací o tom, co subjekty dělají a říkají, zároveň je v terénu nenápadný a zaměřuje se obvykle na cílené způsoby chování. (Hendl 2005: s. 201-202)

4.3 Analýza pozorování výzkumného vzorku

Nezúčastněné pozorování probíhalo na území mateřské školy v měsíci březnu 2018. Výzkumný vzorek tvořila skupina dětí, které navštěvují logopedický kroužek „Povídálek“, jež je organizovaný společností nabízející zájmové kroužky pro mateřské a základní školy v Českých Budějovicích. Nezúčastněné pozorování probíhalo po dobu 45. minut.

Pro srovnání, zda logopedický kroužek splňuje funkce a prvky volnočasové aktivity, jsem si zvolila kritéria, která vycházejí z funkcí a prvků volného času, jež jsou uvedena v teoretické části. V tabulce jsem u vypsanych kritérií na základě nezúčastněného pozorování odpověděla ANO, NE, či ČÁSTEČNĚ.

Participace ze strany dětí na tvoření programu	ČÁSTEČNĚ
Možnost volby z činností	NE
Dobrovolná účast na činnostech	NE
Motivace k činnostem nenásilnou formou	ANO
Děti ukazují zájem o činnost	ANO
Aktivní přístup k činnostem ze strany dětí	ANO
Dětem jsou ukládány úkoly na další setkání	NE
Děti si doplňují chybějící náplň z předešlé hodiny	NE

Jednotlivá setkání na sebe navazují	ANO
Vedoucí kroužku píše docházku	ANO
Vztah mezi dětmi a vedoucím kroužku je přátelský	ANO
Dítě má prostor k tvořivému vyjádření	ČÁSTEČNĚ

Odpovědi ČÁSTEČNĚ:

Participace dětí na kroužku byla částečná. Do samotného programu děti příliš zasahovat nemohly, tzn. vybrat si některé činnosti, které by chtěly dělat, jim umožněno nebylo. Participace však probíhala v menších blocích, při kterých mohly děti samy určovat, jak se například při dechových cvičeních pohybovat a jaké cviky dělat.

V případě kreativního vyjádření děti mohly v blocích vzít iniciativu do vlastních rukou a libovolně se projevovat. Na kroužku toto vyjádření probíhalo při činnostech, kdy se děti inspirovaly zadáním vedoucí kroužku a následně zkoušely a vymýšlely vlastní příklady pro ostatní členy kroužku. Například při procvičování hlásek, kdy vedoucí kroužku udávala, jaké hlásky měly děti, po vzoru zvířat, opakovat. Děti převzaly iniciativu a vymýšlely samy zvuky zvířat, které byly ostatními opakovány.

Odpovědi ANO:

Vedoucí kroužku volila motivaci odpovídající věku dětí, která zároveň byla pro ně přitažlivá a povzbuzovala je k činnostem. Děti se aktivně zapojovaly a samy projevovaly zájem o činnosti, které jim byly předkládány.

Jednotlivá setkání na sebe navazovala především tematicky a měla určitou posloupnost. Byla zcela v kompetenci vedoucí kroužku.

Vztah mezi dětmi a vedoucí kroužku byl velmi přátelský. Děti vedoucí kroužku vykaly, ale na průběh a atmosféru to nemělo žádný negativní vliv. Vedoucí celkově nejvíce ovlivnila průběh celého kroužku, protože dokázala děti zcela zaujmout.

Odpovědi NE:

Co se týká kritérií, na které bylo odpovězeno záporně, vidím největší úskalí ve splnění funkce volného času v možnosti výběru činností a dobrovolné účasti. Děti mají dané činnosti, kterých se účastní.

Děti nedostávají žádná zadání a domácí úkoly na další setkání, a tak jim kroužek nijak nezasahuje do jejich volného času, není tak pro ně v tomto ohledu povinností. Při nepřítomnosti dítěte na kroužku není nutno cokoli doplňovat.

4.4 Závěry a diskuze

Na základě tohoto jednoduchého výzkumného šetření můžeme vyvodit závěry a odpovědět na základní výzkumnou otázku, která zní:

Plní kroužek zaměřený na zlepšení logopedických dovedností funkce a prvky volného času?

Lze odpovědět, že na základě předem stanovených kritérií, která vycházela z funkcí a prvků volného času uvedených v teoretické části této práce, plnil kroužek funkce a prvky volného času z velké části. V rozporu byl především v možnosti výběru z činností, kdy je dítěti umožněno vybrat si z nabídek dle vlastního rozhodnutí. Nevidím to ale jako nepřekonatelnou překážku. Vedoucí kroužku by mohla děti zapojovat do aktivního spolupodílení se na náplni dalších hodin. Na konci každé hodiny by mohla dětem navrhnout různé činnosti, ze kterých by si samy vybraly. Tím by si určily náplň hodin. Popřípadě samy vyjádřily, co by se rády naučily a jaké hry by chtěly hrát. Otázka dobrovolnosti je také sporná. Děti se zapojují do všech činností, které jsou jim předkládány. Záleží ale na přístupu vedoucí kroužku a také na motivaci, díky které dokáže děti k činnosti nadchnout. Řešila bych dobrovolnost stejným návrhem jako v předešlém případě, tedy možností volby. Pokud by měly děti samy možnost zvolit si, jaké činnosti chtějí dělat, účastnily by se jich dobrovolně, rády a vnímaly by je jako zábavu.

Tím, že nejsou dětem ukládány žádné úkoly k domácí přípravě, jako tomu bývá u docházky ke klinickému logopedovi, nezasahuje kroužek nijak do jejich osobního volného času.

V kroužku zaměřeném na logopedickou prevenci jsou děti nenásilně motivovány k činnostem, které jim napomáhají k odbourání řečových nedostatků. Na rozdíl od

docházky k logopedickým odborníkům kroužek následuje funkce a prvky volného času. Není sice v jejich plnění stoprocentní, avšak ve většině kritérií splňuje požadavky na volnočasové aktivity.

ZÁVĚR

Období předškolního věku je pro člověka jedna z nejdůležitějších etap života. Učí se nové věci, přejímá hodnoty a postoje svých rodičů, vrstevníků a také společnosti, ve které žije. Zároveň u něho dochází ke klíčovému rozvoji řečových dovedností a k nárůstu slovní zásoby. Řeč dítěti slouží prvotně jako dorozumívací prostředek, díky kterému navazuje sociální vztahy a začleňuje se do sociálních skupin. V období předškolního věku se pro dítě stává řeč důležitým parametrem, na kterém se následně staví základní dovednosti ve škole. Mezi nejdůležitější patří čtení a psaní. Pokud se má dítě správně řečově rozvíjet, je velice důležité, aby k jeho rozvoji docházelo především v rodině. Pokud rodinná výchova selhává, dítě se dostává do řečového deficitu. S tímto handicapem se začne vyrovnávat až v mateřské škole, kde se správným vedením a přístupem učitelky snaží děti v komunikaci podporovat.

Některé děti ale vnímají činnosti zaměřené na zlepšování řeči jako povinnosti, a protože neumí správně mluvit, raději nemluví. Proto je důležité jim nabídnout i jiný přístup ve formě volnočasových aktivit zaměřených na rozvoj řeči. Při účasti na kroužku se setkávají s dalšími dětmi, které mají také řečové odchylky, a tak pro ně není nepříjemné se činností účastnit a mluvit před ostatními.

V současné době se setkáváme se stále větším počtem dětí, které mají s řečí problém. Na vině je většinou nedostatek času, který je dětem věnován. Ty pak svůj volný čas tráví nehodnotně, u televize, telefonů a jiné elektroniky. Nedochozí tak k aktivní komunikaci, a i když jsou děti po intelektové stránce dostatečně vyspělé, řečové dovednosti zaostávají. Myslím si, že by se této problematice mělo věnovat více pozornosti. Bylo by žádoucí zřízovat více volnočasových kroužků zaměřených na přípravu a zlepšování řečových dovedností a schopností. Byl by potřebný i větší důraz na vzdělávání pedagogů právě v této oblasti.

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, zda logopedické kroužky splňují požadavky které jsou kladeny na volnočasové aktivity. Jednoduchým kvalitativním výzkumným šetřením jsem zjistila, že i kroužek zaměřený na logopedii a zdánlivě řízený má potenciál volnočasového kroužku. Dětem je umožněno se relativně tvořivě vyjádřit, v kroužku se přiučit zábavnou formou logopedickým říkadlům, básním a dovednostem, odreagovat se a formou her pozitivně zhodnocovat volný čas a uvolnit svou přebytečnou energii.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BLATNÝ, M. ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3
- EGER, L., EGEROVÁ, D. *Základy metodologie výzkumu*. 2.přepřacované a rozšířené vydání. Plzeň: Západočeská univerzita, 2017. ISBN 978-80-234-0735-4
- GADAMER, H.G., SOKOL, J. *Člověk a řeč: (výbor textů)*. Praha: Oikoymenth, 1999. ISBN 80-86005-76-3
- GILLNEROVÁ, I. *Základy psychologie, sociologie: základy společenských věd: pro střední školy*. Vyd. 3. upr. Praha: Fortuna, 2001. ISBN 80-7168-749-9
- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011, ISBN 9788026200307
- HÁJEK, B. et al. *Děti, vedoucí a volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. ISBN 8086784061
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5
- JANIŠ, K. *Úvod do problematiky volného času*. 2. vyd. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2009. ISBN 9788072485307
- JEDLIČKA, R. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0096-5
- KÁBELE, F., FILCÍKOVÁ, M. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.
- KAPLÁNEK, M. *Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788026204503.
- KEJKLÍČKOVÁ, I. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0

- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*, Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9
- KNOTOVÁ, D. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-223-9.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika: Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785857
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-x
- LECHTA, V. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5
- LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1990.
- LOMOVÁ, M. *Děti v předškolním věku a volný čas*. České Budějovice, 2016. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová.
- OPASCHOWSKI, H. *Pädagogik der Freizeit*. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 1976
- PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 3. aktualiz. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071787116.
- PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
- SAGI, A. *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-067-7
- SLEPIČKOVÁ, I. *Sport a volný čas: vybrané kapitoly*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1039-6

- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3
- SPOUSTA, V. et al. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1274-9
- STODŮLKOVÁ, E., ZAPLETALOVÁ, E. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2
- ŠIKULOVÁ, R. *Kapitoly z předškolní pedagogiky*. vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2006. ISBN 8070448253
- ŠÍMÍČKOVÁ- ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6
- ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0877-4
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. A přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1
- VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print- Typia, 2001. ISBN 80-86384-00-4

ABSTRAKT

NOVÁKOVÁ, S. *Volnočasové aktivity zaměřené na zlepšení řečových dovedností dětí předškolního věku*. České Budějovice 2018. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová.

Klíčová slova: Předškolní děti, volný čas, volnočasové aktivity, logopedie, řečové vady

Bakalářská práce se zabývá problematikou nedostatečné řečové vyspělosti dětí v předškolním věku. Teoretická část charakterizuje volný čas, volnočasové aktivity a funkce volného času. Zabývá se řečovou vyspělostí dětí, popisuje vady a poruchy, které se u dětí mohou vyskytovat, a popisuje možnosti jejich nápravy. Věnuje se charakteristice dítěte předškolního věku, jeho vývoji a především vývoji jeho řečových dovedností. Praktická část se zabývá kvalitativním výzkumem. Na základě nezúčastněného pozorování doplněného terénními poznámkami budou údaje zaznamenávány a následně vyhodnoceny.

ABSTRACT

Leisure activities focused on an improving of a speech skill of preschool children

Key words: pre-school children, leisure time, free time activities, speech therapy, speech defects

Bachelor thesis deals with the issue of lack of speech maturity in children of preschool age. The theoretical part characterises the free time, leisure activities and function of free time. It deals with the speech competence of children, describes the defects and disorders that in children may occur, and describes the possibilities of their remedy. Dedicated to the characteristics of the preschool child, his development and especially the development of his speech skills. The practical part deals with the qualitative research. On the basis of a non-participating observations supplemented by field notes, the data will be recorded and subsequently evaluated.