

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2020–2023

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Renáta Škultétyová

**Logopedická prevence a školní vzdělávací program
v mateřské škole Praha-Kamýk**

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Miroslava Kotvová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2020–2023

BACHELOR THESIS

Renáta Škultétyová

Logopaedic prevention and school education program

in kindergarten Prague-Kamýk

Prague 2023

The Bachelor Work Supervisor: PhDr. Miroslava Kotvová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 4.3.2023

Renáta Škultétyová

Poděkování

Děkuji PhDr. Miroslavě Kotkové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, podporu a pomoc v podobě cenných připomínek. Mé poděkování patří také kolektivu Církevní mateřské školy – Studánka za možnost praktické realizace mé bakalářské práce v jejich zařízení. Děkuji i mé trpělivé a podporující rodině.

Anotace

Bakalářská práce s názvem „*Logopedická prevence a školní vzdělávací program v mateřské škole Praha-Kamýk*“ se zabývá problematikou logopedické prevence u dětí předškolního věku a školního vzdělávacího programu *Začít spolu*.

Teoretická část se věnuje ontogenetickému vývoji řeči a komunikačních dovedností dětí, stručně charakterizuje nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti v předškolním období života dítěte. Popisuje logopedickou prevenci z pohledu legislativy České republiky. Srovnává obsah klasického školního vzdělávacího programu s programem *Začít spolu* a možnostmi jeho využití v logopedické prevenci.

Cílem praktické části bakalářské práce je analyzovat a popsat realizaci logopedické prevence v prostředí vybrané mateřské školy. V bakalářské práci jsou použité metody kvalitativního výzkumu: pozorování a analýza průběhu jednotlivých setkání realizovaných v rámci logopedické prevence. Práce prezentuje vybranou kazuistiku dítěte s narušenou komunikační schopností a poskytuje vyhodnocení dovedností vybraných dětí pomocí pedagogické diagnostiky. Závěrečná část práce obsahuje doporučení pro praxi, které vycházejí z realizace preventivních logopedických setkání.

Klíčová slova

Komunikace, logopedická prevence, mateřská škola, narušená komunikační schopnost, předškolní věk, školní vzdělávací program *Začít spolu*, vývoj řeči.

Annotation

The bachelor thesis *entitled "Speech Therapy Prevention and School Educational Program in Kindergarten Prague-Kamýk"* deals with the issue of speech therapy prevention in preschool children and the school educational program *Start Together*.

The theoretical part deals with the ontogenetic development of the speech and communication skills of children, briefly characterizes the most common types of impaired communication ability in the preschool period of a child's life. It describes speech therapy prevention from the point of view of the legislation of the Czech Republic. It compares the content of the classical school educational program with the *Start Together* program and the possibility of its use in speech therapy prevention.

The aim of the practical part of the bachelor thesis is to analyze and describe the implementation of speech therapy prevention in the environment of a selected kindergarten. The bachelor thesis uses methods of qualitative research: observation and analysis of the course of individual meetings carried out within speech therapy prevention. The thesis presents a selected case report of a child with impaired communication ability and provides an evaluation of the skills of selected children using pedagogical diagnostics. The final part of the thesis contains recommendations for practice, which are based on the implementation of preventive speech therapy meetings.

Keywords

Communication, impaired communication ability, kindergarten, preschool age, school educational program *Start together*, speech development, speech therapy prevention.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 VÝVOJ KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ A ŘEČI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	10
1.1 Ontogenetický vývoj řeči a jeho determinanty	14
1.2 Charakteristika fyziologického vývoje řeči a dovedností předškolního dítěte ...	21
2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST	27
2.1 Etiologie vzniku narušené komunikační schopnosti.....	28
2.2 Charakteristika, klasifikace a vybrané druhy narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku.....	29
3 LOGOPEDICKÁ PREVENCE	35
3.1 Vymezení pojmu logopedická prevence v rámci oboru logopedie.....	35
3.2 Logopedická prevence jako součást logopedické intervence v České republice	38
3.3 Logopedická prevence v prostředí mateřské školy	41
3.3.1 Kompetence pedagoga, logopeda a logopedického asistenta	42
3.3.2 Základní principy a cíle preventivního působení učitele	44
3.3.3 Metody, strategie a pomůcky logopedické prevence v mateřské škole.....	45
4 VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ FUNKCE MATEŘSKÉ ŠKOLY	47
4.1 Vymezení pojmů Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a Školní vzdělávací program	47
4.2 Charakteristika školního vzdělávacího programu <i>Začít spolu</i>	50
PRAKTICKÁ ČÁST	52
5 REALIZACE LOGOPEDICKÉ PREVENCE VE VYBRANÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE	52
5.1 Cíle a metody výzkumného šetření.....	52
5.2 Charakteristika vybraného zařízení, výzkumného vzorku a harmonogram výzkumného šetření	53
5.3 Popis průběhu výzkumného šetření a interpretace výsledků šetření	54
5.4 Závěry výzkumného šetření	70

5.5 Doporučení pro praxi	73
ZÁVĚR	74
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	75
SEZNAM ZKRATEK	78
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	79
SEZNAM PŘÍLOH.....	80

ÚVOD

Komunikace, jako základní prostředek našeho sebevyjádření, je pro náš každodenní život nepostradatelná. Provází člověka od jeho narození celým jeho životem. Slouží nám ke sdílení našich myšlenek, názorů, potřeb i přání, propojuje náš vnitřní svět s vnějším. Součástí komunikace je složka neverbální (gesta, mimika, řeč těla a postoj) i verbální, která je tvořena zvuky, hlásky, slovy, které vyslovujeme.

V prostředí mateřské školy, se často setkáváme s dětmi s narušenou komunikační schopností a poruchami řeči. Dětem se snažíme pomáhat v rámci týmové spolupráce s odborníky i rodinou dítěte. Základem pro efektivní intervenci a celkovou podporu dítěte je nejen znalost a dobrá orientace v logopedické problematice, ale především aplikace preventivních opatření, kterými předcházíme poruchám řeči a komunikace, podporujeme příznivý vývoj dítěte v jeho komunikačních a řečových dovednostech.

Hlavním cílem bakalářské práce je rozbor logopedické prevence a programu *Začít spolu* ve vybrané mateřské škole Praha-Kamýk. Bakalářská práce se skládá ze dvou částí. Teoretická část se věnuje ontogenetickému vývoji řeči a komunikačních dovedností dětí, stručně charakterizuje nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti v předškolním období života dítěte. Popisuje logopedickou prevenci z pohledu legislativy České republiky. Srovnává obsah klasického školního vzdělávacího programu s programem *Začít spolu* a možností jeho využití v logopedické prevenci. Praktická část bakalářské práce přibližuje primární logopedickou prevenci v prostředí vybrané mateřské školy. V bakalářské práci jsou použité metody kvalitativního výzkumu: participační pozorování, a popis průběhu jednotlivých setkání realizovaných v rámci logopedické prevence. Práce uvádí vybranou kazuistiku dítěte s narušenou komunikační schopností, poskytuje vyhodnocení dovedností vybraných dětí pomocí pedagogické diagnostiky dle Oregonské metody. Závěrečná část práce obsahuje doporučení pro praxi, které vycházejí z realizace preventivních logopedických setkání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ A ŘEČI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

„Řeči se dítě neučí a my se také řeči nevyučujeme jako nějakému školnímu předmětu. Řeč se rozvíjí a my k tomuto rozvoji napomáháme.“ (Matějček, 2011, in: Doležalová, Chotěborová, 2021, s. 31)

Slova Zdeňka Matějčka, uznávaného odborníka, nám popisují podstatu, na níž se komunikační dovednost zakládá. Zdůraznil potřebu napomáhat přirozenému rozvoji řeči, což je i hlavním smyslem logopedické prevence. Na to, abychom řeč a komunikační dovednosti správně rozvíjeli, je potřeba znát samotné zákonitosti vývoje řeči, determinanty vývoje a co všechno má na tyto dovednosti vliv. Komunikace, řeč, jazyk, to vše nás odlišuje od říše zvířat. Řeč je daná lidstvu jako dispozice, dovednost, kterou je potřeba podporovat, aby si ji jedinec úspěšně osvojoval a zdokonaloval se v ní. Komunikace je pro existenci lidské společnosti nesmírně důležitá a patří mezi nejdůležitější lidské schopnosti. V následující části se zaměříme na samotné pojmy komunikace, řeč, jazyk a jazykové roviny.

Komunikace je důležitou součástí našeho života a světa lidí. Člověk je bio-psycho-sociální bytost, obvykle žije ve společenství, v interakci s dalšími lidmi a je schopen s nimi navazovat vztahy prostřednictvím komunikace. Komunikace – z latinského „communicatio“ znamená sdělení, přenos, spojování. Jedná se o lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k utváření a udržování mezilidských vztahů. V širším pojetí je komunikace chápána jako symbolický výraz interakce, vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy, která slouží k přenosu a výměně informací. Na samotném procesu komunikace se podílí čtyři stavební prvky, které se vzájemně ovlivňují: komunikátor (ten, kdo sděluje informace), komunikant (příjemce informace), komuniké (obsah sdělení) a komunikační kanál (cesta sloužící k přenosu informace). V komunikaci rozlišujeme šest základních fází: ideová geneze (vznik myšlenky), zakódování (vyjádření myšlenky v symbolech, slovech, znacích),

přenos (transport symbolu k příjemci), příjem (symbol je přijat příjemcem), dekodování (interpretace přijatých symbolů) a akce (využití informace). K celému procesu komunikace je nezbytná recepce- tj. aktivní proces pro přijímání, dekodování informací. Recepce předchází percepce – tj. proces vnímání. Komunikaci rozlišujeme na verbální – slovní komunikaci, která se realizuje pomocí psané nebo mluvené řeči. Při komunikaci používáme i neverbální prostředky, jakými jsou gesta, mimika, oční kontakt, pohyby a držení těla. V oblasti neverbální komunikace můžeme rozlišit vokální, paralingvistické fenomény, jedná se o kvalitu hlasu a způsob mluvy, a nonvokální – extralingvistické fenomény – zmiňovaná gesta, mimika apod. Verbální komunikace je vždy doprovázena neverbální komunikací. Na rozdíl od této skutečnosti se může neverbální komunikace uskutečnit bez verbální, která je ní v daném okamžiku nahrazena (Klenková, 2006, s. 25-32).

Mikuláščík (2010, in: Bernhauserová, Klugerová, 2014, s. 8) dělí komunikaci z hlediska komunikačních prostředků na verbální a neverbální komunikaci. Přičemž verbální komunikaci rozděluje na přímou a zprostředkovanou, ústní, písemnou, živou a reprodukovanou. Škvareninová (1994, in: Bernhauserová, Klugerová, 2014, s. 8) uvádí, že ústní komunikace je provázena paralingvistickými prostředky, které dotváří celkový význam v komunikaci. Mezi paralingvistické prostředky řadíme: sílu hlasu, zabarvení, modulaci hlasu, rychlost a tempo řeči, výška a tón hlasu, plynulost, pauzy, frázování. Základními formami neverbální komunikace podle Vybírala (2000, in: Bernhauserová, Klugerová, 2014, s. 9) jsou: „*mimika, gestika, posturika, kinetika, proxemika, osobní teritorium, haptika, neurovegetativní reakce, chronemika.*“

Verbální a neverbální komunikaci můžeme pojmenovat i jako sociální komunikaci. „*Jedná se o sdělování a přejímání významů v sociálním chování a sociálních vztazích lidí. Toto sdělování a výměna významů se může dít v přímém i nepřímém sociálním kontaktu. Jedinec získává schopnost sociální komunikace (interakce) již v prenatalním období vývoje. Obsahová a formální stránka komunikace do značné míry závisí na schopnostech, vzdělání, socializaci, identifikačních vzorech, sebevýchově, temperamentu, momentálním duševním a zdravotním stavu, věku, pohlaví, geografické a kulturní oblasti, příslušnosti k sociální třídě a zejména na tradičních návycích,*

stereotypech a výchově v původní rodině.“ (Kohout, 1998, Mareš, Křivohlavý, 1993,1995 in: Klenková, 2006, s. 32)

Komunikační schopnost u dítěte představuje souhrn vlastností, které umožňují dítěti v řeči uplatňovat a vyjadřovat prostředky jazyka. Aktivně, účelně a funkčně zvládat rozmanité situace, umí se dorozumívat a porozumět sobě samému i jiným lidem v sociálním dění. Rozmanitost vnitřních a vnějších vlivů a podmínek ovlivňuje komunikační schopnosti dítěte v pozitivním i negativním smyslu, což má následně vliv na jeho seberealizaci a seberozvoj (Lipnická, 2013, s.8).

Podle Mikuláštika (2010, in: Bernhauserová, Klugerová, 2014, s. 7) „*Představuje komunikace silný potenciál umožňující přežítí, být úspěšným, prosadit se, porozumět a pomáhat jiným.*“ Komunikací se zabývají následující vědní obory: lingvistika, psycholingvistika, kulturní antropologie, logika, etnologie, sociální psychologie, sociologie, filozofie.

Řeč je specifická lidská schopnost, jedná se o vědomé užívání jazyka, je součástí systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Jedinec pomocí řeči vyjadřuje své pocity, myšlenky, přání. Člověk má pro řeč dispozice, které postupně rozvíjí. Na realizaci řeči se podílí nejen mluvní, dechové orgány, ale i mozková činnost. Řeč proto úzce souvisí s kognitivními procesy a myšlením. Jazyk je procesem společenským. Je to soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, umožňuje nám vyjádřit vnitřní prožitky i veškeré vědění a představy jedince o světě. Základní funkcí jazyka je uspořádání zkušeností. Rozlišujeme jazyk jako schopnost používat symbolický vyjadřovací systém, jazykovou kompetenci (český jazyk, znakový jazyk pro neslyšící), od řeči promluvy- tj. skutečného použití. „*Aby mohl člověk promluvit, musí umět jazyk.*“ (Klenková, 2006, s. 27-28)

Neubauer (2018, s. 36-37) přináší pohled klinického logopeda a uvádí, že v oblasti lidské komunikace se jazykový – znakový obsah nemůže obejít bez fyzikální realizace jazykové produkce. Fyzikální modalitou jazyka je podle autora řečový projev, zahrnuje také písmo i neverbální komunikaci. Řeč je fyzikální realizací jazyka, který využívá signály vznikající lidskou respirací, fonací, artikulací a rezonancí. Pro použití řečových signálů jsou nevyhnutné akustické a auditorní znaky, které zpracuje sluchová percepce a

kognitivní cerebrální procesy. Autor používá pojem „*řečová komunikace*“ (speech communication), vycházející z psycholinguvistické koncepce, která se snaží o syntézu kognitivních a jazykových přístupů k procesu mezilidské komunikace a její celistvosti. Řečový projev, písmo, prostředky neverbální komunikace jsou součástí pojmu řečové komunikace člověka. Všichni tvorové mají schopnost komunikovat a využívat komunikační schopnosti, ale pouze člověk disponuje řečovou komunikací, která zahrnuje schopnost řečového projevu.

„Jazyk je výsledkem složité neuronální činnosti dovolující vyjadřovat a vnímat duševní stavy prostřednictvím sluchových znaků (řeč), grafických znaků (písmo) nebo gest při využití sensorických a motorických funkcí, které k tomuto účelu nebyly prvotně specializovány.“ (Alajouanine, 1968, sek. cit. Koukolík, 2000, in: Neubauer a kol., 2018, s. 35)

Jazykové roviny mají své významné místo v řečovém vývoji dítěte, v ontogenezi řeči se dané jazykové roviny vzájemně prolínají a jejich vývoj probíhá v jednotlivých časových etapách současně. **Rovina morfologicko-syntaktická** je charakterizována gramatickou skladbou řeči, kolem prvního roku života se začínají objevovat první slova. Slovo v tomto období plní funkci jednoslovných vět, dítě opakuje slabiky a tím tvoří první slova, která jsou neohebná, kolem druhého roku života se objevují dvojslovné věty tzv. „*pivotová gramatika*“ (Lechta, 1995, in: Klenková, 2006, s. 37). Dítě nejdříve používá podstatná jména, později slovesa. Mezi druhým a třetím rokem života používá přídavná jména a začíná skloňovat. Postupně používá osobní zájmena, nejpozději i číslovky, předložky, spojky. Kolem třetího roku používá jednotné a množné číslo. Po čtvrtém roce života užívá všechny slovní druhy a tvoří souvětí slučovací, později podřadná. Do čtyř let se u dětí projevuje tzv. *fyzilogický dysgramatismus*, kdy se můžou v řečovém projevu ještě vyskytovat nesprávně gramatické tvary. Další rovinou je **lexikálně-sémantická rovina**, která je tvořena slovní zásobou a jejím vývojem. Kolem 10. měsíce dítě začíná rozumět řeči. V období 1. roku života začíná používat první slova a rozvíjí se aktivní slovní zásoba. V komunikaci nadále využívá mimiku, gesta. U dítěte hovoříme o tzv. *hypergeneralizaci*, kdy dítě chápe slova všeobecně. Když se naučí více slov pozorujeme *hyperdiferenciaci*. Okolo prvního roku života se objevuje období otázek „*Co je to? a Kde je to?*“ a kolem třetího roku života „*Proč?* a

Kdy?“ **Foneticko-fonologická rovina** se vyvíjí od křiku, broukání, pudového a napodobujícího žvatlání, které předcházejí rozvoji artikulačních dovedností. V dětské řeči se fixují nejdříve samohlásky, souhlásky závěrové, úžinové jednoduché, polozávěrové a úžinové se zvláštním tvořením. Vývoj výslovnosti může být ukončen asi v pěti letech, ale může trvat i do sedm let života dítěte. Samotnou výslovnost ovlivňuje obratnost mluvidel, fonemický sluch, podnětné prostředí, mluvní vzor, úroveň intelektu. **Pragmatická rovina** představuje rovinu socializace a sociální uplatnění komunikačních schopností. Kolem druhého a třetího roku života dokáže dítě pochopit svoji roli v komunikaci podle konkrétní situace. Chápe určité komunikační vzorce v různých situacích. Dítě chápe intuitivně celkovou situaci dřív, než začne chápat obsah slova nebo věty. Po třetím roce se objevuje snaha dítěte komunikovat, navázat a udržovat krátký rozhovor s dospělým. Ve čtyřech letech dokáže komunikovat přiměřeně k dané situaci, jedná se o tzv. *intelektualizaci řeči* (Klenková, 2006, s. 37-41).

Na upřesnění pojmového vymezení podle Slowíka (2016, s. 87) je jazyk souhrnem sdělovacích prostředků ve společenské skupině, kterou může být národ, menšina nebo sociální skupina. Řeč představuje schopnost používání verbálních i neverbálních jazykových prostředků ve vzájemné interakci a komunikaci. Mluva je určitým způsobem užívání řeči s emocionálním zabarvením.

V navazující podkapitole se budeme zabývat ontogenetickým vývojem řeči a faktory, které ho významným způsobem ovlivňují a determinují.

1.1 Ontogenetický vývoj řeči a jeho determinanty

Vývoj řeči je jedním z nejdůležitějších dějů v ontogenezi jedince a je také součástí psychického vývoje dítěte. Uskutečňuje se prostřednictvím přirozeného osvojování porozumění, vyjadřování a užívání řečové komunikace ve všech jejích rovinách. Na samotný vývoj řeči se zaměřují různé teorie, které ho popisují a zkoumají. Průcha (2011, in: Neubauer a kol., 2018, s. 257-258) rozlišuje v teoriích o vývoji řeči tři základní skupiny přístupů: Racionalistický přístup – nativistický, který vysvětluje osvojování jazyka na základě vrozených a dědičných dispozic nebo vloh. Empirický

přístup – za hlavní determinantu v osvojení si jazyka považuje učení, vlivy prostředí a funkci jazyka pro komunikační záměr. Interakční přístup – jedná se o spojení obou přístupů a důraz klade nejen na vrozené dispozice, ale na učení a vliv sociálního prostředí. Současní logopedická klinická praxe se přiklání k akceptaci empirického přístupu.

Podle Aksenovové (2015, s. 316-319), dětské lékařky, je důležité řečový rozvoj dítěte posuzovat v souvislosti s jeho celkovým zdravotním stavem a psychomotorickým vývojem. Pro správný vývoj řeči jsou nezbytné následující základní podmínky: Stimulující prostředí a správné řečové vzory. Rodinné prostředí dítěte má být akceptující a přiměřeně podnětné. Problémem může být i přílišné přehlčení podněty a snaha některých rodičů o výchovu dle návodů a příruček při nerespektování vlastní intuice a individuálních schopností dítěte. Sluch dítěte musí být dostatečný, bez sluchové ztráty. V současné době se provádí celoplošný screening sluchových vad u novorozenců. Tím pádem je vrozená sluchová vada diagnostikována, léčena a kompenzována již v kojeneckém období a neměla by negativním způsobem ovlivnit rozvoj řeči. Problémem může být sluchové postižení získané, zejména lehčího stupně nebo jednostranné, které unikne pozornosti. Nepřítomna výraznější anatomická nebo funkční patologie v oblasti dýchacího, fonačního a artikulačního ústrojí (sledujeme zejména stav hlasivek, nosu a nosohltanu, patrohltanového uzávěru, chrupu, čelistí, hybnost jazyka, stav podjazykové uzdičky). Na stavu řeči se podílí i centrální nervová soustava a také přítomnost neurologického, psychiatrického nebo jiného závažného postižení (mentální retardace, poruchy autistického spektra, dětská mozková obrna, těžká zraková vada).

Děti preferují již od narození zvuk lidského hlasu, dítě dává přednost vyššímu, ženskému hlasu, lidská řeč je nejčastějším zvukovým podnětem, který dítě vnímá. Řeč jako dostatečně komplexní stimulace vyvolává zájem a podněcuje děti k porozumění a nápodobě. Motivace k osvojování řeči souvisí s potřebou orientace v okolním světě, s poznáváním. Řeč je množinou zvukových podnětů, které novorozenec rozlišuje asi měsíc od narození, pamatuje si hlas své matky (Seifert a Hoffnung, 1994, in: Vágnerová, 2005, s. 88-89). V období jednoho měsíce začíná dítě rozlišovat zpracování řečových a neřečových zvuků, verbální podněty jsou zpracované levou mozkovou

hemisférou, neřečové zvuky (hudba) aktivují pravou mozkovou hemisféru. Důležité pro rozvoj řeči jsou schopnosti a funkce určitých oblastí mozkové kůry, zejména v oblasti levé hemisféry, v oblasti na rozhraní spánkového, temenního, týlového i čelního laloku. Zde se diferencuje pro řeč Brocovo a Wernickeovo centrum. Za schopnost rozumět mluvené, slyšené řeči vděčíme pravé hemisféře. Rozvoj řeči závisí na stimulaci řečového projevu. Matka svůj mluvní projev přizpůsobí vývojové úrovni dítěte. Mateřská mluva má především funkci afektivní a postupně i kognitivně sdělovací (Vágnerová, 2005, s. 88-93).

Ontogenetický vývoj řeči probíhá dá se říct celoživotně. V primární logopedické prevenci se soustředíme na řečový projev dítěte od narození až do 6. roku života dítěte. Vygotskij (1970, in: Klenková 2006, s. 32) dělí vývoj **na předřečové – přípravné období a stádia vlastního vývoje řeči.** V přípravném období se uskutečňuje příprava artikulačních aparátů k řeči, jsou to polykací pohyby, žvýkání, reflexní křik novorozence, interakce příklonu novorozence s matkou, od 2. týdne úsměv, od 3. měsíce reakce úsměvu na úsměv, od 6. týdne má křik tzv. citové zabarvení a objevuje se měkký hlasový začátek, broukání a začátky žvatlání. Když dítě přijímá potravu, saje, tvoří se tzv. pudové žvatlání-prahlásky, prefonémy. Nejedná se však o hlásky mateřského jazyka. Přibližně mezi 6.-8. měsícem se objevuje napodobující žvatlání, kdy dítě připodobuje zvuky hláskám mateřského jazyka. Zapojuje přitom vědomě sluchovou, zrakovou kontrolu, pohyby mluvidel a objevují se tzv. fyziologické echolálie. Objevuje se používání modulačních faktorů řeči (melodie, výška, síla hlasu, rytmus řeči). V 10. měsíci nastupuje stadium porozumění řeči. Například: dítě umí reagovat na určité naučené výzvy „Ukaž pá-pá“ „Jak si veliký?“ Ještě nechápe obsah slov, ale slyšené zvuky asociuje s představou konkrétní opakující se situace. V období 1. roku života dítěte nastupuje stadium vlastního vývoje řeči. Podle Sováka (1972, in: Klenková, 2006, s. 36. -37.) v období vlastního vývoje řeči rozeznáváme následující stadia: emocionálně-volní, asociačně-reprodukční, logických pojmů a stadium intelektualizace řeči.

Lechta (1995, in: Klenková, 2006, s. 33) rozděluje **vývojová stadia řeči** podle posuzované úrovně řeči na **období pragmatizace** (do konce 1. roku života), **období sémantizace** (1.-2. rok života), **období lexemizace** (2.-3. rok života), **období**

gramatizace (3. -4. rok života) a **období intelektualizace** (po 4. roku života). Uvedeným stadiím se budeme podrobněji věnovat v další navazující podkapitole.

Kutálková (2011, s. 14-18) popisuje vývoj řeči od prenatálního období, kde dítě ještě před narozením vnímá tlukot srdce matky, vnímá zvuky okolí přes břišní stěnu, melodii a rytmus hlasu matky. Dalším významným mezníkem ve vývoji je období křiku, uvádí, že novorozenec má schopnost rozlišovat lidskou řeč od jiných zvuků. Období žvatlání rozlišuje na pudové a napodobivé, postupně dítě začíná rozlišovat a rozumět řeči a reaguje na ni. V období prvního roku, které je také obdobím prvních kroků a rozvoje chůze, se začíná objevovat i první slovo. Tato skutečnost souvisí s dozráváním nervových drah, které řídí motoriku. Rozvoj mluvení je závislé na pohybových, motorických schopnostech. Dítě propojí situaci se zvukem slova a pojmenuje ji. První věty dítěte jsou tvořeny kombinací zvuků a jednoduchých slov. Slovní zásoba pasivní i aktivní se postupně rozšiřuje, i když pasivní převažuje. Mezi třetím a čtvrtým rokem života hovoříme o období otázek, rozšiřování slovní zásoby a rozvoji sociální funkce řeči. Vývoj výslovnosti sledujeme zhruba od tří let, kdy se jedná o důležité období i z hlediska aplikace preventivních opatření, kterými předcházíme případným potížím v budoucnu. Podle autorky se na správném vývoji řeči podílí několik důležitých faktorů, mezi které patří i základní anatomicko-fyziologické podmínky: hluboké dýchání nosem, správná klidová poloha jazyka při dýchání, hospodaření s dechem. Neméně významná je i tvorba hlasu, hlasová hygiena, tvrdý a měkký hlasový začátek a schopnost regulovat sílu hlasu. Na správné artikulaci se podílí podjazyková uzdička „frenulum“, která blokuje pohyby jazyka, samotná velikost a pohyblivost jazyka, tvar zubů, tonus orofaciálního svalového systému. Na správný vývoj řeči má vliv i smyslové vnímání, zejména sluch a zrak. Centrální nervový systém dále tyto smyslové vjemy zpracovává, důležitou roli hraje soustředění, napodobující reflex, pravolevá orientace, schopnost chápat a pamatovat si neverbální informace. Motorika a pohybová koordinace velkých svalů, jemná motorika a koordinace oko-ruka jsou nevyhnutné k rozvoji řeči a zejména pro budoucí čtení a psaní.

„V průběhu vývoje jazykových schopností se objevují tzv. kritická období, v nichž se prudce rozvíjí určitá kompetence. Prvních osm měsíců je považováno za kritické období pro rozvoj schopnosti rozlišovat a tvořit fonémy.“ (Vágnerová, 2005, s. 90)

Podle autorky se v daném období formuje sluchová diferenciacie řečového projevu, obecná schopnost vnímat řeč přechází k specifickému rozvoji dané kompetence. Fonematická diferenciacie u kojence probíhá tak, že dítě postupně redukuje rozlišování všech fonémů stejným způsobem a začíná preferovat fonémy mateřského jazyka a dochází k poklesu obecné fonematické citlivosti. U dítěte probíhá tzv. vnitřní reorganizace v oblasti zpracování řečových podnětů. Pomalý pokles obecné fonematické citlivosti nastává mezi 8 až 12. měsícem života dítěte. V období 1. roku života se u dítěte projevuje zvýšení citlivosti k řečovým zvukům rodného jazyka. K porozumění řečového projevu je nezbytná také diferenciacie formy mluveného projevu, mezi které patří: intonace, rytmus a melodie řeči, segmentace verbálního sdělení, vnímání hranic slov a vět, prozodické vlastnosti řeči, akcent, přízvuk apod. Formuje se schopnost tzv. kategoričké percepce (Vasta a kol. ,1995, in: Vágnerová, 2005, s. 92), která umožňuje jedinci odlišit fonémy a jejich kombinace, které nesou určitý význam v komunikaci. Dítě tak dostává řád do zdánlivého chaosu verbálního sdělení a učí se mu porozumět. Porozumění řeči se objevuje mezi 8. až 10. měsícem, dřív, než se objeví první slova, dítě již chápe význam jednoduchých slov a poznává význam slova.

S vývojem řečových a komunikačních dovedností je úzce provázána i z pohledu oboru logopedie, samotná **zvuková stránka řeči**. Nejnižší stavební jednotkou řeči je hláska – foném, přičemž v kombinaci s jinými hláskami vznikají tzv. morfémy – nejmenší jazykové jednotky s určitým významem, z kterých postupně vznikají slova, věty, mluva. Zvukovou stavbou jazyka, tvorbou hlásek se zabývá vědný obor **fonetika** (z řeckého fóné – hlas, zvuk lidské řeči).

„Fonetiku můžeme charakterizovat jako nauku o zvukové stránce lidské řeči a její funkce při mluvení. Zkoumá zvuky lidské řeči z hlediska tvoření – artikulace, akustických vlastností a realizace v dorozumívacím procesu.“ (Klenková, 2006, s. 41) Podle autorky je pro správný vývoj řeči důležité, aby dítě poznávalo zvuky lidské řeči, které jsou součástí systému mateřského jazyka a mají fonologickou platnost. Pro dané získávání je nevyhnutný „fonematický sluch“ a sluchová diferenciacie, které pomáhají dítěti rozlišovat rozdíl mezi jednotlivými hláskami. Zvuky řeči se tvoří pomocí mluvních orgánů, tj. dýchací, fonační a artikulační ústrojí. Souhrou činnosti mluvních

orgánů vytvářejících zvuky jazykového systému vzniká artikulace, článkování hlásek (Klenková, 2006, s. 41-43).

Podle holistického pojetí se chápání komunikační schopnosti v celé šíři vztahuje na všechny jazykové roviny. Fonetika se věnuje zvukové stránce lidské řeči, tvorbě a vnímání hlásek. Sleduje také modulační faktory řeči. „*Fonologie se zabývá fonologickými pravidly pro používání organizaci hlásek ve slově.*“ (Valenta a kol 2014, s. 46)

Z fonetického hlediska dělíme hlásky českého jazyka na samohlásky – vokály a souhlásky – konsonanty. Samohlásky (A, E, O, U, I/Y) se tvoří tak, že při artikulaci prochází výdechový proud dutinou ústní volně bez překážky. Po zvukové stránce jsou samohlásky charakterizovány poměrem rezonančních tónů dutiny ústní a hrdelní. Rezananční tóny tzv. formanty formují zvuk hlásky. Postavení jazyka v dutině ústní při tvorbě vokálů vystihuje tzv. Hellwagův trojúhelník, který rozděluje hlásky podle vodorovné polohy jazyka na polohu: přední I, střední A, zadní U, O a podle svislé polohy jazyka: vysoké I, U, středové E, O a nízké postavení jazyka A. **Dvojhásky – diftongy** (OU, AU, EU) se tvoří spojením dvou samohlásek v jedné slabice. Při jejich výslovnosti je pohyb čelisti, jazyka a rtů jedné samohlásky plynule nahrazen postavením mluvidel, které odpovídá výslovnosti druhé samohlásky. Souhlásky (celkem 25) jsou nepravidelné šumy, šelesty, výbuchy a tvoří se na různých artikulačních místech. Můžeme je **rozdělit dle místa jejich tvorby** na pět následovných artikulačních okrsků: **První artikulační okrsek** obsahuje **hlásky obouretné** – bilabiální, jsou tvořena oběma rty: *P, B, M*, **hlásky retozubné** – labiodentální vytvářené překážkou předního rtu a horních řezáků: *F, V*. **Druhý okrsek** zahrnuje hlásky **dásňové** – alveolární vznikají překážkou, kterou při výdechovém proudu tvoří hrot jazyka na horní dásni – **předodásňové/zubodásňové**: *T, D, N, C, S, Z, L, R, Ř* a **zadodásňové**: *Č, Š, Ž*. **Do třetího artikulačního okrsku** řadíme hlásky **tvrdopatrové/palatální/předopatrové**: *Ť, Ď, Ň, J*, které jsou tvořené přiblížením hrotu jazyka k tvrdému patru, pro sluchový dojem se nazývají hlásky **měkké**. **Čtvrtý okrsek** obsahuje souhlásky tvořené na měkkém patře, proto se nazývají **měkkopatrové/velární/zadopatrové**: *K, G, CH*. **Pátý artikulační okrsek** zahrnuje **hlásky hrtanové/ laringeální**: *H*. Hláška je utvářena laryngeálním zvukem, hlasitou explozí s rázem a tvrdým hlasovým začátkem. **Podle**

způsobu tvorby se hlásky dělí na **výbuchové – explozivy** (závěrové, okluzivy): P, B, M, T, D, N, Ť, Ď, Ň, K, G. Mezi **hlásky třené – frikativy** (úžinové, konstriktivy), které jsou tvořeny třením výdechového proudu: F, V, S, Z, Š, Ž, J, H, CH, L, R, Ř, hlásky R a Ř jsou zároveň kmitné – vibranty. **Hlásky polotřené – afrikáty**: C, Č. Souhlásky můžeme dělit i podle částí mluvidel, které je vytvářejí: ústní, nosové, retné, retozubné, jazyčné, hlasivkové apod. (Klenková, 2006, s. 43-46).

Při pohledu na fyziologický vývoj artikulace u dětí se můžeme dozvědět, v jakém období správná artikulace jednotlivých hlásek nastupuje vzhledem k věku dítěte. Niže uvádíme přehlednou Tabulku 1: fyziologického vývoje artikulace. Na zřeteli je ale nutné mít, že tabulka je pouze orientační, vývoj jako proces probíhá u každého jedince individuálně a má své vlastní specifika a přirozené odchylky.

Tabulka 1: Fyziologický vývoj artikulace

Věk	Vývoj artikulace
Od 1 do 2,5 roku	b, p, m, a, o, u, i, e j, d, t, n, l – artikulační postavení se upravuje po třetím roce věku dítěte a ovlivní vývoj hlásky r
Od 2,5 do 3,5 roku	au, ou, v, f, h, ch, k, g
Od 3,5 do 4,5 roku	bě, pě, mě, vě, d', t', ň
Od 4,5 do 5,5 roku	č, š, ž
Od 5,5 do 6,5 roku	c, s, z, r
Od 6,5 do 7 let	ř, diferenciace č, š, ž, a c, s, z

(Zdroj: Jurnečková, Vysoudilová, FN Ostrava, 1970, in: Cigánková, 2022)

Vývin řeči a komunikačních dovedností je proces dlouhodobý a složitý, podílí se na něm několik významných faktorů, které působí na jedince zvenčí i zvnitř. Významnou roli hraje souhra genetických a vrozených daností, zdravotní stav dítěte, ale také vliv podnětného a stimulačního prostředí. Vývin se řídí určitými specifickými zákonitostmi v samotném přípravném stadiu vývoje řeči i v jeho vlastním vývojovém období. V následující navazující části se pokusíme popsat a charakterizovat vlastní vývoj řeči a dovedností, které jsou s ní u dítěte předškolního věku úzce propojené.

1.2 Charakteristika fyziologického vývoje řeči a dovedností předškolního dítěte

Předškolní věk dítěte je charakterizován souhrnou určitých specifických dovedností, které by dítě v daném období svého života mělo dosahovat. Musíme mít na zřeteli skutečnost, že vývoj je proces individuální, postupný a u každého dítěte se tudíž vyvíjí individuálním tempem. Při stanovení určitých specifických znaků dovedností předškolního dítěte, můžeme vycházet z poznatků vývojové psychologie, která dané období popisuje.

Řeč je úzce provázána s myšlením, vnímáním, motorikou, emocemi, schopností psát a číst, komunikovat, uskutečnit své cíle a záměry, umět prosazovat své zájmy. Má vliv na naše sebehodnocení, i na to, jak nás vnímají druzí. V dospělosti nám umožňuje cestu ke vzdělávání, svobodnému výběru budoucího povolání (kupříkladu učitel, moderátor, překladatel), proto není narušený vývin řeči jen izolovanou poruchou, ale souvisí s jinými složkami celkového vývoje dítěte (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2005, s. 122).

Vágnerová (2005, s. 173-236) **charakterizuje předškolní období**, které trvá od tří do šest nebo sedm let, jako „*věkem hry*“, kde hra představuje hlavní aktivitu dítěte. Dítě v předškolním období navštěvuje mateřskou školu, konec této fáze je specifický nejen fyzickým věkem, ale i nástupem dítěte do školy. V daném období si dítě stabilizuje své pozice ve světě a probíhá tzv. diferenciaci vztahu ke světu. U dítěte se rozvíjí poznávání a představivost, fantazijní zpracování informací, intuitivní uvažování, které není ještě regulováno logikou. Přetrvávající egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci dítěte. Předškolní období je i obdobím iniciativy, kdy má dítě potřebu zvládnout věci samostatně a potvrdit si tak své kvality. Osvojuje si určitý řád v chování, buduje si vztahy k druhým lidem i vrstevníkům a učí se s nimi vycházet a spolupracovat. **V oblasti poznávacích procesů a kognitivního vývoje** (podle Piageta, 1970 in: Vágnerová, 2005, s. 174) je uvažování předškolního dítěte založeno na bázi názorného a intuitivního myšlení: „*Mladší předškolní dítě ještě nerozumí souvislostem a vztahům mezi jednotlivými formami existence*“. **Vývoj myšlení** je také dlouhodobým procesem s dynamickými proměnami. Intuitivní a prelogické uvažování poukazuje na

neuvědomělou selekci a zpracovávání informací. Například klasifikace a třídění dle určitých kategorií není ještě úplně přesné, dítě má tendence libovolně měnit kritéria klasifikace. Myšlení dítěte je ovlivněno analogickým uvažováním. Postupně se vyvíjí induktivní a deduktivní uvažování, dítě hledá vhodné řešení různých situací aplikací naučeného, nedovede ještě věci předem plánovat a má tendenci se spolehnout na pomoc druhých. V daném období děti interpretují realitu pro ně srozumitelnou a přijatelnou formou. U dětí se také objevují tzv. nepravé lži – konfabulace, kdy dítě kombinuje vzpomínku, fantazijní představy a jejich aktuální potřeby i citové prožívání. **Vývoj poznávacích funkcí a myšlení** dítěte je ovlivněn podle Vygotského (1978, in: Vágnerová, 2005, s. 183) tzv. *zónou proximálního vývoje*, tj. dítě se od dospělého učí určitým způsobům uvažování. Později se stane naučenou a zvnitřněnou funkcí. **Kresba** předškolního dítěte má funkci neverbální a symbolickou, v níž se zrcadlí vnímání reality a světa dítětem. Kresba prochází několika fázemi, přičemž v samotném počátku nemá ještě symbolickou funkci. Presymbolická – senzomotorická fáze je charakterizována volným čmáráním. Druhá fáze je přechodem na symbolickou úroveň, kde dítě čmárání pojmenuje, je pro něj zobrazením reality – symbolem. Třetí fáze je charakterizována symbolickým vyjádřením, kdy dítě dovede uskutečnit svůj úmysl kresbou, symbolicky zobrazuje skutečnost. Vývoj kresby lidské postavy odráží celkový psychický rozvoj dítěte. Probíhá od stadia hlavonožce (ve třech letech), následuje stadium subjektivně fantazijního zpracování (mezi čtvrtým až pátým rokem) až po stadium realistického zobrazení, které se objeví na konci předškolního věku. **Hra** předškolního dítěte plní rovněž neverbální a symbolickou funkci. Symbolická hra slouží dítěti na vyrovnání se s přežívanou realitou. Objevuje se také tematická hra „na něco“, kdy si dítě procvičuje budoucí role a různé situace ze života, ve hře často uspokojují své potřeby naděje, jistoty, řádu, zpracují negativní i pozitivní prožitky apod. **Chápání prostoru a času** se vyvíjí pomaleji, prostor se vyvíjí z pohledu egocentrické perspektivy a v nazírání na svět se dítě koncentruje na přítomnost a aktuální dění. **Porozumění** a chápání počtu je na úrovni základních kategorií (málo-hodně), množství posuzují vizuálně tj. percepčním odhadem, číslo chápou jako vlastnost objektu. Proces vývoje porozumění prostoru, času a počtu je omezený vývojem schopnosti abstraktního myšlení, který se také rozvíjí. Postupně se vyvíjí i všechny složky **paměti**, zejména implicitní paměť, která má velký význam v každodenních situacích, kdy se dítě učí na základě pozorování a názornosti.

V daném období se u dětí formuje i **emoční inteligence**, porozumění vlastním emocím a citům druhých lidí. **Vývoj verbálních schopností dítěte** odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Předškolní děti rozvíjejí tyto schopnosti v komunikaci s dospělými lidmi nebo staršími dětmi. Nápodoba verbálního projevu a vyjadřování má selektivní charakter. Dítě v daném věku si zapamatuje jen určitou část sdělení, často známá slova a věty. Předškolní děti experimentují s novými slovními výrazy, spontánně je modifikují. Děti si osvojují platnost gramatických pravidel. V průběhu vývoje se egocentrická řeč postupně mění v obsahu i struktuře. Komunikace má velký význam pro dítě v oblasti **emočního vývoje** a samotné **socializace dítěte** v prostředí mateřské školy.

Vlastní vývoj řeči u předškolního dítěte popisují autorky Vašíková, Žáková (2017, s. 27–30) následovně: **Druhý – třetí rok života dítěte** kladou na dítě zvýšené nároky, rozvíjí se dovednosti v oblasti motoriky, sociálních kompetencí i samotné řeči. **Podle Lechty** (1995, in: Vašíková, Žáková, 2017, tamtéž) a jeho klasifikace patří období mezi druhým a třetím rokem života do **období lexemizace**. U dítěte si všímáme pokroku v gramatické stavbě verbálních projevů, pasivní slovní zásoba převažuje nad aktivní slovní zásobou. Dítě používá přibližně dvě stě až čtyři sta slov. Krahulcová (2013 in Vašíková, Žáková, 2017, s. 27) uvádí: „*U dítěte kolem druhého roku života dochází k takzvané jazykové explozi, kdy dítě v přirozeném a podnětném prostředí získá každých 90 minut jedno slovo. Dítě v tomto věku má problém reprodukovat delší slovo, nedokáže ještě rozeznat všechny hlásky ve slově a mnohdy dochází k tomu, že hlásky, které ještě nezná, nahrazuje těmi, co zná.*“ Kapalková (in Kerekrétiiová, 2016, in: Vašíková, Žáková, 2017, s. 27) říká, že dítě začíná vnímat gramatické morfémy v oblasti porozumění řeči. Chápe sémantický význam slova po určité změně týkající se například množství (jednotné, množné číslo), negace vyjádřené předponou *ne*. Dítě dokáže prostřednictvím řeči vyjádřit minulý čas, avšak jeho vnímání času je ještě subjektivní. Ve věku dvou let je schopné odpovědět na otázku, ale také položit otázku druhému. Během svého hovoru využívá množství jednoslovných a dvouslovných vět a je schopno povykládat, co zažilo nebo co se mu stalo. Dítě využívá ke komunikaci spoustu gest, které mohou být mimo jiné (např. hru) základem pro vytváření vět o třech slovech. Než je však dítě takovou větou schopné vytvořit, předchází tomu motorické činnosti (např. hra s panenkou).

Myšlení začíná být verbální a řeč intelektuální (Lechta, 2011 in: Vašíková, Žáková, 2017, s. 28): „*V tomto období začíná dítě skloňovat a používat osobní zájmena. Vytváří analogie některých slov (dobrý – lepší), může se stát, že o sobě mluví ve třetí osobě, chápe a využívá otázku „Proč?“. Na konci tohoto období může dítě tvořit až čtyřslabičná slova. Dochází ke zdokonalování výslovnosti a typické je pro toto období tzv. období vzdoru. Dítě chce vše dělat samo a komentuje to výroky „Já sám!“, začíná si tedy uvědomovat svoji osobnost a oslovovat se zájmenem „Já“.*“

Období mezi třetím a čtvrtým rokem života dítěte je charakteristické tím, že nastává stádium logických pojmů, kdy dítě přenáší to, co slyší v okolí na určité podobné situace (Sovák, 1981; Krahulcová, 2013 in: Vašíková, Žáková, 2017, s. 28). Dítě začíná tvořit souvětí a projevuje se u něj tzv. fyziologický dysgramatismus, který by se měl po čtvrtém roce postupně vytrácet. Postupně po čtvrtém roce života by se měl dysgramatismus z dětské řeči vytrácet. Lechta (1995, in: Klenková, 2006, s. 33) označuje dané období jako **období gramatizace**. Dítě dovede popsat, co dělá druhý, řekne své jméno a pamatuje si jména sourozenců a kamaráda. Dokáže odpovědět na jednoduchou otázku a jeho slovní zásoba dosáhla více než 1000 slov. Zapamatuje si a reprodukuje jednoduché říkanky, stále více se ptá na události, které ho zajímají. Je schopné rozeznat rozdíly „malá – velká“. Velmi často využívá otázku „Proč?“ a také „Kdy?“. Začíná tvořit souvětí, učí se samo z komunikace s druhým a následně je pak využívá ve svém projevu. Rozvoj pragmatické roviny jazyka se u dítěte projeví snahou komunikovat a navázat rozhovor. Dítě rozvíjí sociální vztahy ve skupině, umí se vyjádřit a ovlivnit své chování. Kolem třetího roku dítěte nastává rychlý rozvoj schopnosti dítěte vyprávět příběhy, tzn. rozvoj narativních schopností dítěte, rozvíjejí se kognitivní a emocionální schopnosti dítěte. Ve hře dítěte dochází k „manipulaci s myšlenkami“, to znamená, že nejdříve dochází k porozumění, a poté ke zvnitřnění myšlenek (Kapalková, Vencelová in: Kerekrétiiová, 2016 in: Vašíková, Žáková, 2017, s. 29).

Čtvrtý až pátý rok života dítěte: Verbální projev by měl obsahovat všechny slovní druhy. Dítě tvoří souvětí, jeho řeč je srozumitelná a měla by být gramaticky správná. Podle Sováka (1981 in: Vašíková, Žáková, 2017, s. 29) i Lechtu (1995, in: Klenková, 2006, s. 33) vývoj řeči dítěte od čtyř let až po nástup dítěte do školy

pokračuje v tzv. **stadiu intelektualizace řeči**, nastává vývoj především v oblasti logické, kdy dítě chápe přesněji významy jednotlivých slov. Dokáže odpovědět na otázky týkající se počtu a užívá předložky jako „pod, na, v“. Slovní zásoba dítěte obsahuje 1500–2000 slov a umí ve větě správně použít minulý čas. Poznává a identifikuje nejrůznější barvy. Začíná se projevovat lateralita, dítě při náročnějších aktivitách častěji využívá „šikovnější ruku“. V řečovém projevu může ještě přetrvávat nesprávná výslovnost některých hlásek, ale pokud je řeč výrazně chybná, je nutné hledat příčinu a zajímat se o problematiku.

Pátý až šestý rok života dítěte je charakteristický ve vývoji řeči tím, že ustupuje fyziologická patlavost (rotacismus a sigmatismus může přetrvávat) a jak říká Lechta (2011 in: Vašíková, Žáková, 2017, s. 29) dokončuje se proces vývoje fonematické diferenciaci, který je zásadní pro zvládnutí aktivit v procesu učení se na základní škole. V tomto období je dítě schopné převyprávět příběh dle obrázků, popsat okolní předměty a dokáže vysvětlit jejich účel. Podněcujeme dítě k tomu, aby se samo vyjádřilo, dalo průchod svým emocím, zážitkům a přáním. V tomto věku dítě chápe a reprodukuje jednoduché vtipy. Je schopné zopakovat větu o několika slovech, umí počítat předměty kolem sebe. Je schopné využít řeč v sociálním kontextu a dosahovat tak svých cílů. Slovní zásoba dítěte je tvořena 2500–3000 slovy.

Můžeme si položit otázku, co všechno s vývojem řeči a komunikačních dovedností dítěte souvisí, které dovednosti by mělo dítě v předškolním věku zvládat a co je potřeba u dítěte rozvíjet, aby bylo připraveno na úspěšný přechod z předškolního zařízení do nového školního prostředí? **Dovednosti předškolního dítěte úzce propojené s komunikačními dovednostmi**, které sledujeme u dítěte v předškolním věku podle Bednářové, Šmardové (2015, s. 2) jsou následovné : motorické schopnosti, tj. hrubá a jemná motorika, grafomotorika, motorika mluvidel, motorika očních pohybů, zrakové vnímání a paměť, vnímání barev, figura a pozadí, zrakové rozlišování část a celek, pohyb očí na řádku, vnímání prostoru a prostorové představy, vnímání času, sluchové vnímání a paměť- naslouchání, rozlišování, analýza a syntéza, vnímání rytmu, základní matematické představy, sociální dovednosti, hra, sebeobsluha. V oblasti řeči a komunikace sleduje lexikálně-sémantickou rovinu, morfologicko-syntaktickou rovinu, pragmatickou rovinu, prvky neverbální komunikace a foneticko-fonologickou rovinu.

Můžeme se přiklonit k názoru, že pro správný vývoj řeči u předškolního dítěte je potřebná nejen obratnost mluvidel, smyslové schopnosti, rozvoj intelektu a dostatečně kvalitní přísun informací. Pro dítě předškolního věku je také důležitý prostor k volné hře. Stává se, že kvůli odborně vedenému rozvoji schopností nemají děti v předškolním věku čas na spontánní hru, přirozený rozvoj osobnosti ve společnosti nejbližších lidí. Je potřebné podporovat u dětí také motorickou aktivitu a podporovat jejich přirozenou touhu po pohybu a poznávání. Na rozvoj aktivní slovní zásoby by se měli podílet dospělí čtením pohádek, správným mluvním vzorem a výchovou. Úroveň komunikačních dovedností dítěte i jeho chování jsou výsledkem vlivů prostředí, ve kterém rodina dítěte žije a také způsob jejich života. Je potřeba se vyvarovat nadbytku a přesytení smyslových informací všeho druhu, aby jejich příjem nebyl jen pasivní, co způsobuje poruchy koncentrace pozornosti a smyslovou plochost. Pasivita a méně aktivit nese s sebou „nešikovnost“ v motorických úkonech, což se také projevuje v mluvení. Nadbytek smyslových informací vede k jejich povrchnosti v zrkové oblasti a v oblasti sluchové diferenciaci a vnímání. Je potřeba si najít pro dítě čas a vhodně volit aktivity a činnosti s přeměřenou mírou, vhodnou výchovou, a tak vytvoříme dobrý základ pro úspěšné zahájení budoucí školní docházky (Kutálková, 2014, s. 81-92).

V první kapitole jsme se pokusili charakterizovat pojmy komunikace, řeč, jazyk, jazykové roviny a popsat vzájemný vztah mezi nimi. Pozornost jsme zaměřili na vývoj komunikačních schopností a řeči u dítěte v průběhu ontogenetického vývoje a podrobněji jsme analyzovali vývoj řeči a komunikace u dítěte v předškolním věku. Popsali jsme možné determinanty, které daný vývoj řeči a s ním související dovednosti ovlivňují. V následující kapitole se pokusíme přiblížit téma narušené komunikační schopnosti z pohledu základní charakteristiky, etiologie a výskytu nejčastějších forem narušené komunikační schopnosti u dětí v předškolním věku.

2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

Komunikační schopnost dítěte je, jak jsme již zmiňovali v předchozí kapitole, souhrnem vlastností, které umožňují dítěti uplatňovat jazykové prostředky a jazyk účelně a funkčně. V případě, že dojde k narušení komunikační schopnosti, v závislosti od míry, druhu, stupně narušení, bude si stav vyžadovat následní odpovídající logopedickou intervenci. Do celého procesu diagnostiky a terapeutického procesu je potřebné zapojit především rodiče, někdy i rodinu dítěte a celý tým odborníků, jakými jsou kupříkladu: pediatr, psycholog, klinický logoped, speciální pedagog – logoped, foniatr, otorinolaryngolog, neurolog, psychiatr a jiní. Důležitou roli v předcházení narušené komunikační schopnosti a rozvíjení správného řečového vývoje hraje logopedická depistáž i samotná logopedická prevence, které se budeme podrobněji věnovat v další navazující kapitole.

Narušená komunikační schopnost (dále NKS) je jedním ze základních termínů logopedie. Českému termínu NKS odpovídají v jiných jazycích následovní termíny: *communication disability* v anglicky hovořících krajinách, německy mluvících krajinách – *Gestörte Kommunikationsfähigkeit*. Východiskovými kritérii NKS jsou: vývojové, fyziologické, terapeutické, lingvistické a kritérium komunikačního záměru (Lechta, 1999, 2002, 2009 in: Bernhauserová, Klugerová, 2014, s. 9). V anglosaské literatuře se místo termínů „patologie řeči a jazyka“ nebo „poruchy řeči a jazyka“ používají termíny „*communicative disorders* nebo *communicative disability*“. Moderní koncepce logopedie klade důraz na přesun předmětu zkoumání od řeči ke komunikaci (Pipeková, 2006, s. 107).

Lechta (2003, s. 17) uvádí: „**Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (případně několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.**“ Může se jednat o narušení foneticko-fonologické roviny, morfologicko-syntaktické roviny, lexikálně – sémantické a pragmatické roviny nebo jejich kombinace. Také může jít o verbální nebo neverbální, mluvenou i gramatickou formu, expresivní a receptivní složku. Narušená komunikační schopnost se může projevit jako vrozená vada řeči nebo získaná porucha řeči. V celkovém klinickém obraze je NKS buď dominantní nebo být příznakem jiného

dominujícího narušení, tj. symptomatická poruchy řeči. Narušení může být úplné (u totální afázii) nebo částečné. Člověk s NKS si může a také nemusí své narušení uvědomovat nebo jen částečně. Narušená komunikační schopnost se může promítat do sféry symbolických a nesymbolických procesů ve zvukové i nezvukové dimenze.

Některé nápadnosti a odchylky ve vývoji řeči a komunikace se mohou v průběhu přirozeného vývoje dítěte objevovat, postupně samy pominou a nezanechají žádné následky (kupříkladu: krátkodobá neplynulost řeči, nesprávná výslovnost některých hlásek). Je potřeba posuzovat tyto odchylky v případech, kdy se jedná o poruchu u dětí s vrozenými poruchami sluchu, dětskou mozkovou obrnou, u dětí zaostávajících v rozumovém vývoji apod. Dítě se může vyvíjet normálně a zaostávat může jen v jedné oblasti řeči, v které se nápadněji odlišuje od vrstevníků (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2005, s. 122).

Do kategorie NKS proto podle Klenkové (2006, s. 53) nepatří: fyziologická nemluvnost (do 1. roku života), vývojová dysfluence (kolem 3. -4. roku života), fyziologická dyslalie (před dovršením 5. roku života), fyziologický dysgramatismus (do 4. roku života). Podle Kerekrétiové (2009, s. 24) neřadíme do NKS: když vysílatel a příjemce nepoužívají stejný kód- tj. stejný jazyk a při používání posunkového, znakového jazyka u osob se sluchovým postižením.

2.1 Etiologie vzniku narušené komunikační schopnosti

Příčiny vzniku NKS mohou být rozmanité, autorky Hornáková, Kapalková, Mikulajová (2005, s. 130) konstatují, že příčiny většiny poruch řeči u dětí nejsou dostatečně vědecky objasněny. Léčba a korekce se zaměřují v převážné míře na jejich projevy, a ne na příčiny.

Vývoj řeči, jak jsme již zmiňovali v první kapitole, neprobíhá jako samostatný proces, ale je ovlivněn vývojem smyslového vnímání (zejména sluchu a zraku), vnímáním, myšlením a kognicí, motorikou a procesem socializace. Klenková (2006, s. 63) uvádí, že je ovlivněn také **vnitřními faktory** jako jsou: vrozené předpoklady a nadání pro řeč, zdravý vývoj sluchového a zrakového analyzátoru, nepoškozená

centrální nervová soustava (dále CNS), mluvní orgány, dobrý celkový fyzický a psychický vývoj a vývoj intelektu. **Vnější faktory** v podobě vlivu prostředí, výchovy, podnětů a stimulace.

Pipeková (2006, s. 108-109) a také Klenková (2006, s. 54) rozdělují příčiny vzniku NKS **podle časového hlediska**, dle doby, kdy k narušení došlo. V období prenatálním, tj. období vývoje plodu, perinatálním, tj. v průběhu porodu a po narození – postnatální období. **Z hlediska lokalizačního** řadí k nejčastějším příčinám genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů, poškození centrální části a efektorů. V neposlední řadě k příčinám vzniku NKS zahrnuje působení nevhodného, nepodnětného, nestimulujícího prostředí. Valenta (2014, s. 44) rozděljuje NKS z hlediska příčin na **orgánové** (při krvácení do mozku u afázie) nebo **funkční** (hlasové poruchy, funkční svalová dysbalance v orofaciální oblasti, obtíže sluchové analýze a syntéze slov). Etiologie narušení komunikační schopnosti, poměrně často souvisí s nezralostí, opožděným vývojem, organickým poškozením CNS, mozkových center. NKS může být také důsledkem sluchového postižení, poškození mluvidel (u rozštěpových vad), u poruch komunikace způsobených psychickými faktory. Velký význam má sociální a rodinné prostředí z hlediska podnětů, správného mluvního vzoru. NKS bývá také důsledkem jiných vad, projevuje se symptomatickými komunikačními obtížemi u mentálního nebo smyslového postižení (Slowík, 2016, s. 88).

2.2 Charakteristika, klasifikace a vybrané druhy narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku

Poruchy řeči dělíme na vývojové a získané, přičemž mohou být narušené jednotlivé oblasti řeči: porozumění, artikulace, motorická realizace řečového projevu, plynulost, prozodická stránka řeči – intonace, pragmatická stránka řeči. Může se jednat o samostatný syndrom, ale také může být porucha řeči součástí řady psychických nebo neurologických poruch a jiných nemocí (poruchy artikulace při postižení oromotoriky u mozkové obrny nebo jiných neurologických poruch, rozštěpů patra, pervazivní vývojové poruchy, získané afázie, epilepsie aj.). Vývojové poruchy řeči jsou podstatně častěji u chlapců v poměru k dívkám (3:1). Obecně převládá organická, biologická

příčina, v konkrétních případech jsou příčiny často neznámé (Říčan, Krejčířová a kol., 2006, s. 181).

Podle stupně NKS můžeme rozlišovat narušení jako totální – úplné nebo parciální – částečné. Může být hlavním, dominantním projevem, ale také může být symptomem jiného dominantního postižení, pak se jedná o symptomatickou poruchu řeči. V odborné logopedické literatuře se klasifikace NKS užívá dle symptomů. **Lechta** (1990,2003, in: Klenková, 2006, s. 55) ve své **symptomatické klasifikaci** uvádí deset základních kategorií NKS: vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie), získaná orgánová nemluvnost (afázie), získaná psychogenní nemluvnost (mutismus), narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie), narušení plynulosti řeči (tumultus sermonis, balbuties), narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie), narušení grafické stránky řeči (dyslexie, dysgrafie apod.), symptomatické poruchy řeči (u dětí s mozkovou obrnou, s mentální retardací, s poruchou autistického spektra apod.), poruchy hlasu a kombinované vady a poruchy řeči.

Rozdělení poruch řeči u dětí podle Krejčířové a Vymáčilové (2006, in: Říčan, Krejčířová a kol., s. 181-193) je rozčleněné na tři základní kategorie: **vývojové poruchy řeči**, sem patří vývojová dysfázie expresivní i receptivní, poruchy artikulace-vývojová dysartrie, dyslalie a specifické poruchy řeči – artikulační neobratnost, specifické asimilace. Druhou kategorií jsou **získané poruchy řeči** – afázie (z epilepsie, Landau-Kleffnerův syndrom). Třetí kategorií tvoří **poruchy plynulosti řeči** – balbuties čili koktavost, breptavost a elektivní mutismus.

Klasifikaci z hlediska průběhu vývoje řeči vypracoval Sovák (1974, in: Klenková 2006, s. 65) a narušený vývoj řeči interpretuje jako: opožděný vývoj řeči, omezený, přerušovaný vývoj řeči a odchýlný – scestný vývoj řeči. **O opožděném vývoji řeči** hovoříme, když dítě nemluví nebo mluví méně než jeho vrstevníci v období tří let. Je doprovázen opožděným vývojem CNS. V diferenciální diagnostice je potřeba vyloučit sluchovou vadu, nedoslýchavost. Pozornost se věnuje také neuropsychickému vývoji dítěte a vývoji řeči. Příčinou mohou být dědičné faktory i nepodnětné prostředí. Prognóza vývoje je dobrá v případě včasného podchycení a správného formování řečového vývoje dítěte. **Přerušovaný vývoj řeči** může způsobit úraz, vážná duševní nemoc, těžká psychická traumata apod. Za příznivého terapeutického působení je

možné dosáhnout normy, v případě nepříznivých podmínek bude mít vývoj charakter **omezeného vývoje řeči**. Ten je charakteristický výskytem u dětí s mentálním postižením a retardací, při těžších poruchách sluchu, patologii sociálního prostředí. V uvedeném případě je prognóza nepříznivá. **Odchylný – scestný vývoj řeči** se vyznačuje odchylkou od normy, kupříkladu u rozštěpů patra, projevuje se pouze v některé z rovin řečového vývoje (artikulace, modulační faktory), vývojová křivka se pohybuje kolem normy.

Podle aktuálně platné Mezinárodní klasifikace nemoci **MKN-10** se užívají pro NKS následující pojmy v seznamu: F80-F89 Poruchy psychického vývoje řeči, F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyky, F80.0 Specifická porucha artikulace řeči, F80.1 Expresivní porucha řeči, F80.2 Receptivní porucha řeči, F80.3 Získané afázie s epilepsií, F80.8 Jiné vývojové poruchy řeči, F80.9 Vývojová porucha řeči a jazyka nespecifikovaná, F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností. (Zelinková, 2015, s. 11-12) F83 – Smíšené specifické poruchy: jedná se o poruchy, kde je určitá kombinace specifických vývojových poruch řeči a jazyka, školních dovedností a motorické funkce, kde ani jedna porucha není hlavní diagnózou, můžou se spojit s určitým stupněm poruchy kognitivních schopností. Dysfunkce splňuje kritéria pro dvě nebo více položek F80, F81, F82: Specifická vývojová porucha motorických funkcí a F94.0: Elektivní mutismus, který patří k poruchám sociálních funkcí s nástupem v dětství a dospívání F94 (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize, 2022).

Neubauer (2018, s. 39-40) uvádí kategorizaci **vývojových poruch řečové komunikace u dětí** (dále PŘK) z pohledu klinického logopeda. PŘK dělí do pěti skupin, do první skupiny zařazuje **poruchy na bázi percepční bariéry** a PŘK vyvolané vlivy poruchy zraku, v obou případech má sluchová i zraková bariéra vliv na vývoj řeči a komunikace dítěte. Další skupinou jsou **poruchy primární funkce orofaciálního traktu**: dysfagie (porucha polykání) a respirační insuficience (vliv selhání dýchacího systému na řečovou komunikaci dítěte). Třetí skupinu tvoří **motorické řečové poruchy**: dyslalie, vývojová řečová dyspraxie, palatolalie, vývojová dysartrie, rinolalie, dysfonie/chraptivost, balbuties/koktavost, tumultus sermonis/breptavost. **K poruchám vývoje individuálního jazykového systému** řadí: opožděný vývoj řečových schopností, vývojovou dysfázii, specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie). Poslední

skupinou jsou **kognitivně-komunikační poruchy** (dále KKP) v dětském věku, které rozlišuje na: KKP při pervazivních vývojových onemocněních (autismus, dětské psychózy), KKP u stavů po úrazu CNS a nemocích CNS (poruchy paměťové, poruchy pozornosti) a KKP při mentálním handicapu.

V období předškolního věku dítěte se můžeme setkat s různými projevy narušené komunikační schopnosti, některé z nich se pokusíme stručně popsat.

Na prvním místě bychom mohli zařadit **opožděný vývoj řeči** (dále OVR), o kterém hovoříme, když dítě nemluví nebo mluví méně než ostatní děti ve třech letech života. Stanovení diagnózy předchází diferenciatní diagnostika za pomoci různých odborníků (foniatr, neurolog, psycholog, logoped a další). Cílem je vyloučit vadu sluchu, zraku, poruchu intelektu, vady mluvních orgánů, akustickou dysgnózi (neschopnost zapamatovat si slova a porozumět smyslu slova), poruchy autistického spektra. Mezi příčiny vzniku OVR patří: nestimulující a nepodněné prostředí, citová deprivace, genetické vlivy, nedonošené a předčasně narozené děti, nezralá CNS, lehká mozková dysfunkce. V rámci intervence se u dítěte zaměřujeme na podporu a stimulaci psychomotorického a řečového vývoje dítěte, poskytování správného mluvního vzoru, vybízení dítěte ke komunikaci hravou formou, podporovat jeho „mluvní apetit“, rozvíjet sluchovou a zrakovou perцепci, sluchovou diferenciaci, podpora rozvoje porozumění řeči, budování aktivní i pasivní slovní zásoby, podpora motorických dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky a také grafomotoriky, oromotoriky, v neposlední řadě rozvíjíme spontánní řeč. Dítě s OVR v předškolním období by mělo navštěvovat mateřskou školu, čímž podporujeme jeho socializaci v kolektivu. Jedinec s OVR má za příznivých podmínek a působení dobrou prognózu, kdy se opoždění může postupně vyrovnat normě za pomoci vzájemné spolupráce rodičů, logopeda a mateřské školy. Dítě pak může následně bez obtíží zahájit povinnou školní docházku. U některých dětí se může objevit narušená artikulace hlásek dyslálie, v některých případech se může projevit vývojová dysfázie (Klenková, 2006, s. 66–67).

Vývojová dysfázie se řadí mezi specificky narušený vývoj řeči. Označována je i jako vývojová a centrální porucha řeči, česká verze MKN-10 ji označuje za F80.1 - expresivní (porucha vyjadřovacích funkcí) a F80.2- receptivní (porucha percepce – porozumění) poruchu řeči nebo smíšenou – kombinovanou formu.

„Vývojová dysfázie je definována jako komplexní, vrozená porucha osvojení řečových, jazykových a komunikačních dovedností, kterou nelze vysvětlit celkově zpoždujícím se vývojem, abnormalitou řečového aparátu, poruchou autistického spektra, získaným poškozením mozku, sluchovým postižením, pohybovým postižením ani deprivacními či jinými vlivy prostředí.“ (Pospíšilová, 2018, in: Neubauer a kol., 2018, s. 284–285)

Vývoj jazyka a komunikace u dítěte zaostává, postupně se řeč rozvine, dysfázie se v školním věku projeví poruchami učení, obtíže jsou v chápání a pamatování si pojmů, v chápání slyšené řeči a čteného textu. Jedná se o nerovnoměrný vývoj celé osobnosti. U dítěte se mohou projevat deficity v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, paměti, pozornosti. Často je vývojová dysfázie doprovázená únavou dítěte, narušení sfér emocionální, zájmové i motivační. Vývojová dysfázie má podle Mikulajové, Rafajdusové (1993, in: Klenková, 2006, s. 68-69) dopad na formování celé osobnosti dítěte v sociálním kontextu. Dále uvádějí, že etiologie vývojové dysfázie má multidimenzionální charakter, kde spolupůsobí několik činitelů ve složitých interakcích. Můžou to být faktory genetické, vrozené i získané v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním vývoji dítěte. Podle autorky v úvahu přichází i poškození mozku, může se jednat o mozkovou dysfunkci, která zasahuje tzv. řečové zóny levé hemisféry. Vývojová dysfázie se projevuje v oblasti řečové i neřečové a celkovým zmiňovaným nerovnoměrným vývojem.

Podle Lejsky (2003, in: Klenková, 2006, s. 70-71) se symptomy projevují poruchou fonetické a fonologické realizace hlásek, vážne syntax a spojování slov do vět, dítě přehazuje, vynechává nebo opakuje slabiky, řeč je agramatická, nesrozumitelná, postižená je fonemická percepce, dítě neudrží dějovou linii, nedokáže kombinovat symboly a rozpoznat klíčová slova, chápat smysl, objevuje se porucha krátkodobé paměti, aktivní slovní zásoba je chudší, objevuje se nepoměr mezi řečovými a neřečovými schopnostmi, porušená je i percepce zrakových, hmatových a rytmických

signálů, porušena je jemná motorika, což se projeví na kresbě dítěte, nevyhraněná nebo zkřížená lateralita a později se v období školní docházky objeví specifické poruchy učení (dyslexie, dyspraxie apod.). Diferenciální diagnostika vývojové dysfázie vyžaduje týmovou spolupráci odborníků. Je potřeba vyloučit opožděný vývoj řeči, dyslálii – poruchu artikulace řeči, sluchové vady, mentální retardaci, mutismus, poruchy autistického spektra, Landau-Kleffnerův syndrom, tj. epileptickou afázii. Na základě diagnostiky se stanoví individuální terapeutický plán pro dítě. Celková terapie se orientuje na oblasti rozvoje řeči, zrakového, sluchového vnímání, podporu myšlení, paměti a koncentraci pozornosti, hrubé i jemné motoriky, prostorové orientace, grafomotoriky. Je potřeba všechny rehabilitační, edukační a reedukační přístupy kombinovat ve spolupráci s rodinou dítěte, mateřskou školou, kterou dítě navštěvuje a do týmu jsou zapojeni kromě logopeda, psycholog, foniatr, psychiatr, neurolog, pediatr, speciální pedagog a jiní. Vždy se přihlíží na individuální potřeby a celkový stav dítěte.

V období předškolního věku se můžou vyskytovat i jiné druhy NKS, jako jsou například: dyslálie, dysartrie, palatolalie, rinolalie, koktavost, breptavost, selektivní mutismus, afázie, symptomatické poruchy řeči u dětí s mozkovou obrnou, poruchou autistického spektra apod. Podrobněji jsme popsali OVŘ a vývojovou dysfázii z důvodu jejich výskytu ve vybrané mateřské škole, kde bude realizována praktická část bakalářské práce a výzkumné šetření i logopedická prevence, které se budeme věnovat v navazující kapitole.

3 LOGOPEDICKÁ PREVENCE

Logopedická prevence je důležitou součástí logopedické intervence. Můžeme ji považovat za pomyslný první krok v rámci celkového procesu logopedického působení. Pomáhá předcházet NKS, ale také podporuje přirozený zdravý vývoj dítěte v řečových a komunikačních dovednostech nejen v předškolním věku. Prvními aktéry celého preventivního působení by měli být rodiče dítěte v jeho přirozeném domácím prostředí, kde je mu poskytována dostatečná péče, dostatek podnětů, správný mluvní vzor a podporující výchova. Do procesu prevence se zapojí pedagogové, případně speciální pedagogové a v neposlední řadě pediatr. V počátcích raného dětství je z oblasti medicíny a směrem k předcházení NKS uděláno několik opatření k včasnému podhalení případných rizikových faktorů, které by mohly v budoucnu NKS rozvinout. Ku příkladu screening sluchových vad, pravidelné pediatrické prohlídky a orientační vyšetření zraku, sluchu, řeči apod. V mateřské škole pedagog na základě každodenního pozorování sestaví tzv. pedagogickou diagnostiku dovedností dítěte a má možnost, v případě odhalení případného deficitu u dítěte, přizvat k řešení dané situace rodiče, psychologa, speciálního pedagoga, logopeda. V některých mateřských školách probíhá i tzv. logopedická depistáž, která pomáhá odhalit, následně diagnostikovat potíže u dítěte a pracovat na jejich nápravě. V následující části se pokusíme podrobněji přiblížit téma logopedické prevence v celém systému logopedického působení a oboru logopedie.

3.1 Vymezení pojmu logopedická prevence v rámci oboru logopedie

Logopedie (z řeckého *logos* – slovo a *paidea* – výchova) je vědní obor, který se formoval v první polovině 20. století. Sovák (1965, in Klenková, 2006, s. 11) definoval logopedii, jako speciálněpedagogický obor, nauku o výchově řeči a předcházení a odstraňování poruch řeči. Současná logopedie se nezabývá pouze odstraňováním vad a poruch řeči, ale orientuje se na všechny jazykové roviny, paradigma logopedie vychází z holistického – celostního chápání NKS.

Podle Lechty je logopedie interdisciplinární vědní obor, který se zabývá i **logopedickou prevencí**. Ta je významnou složkou **logopedické intervence spolu s logopedickou diagnostikou a terapií**. Všechny tři formy logopedické intervence se prolínají a vzájemně doplňují a je pro ně nesmírně důležitá spolupráce mezi vědními obory jako jsou speciální pedagogika, lékařství, psychologie a jazykověda. Předmětem a zájmem logopedie je vznik, eliminace a prevence narušené komunikační schopnosti. Zkoumá narušenou komunikační schopnost z hlediska příčin, projevů, následků a možností diagnostiky, terapie a prevence narušené komunikační schopnosti ve všech jazykových rovinách: foneticko-fonologické, syntaktické, morfologické, lexikální i pragmatické, zabývá se také komunikací verbální i neverbální, všimá si stránky receptivní i expresivní (Lechta, 2003 in: Vašíková, Žáková, 2017, s. 12).

Logopedie využívá poznatky z oblasti medicínských oborů (pediatrie, foniatrie, otorinolaryngologie, stomatologie, plastické chirurgie, ortodontie, neurologie, neurochirurgie, psychiatrie), z oblasti oborů psychologie (vývojová psychologie, patopsychologie), z oboru lingvistiky (fonetika, fonologie) i z oborů genetiky, informatiky, kybernetiky, právních věd apod. Studijní odbor logopedie je součástí speciální pedagogiky a má také vztah k pedagogickým a speciálně pedagogickým oborům: surdopedii, somatopedii, psychopedii, oftalmopedii (Klenková, 2006, in: Pipeková a kol., 2006, s. 103-104).

„Logopedie sleduje poznatky z výzkumů psycholingvistiky, neurovědy, neurolingvistiky, neuropsychologie, věd a oborů medicínských, psychologických, lingvistických.“ (Mlčáková, 2014, in: Valenta, 2014, s. 43)

„Logopedická intervence je specifickou aktivitou logopeda, která si klade za cíl stanovení identifikace narušené komunikační schopnosti, eliminace, zmírnění nebo překonání narušené komunikační schopnosti. Logopedická prevence má za cíl předejít, zamezit vzniku narušené komunikační schopnosti. Logopedická prevence je vymežována ve třech stupních – primární, sekundární a terciární.“ (Škodová, Jedlička, 2003 in: Vašíková, Žáková, 2017, s. 12)

Lechta (2002, in: Klenková, 2006, s. 56-57) popsal tři hlavní cíle logopedické intervence logopeda: identifikace, eliminace nebo zmírnění NKS, předcházení NKS a

zlepšení komunikační schopnosti. Logopedickou intervencí, chápe jako multifaktoriálně podmíněný proces, který se skládá z třech úrovní: logopedické diagnostiky, terapie a prevence. Autor uvádí, že jednotlivé úrovně se mohou vzájemně prolínat, terapie navazuje na diagnostiku a užívá termínu „terapeutická diagnostika“ nebo častěji se používá termín „diagnostická terapie“. Terapie se může prolínat i s prevencí.

„Z hlediska speciální pedagogiky představuje prevence souhrn opatření, jejichž cílem je předcházet vzniku poruch jak vrozeným, tak i získaným. Uskutečňuje se v několika vrstvách, skupinách, které mají různé cíle, realizuje se proto v rozdílných případech a situacích.“ (Kocurová, 2002, in: Slowík, s. 51)

Hartl, Hartlová (2002, in: Bernhauserová, Klugerová, 2014, s. 12) chápou **primární prevenci** jako předcházení ohrožujícím situacím v celé sledované populaci. Rozlišují nespecifickou **prevenci** – propagace a osvěta o správné péči o řeč dítěte a **specifickou prevenci**, která je zaměřená na konkrétní druh NKS. **Sekundární prevence** se zaměřuje na rizikovou skupinu obzvláště ohroženou negativním jevem. **Terciární prevence** se vztahuje k osobám, u kterých se již NKS projevila a samotná prevence má předejít dalšímu negativnímu vývoji i negativním důsledkům plynoucím z NKS.

Primární logopedická prevence je určena pro nejširší populaci a má charakter osvětové činnosti prostřednictvím médií, tisku, přednášek, konferencí. Základním úkolem primární prevence je vzdělávání a informovanost pediatrů, pedagogů a rodičů dětí v předškolních zařízeních. Primární prevenci můžeme rozdělit na nespecifickou, kde se jedná o podporu žádoucích forem chování, např. správného řečového vzoru a specifickou, která se zaměřuje na konkrétní výskyt rizika a jeho předcházení. **Sekundární logopedická prevence** se orientuje na rizikovou skupinu ohroženou negativním jevem. Může se jednat o děti vyrůstající v kojeneckých ústavech, děti nedonošené a předčasně narozené nebo jako předcházení poruch hlasu u hlasových profesionálů. **Terciární logopedická prevence** se aplikuje tam, kde se narušená komunikační schopnost již vyskytla a snahou je zamezit dalšímu negativnímu vývoji a předcházet možným negativním důsledkům (Vašíková, Žáková, 2021, s. 13).

Cílovou skupinou logopedické intervence jsou děti, dospívající, dospělí jedinci i senioři, zabývá se pomocí všem věkovým kategoriím, u nichž se vyskytuje NKS.

Logopedickou intervencí zabezpečují odborníci, nejčastěji logopedi, kliničtí logopedi, speciální pedagogové – logopedi, logopedičtí asistenti, psychologové, sociální pracovníci, foniatři, neurologové a jiní, dle resortu jejich působení (zdravotnictví, školství, nestátní sektor nebo sociální sféra).

3.2 Logopedická prevence jako součást logopedické intervence v České republice

V České republice je poskytovaná logopedická intervence, která je v kompetenci tří resortů: zdravotnictví, školství, sociálních věcí. **V resortu ministerstva zdravotnictví** je poskytována péče osobám s NKS a intervence je zaměřena na diagnostiku, terapii i prevenci v logopedických ambulancích, poradnách nebo soukromých klinikách. Zabývají se i poradenskou činností pro rodiny s dětmi s NKS, ale jsou určené i pro dospělé a starší osoby. Zde pracuje **klinický logoped** – atestovaný logoped, se specializovanou způsobilostí, odbornou praxí a licenčním osvědčením pro soukromou praxi. Můžou působit i přímo ve zdravotnických zařízeních, nemocnicích a klinikách neurologie, foniatrie, rehabilitačních ústavech apod. Děti s NKS jako symptomem jiného postižení (mentálního, somatického) mohou být v péči logopeda v denních rehabilitačních stacionářích pro děti (Klenková, 2006, s. 212-213). Profesní podmínky a kvalifikace klinického logopeda ustanovuje Zákon č. 96/2004 Sb. o podmínkách získání a uznání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání. Kliničtí logopedi se mohou registrovat v dobrovolném a nezávislém profesním sdružení Asociaci klinických logopedů České republiky, která vznikala pro potřeby klinické logopedie v resortu zdravotnictví, hájí jejich profesní zájmy, koordinuje jejich činnost, v etické rovině koriguje logopedickou praxi. Asociace je také členem mezinárodních a světových, evropských organizací sdružujících logopedy (Neubauer a kol., 2018, s. 47-53).

Logopedie v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy může být realizována v následujících zařízeních: logopedické třídy při běžných mateřských školách, mateřské školy logopedické, logopedické třídy při běžných základních školách, základní školy logopedické, speciální třídy při základní škole pro žáky s poruchami

učení, mateřské školy a základní školy pro sluchově postižené, základní školy praktické, základní školy speciální, speciálně-pedagogické centra a pedagogicko-psychologické poradny (Pipeková, 2006, s. 117–118). Programy základních a speciálních škol deklarují propojení logopedické péče se školní výukou, přičemž proces výuky probíhá ve třídách s nižším počtem žáků (7-14 žáků) a je pro ně poskytována individuální logopedická péče. Pro děti se závažnými poruchami řeči a NKS jsou určena speciálně-pedagogická centra (SPC) pro děti s narušenou komunikační schopností. V souvislosti s aktuální novelou školského zákona lze očekávat i vývoj v oblasti školního poradenství a vyšší rozvoj nezávislosti SPC na školních zařízeních (Neubauer a kol., 2018, s. 57).

Stále častěji dochází k integraci dětí a žáků s NKS do běžných základních a mateřských škol. Jedná se o individuální integraci, kde probíhá edukace a podpora dítěte vzhledem k jeho individuálním potřebám podle individuálního vzdělávacího plánu a podpůrných opatření. Když se ve škole nachází více dětí s NKS, může ředitel zřídit logopedickou třídu, kde se bude realizovat skupinová integrace. Ve třídě je stanoven nižší počet žáků a vyučuje zde speciální pedagog – logoped, který spolupracuje i s ostatními odborníky (Klenková, 2006, s. 214-215).

Logopedická intervence v resortu školství spadá pod školská poradenská zařízení: **pedagogicko-psychologické poradny (PPP)** a **speciálně pedagogická centra (SPC)**, která poskytují poradenské služby ambulantní nebo terénní formou, žákům se zdravotním postižením, znevýhodněním, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky. Jednotlivá SPC se liší podle typu postižení, poskytují služby žákům s vadami řeči, zrakovým, sluchovým, tělesným, mentálním postižením, s poruchami autistického spektra, hluchoslepým i žákům s více vadami. Činnost těchto center je vymezena a upravována ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb., ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb., zejména pak ve Vyhlášce č. 197/2016 Sb. SPC pro žáky s vadami řeči se zaměřují na prevenci vad řeči, logopedické poradenství v oblasti NKS. Dále realizují depistáže a evidence dětí s vadami řeči, logopedickou diagnostiku, integraci, tvorbu individuálních vzdělávacích plánů pro integraci, supervizi, metodiku logopedické terapie, přednáškovou a vzdělávací činnost. SPC je také garantem odborné péče dětí, zařazených do logopedických tříd mateřských škol nebo jsou integrována v běžné třídě mateřské školy (Vašíková, Žáková, 2017, s. 17).

V daném resortu působí odborník – logoped ve školství, absolvent akreditovaného magisterského studia speciální pedagogika, má ukončeno studium státní závěrečnou zkouškou z logopedie a surdopedie. Mezi jeho základní kompetence patří logopedická prevence (primární, sekundární, terciární) a osvětová činnost, diagnostika NKS, logopedická terapie a péče, poradenská činnost, posudková činnost, výzkumná činnost atd. Na realizaci logopedické prevence se podílí také **logopedický asistent** – absolvent s vysokoškolským vzděláním bakalářského stupně a státní závěrečnou zkouškou z logopedie, surdopedie nebo absolvent programu celoživotního vzdělávání na státní vysoké škole se zaměřením na speciální pedagogiku – odbor logopedie (Pipeková, 2006, s. 118-121).

Primární logopedickou prevenci v mateřských školách podporuje Ministerství školství, mládeže a tělovýchovy, přímo podle Metodického doporučení č.j. 14712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství. Zmiňované doporučení stanovuje pravidla a kompetence v oblasti realizace logopedické prevence pro logopedy, logopedické asistenty a pedagogy v MŠ. Primární logopedickou prevenci vedou tzv. **logopedičtí preventisté**, kteří absolvovali kurz pod záštitou Asociace logopedů ve školství, který je určen pro učitele v MŠ a učitele prvního stupně základních škol. Další možností pro získání osvědčení logopedického preventistu je absolvování studia v rámci celoživotního vzdělávání na vysoké škole (Vašíková, Žáková, 2017, s. 15-16).

Logopedická intervence v resortu Ministerstva práce a sociálních věcí je realizována v zařízeních sociální péče, které jsou určena pro starší lidi, ale také pro děti a mládež s tělesným nebo mentálním postižením. Věnují se kromě jiného i logopedické péči pro klienty s poruchami řeči a komunikace, zabezpečují diagnostickou a terapeutickou intervenci. Střediska rané péče jsou zřizována na bázi subjektů sociální péče (zapsané spolky, ústavy, střediska sociálních služeb, katolická charita, Diakonie ČCE). V posledním desetiletí se rozvinula i činnost středisek rané péče podporující poradenskou činnost pro handicapované děti a jejich rodiny od nejranějšího věku. Věnují se i dětem s poruchami vývoje vitálních orofaciálních funkcí a řečové komunikace. Zde působí odborníci z oblasti zdravotnictví, sociální práce, speciální pedagogové, logopedi, psychologové, kteří zajišťují zejména dlouhodobou péči. *„Raná péče je terénní služba, popřípadě doplněná ambulantní formou služby, poskytována*

dítěti rodičům ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby.“ (Zákon č. 108/2006 Sb., in: Neubauer a kol., 2018, s. 59)

3.3 Logopedická prevence v prostředí mateřské školy

Logopedická prevence má své významné místo zejména v prostředí mateřské školy, při práci s dětmi v předškolním věku. Často pomáhá předcházet poruchám komunikačních schopností, různým druhům NKS. Včasné podchycení dětí s NKS přispívá k předcházení nebo zmírnění obtíží a nežádoucích komplikací, které by se mohly objevit a měly by nepříznivé dopady na dítě v budoucích etapách jeho života. Nesmíme opomenout důležitou podstatu primární logopedické prevence, kterou je napomáhání a podpora rozvíjení přirozeného vývoje dětské řeči a komunikačních dovedností.

Podle profesora Sováka (1978, in: Lipnická, 2013, s. 9-11) je nesmírně důležité věnovat pozornost preventivně-výchovné logopedické péči v mateřských školách a vzdělávat pedagogy v logopedické oblasti a problematice. Prevence v MŠ představuje soubor opatření a činností, který se zaměřuje na včasné předcházení nebo minimalizaci vzniku NKS. Jedná se o vyhledávání, posouzení, řešení nepříznivých jevů, které ovlivňují kvalitu života a vzdělávání dítěte. Prevence narušené NKS v MŠ se realizuje za pomoci a spolupráce rodiny dítěte a celého týmu odborníků a specialistů. Logopedická prevence zahrnuje i lékařskou péči, vhodné přístupy v rodině a v MŠ, logopedické poradenství, vzdělávací kurzy, tréninky pro rodiče, přednášky, konzultace pro rodiče a učitele. Významné místo v rámci logopedické prevence v MŠ má depistáž, kde proběhne orientační vyšetření dětí a tím se vyhledávají děti s NKS. S realizací depistáže musí udělit souhlas rodič dítěte, který podepisuje informovaný souhlas s vyšetřením. Logoped následně vypracuje pro MŠ zprávu, podá rodičům informace a seznámí je s výsledky šetření. Logoped je vítaným odborníkem v oblasti prevence, proto by mělo vedení MŠ vytvořit vhodné podmínky pro realizaci logopedických intervencí a aktivit.

Z uvedených skutečností vyplývá, že logopedická prevence je systémovou cílenou aktivitou, která se realizuje za spolupráce pedagoga a odborníků i rodičů dítěte a má své opodstatněné místo v prostředí mateřské školy.

3.3.1 Kompetence pedagoga, logopeda a logopedického asistenta

Učitel-pedagog v mateřské škole kromě jiného podporuje přirozený rozvoj řečových a jazykových schopností dětí. Tato oblast je zahrnutá v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP), a učitelé z něj vycházejí při každodenních aktivitách v mateřské škole. V dnešní době se u dětí v předškolním věku objevují častěji komunikační obtíže nebo narušení komunikačních schopností, proto roste také snaha ze strany mateřských škol zapojit se do procesu logopedické intervence. Může ji vykonávat kvalifikovaný odborník-**logoped, speciální pedagog, logopedický asistent**, a to podle dosaženého vzdělávání a odborné kvalifikace. V mateřských školách se poslední roky začal využívat termín primární **logopedické prevence ve spojitosti s realizací tzv. logopedických chvil**, kroužků, které vede pedagog. Logopedickou prevenci lze realizovat individuální i skupinovou formou (Vašíková, Žáková, 2017, s. 15).

Při vymezení **kompetencí učitele v MŠ** je můžeme charakterizovat jako „*soubor osvojených vědomostí, dovedností, postojů, hodnot a vlastností, které člověku v dané profesi umožňují efektivně plnit jeho povinnosti.*“ (Lipnická, 2013, s. 12) Autorka dále zmiňuje, že učitel jako pedagogický pracovník nemá kompetence psychologa, speciálního pedagoga nebo logopeda, proto po zaškolení logopedem může do výchovně-vzdělávacího procesu integrovat speciální přístupy pro podporu a rozvoj komunikačních a řečových schopností dítěte. V souladu s programem RVP pro MŠ podporuje schopnosti naslouchání, mluvení apod. Mezi **základní kompetence učitele v prevenci NKS patří: teoretické kompetence** (jazykové vzdělání učitele, adekvátní vzdělání a poznání klíčových pojmů v oblasti jazykově-komunikační edukace, znalost metodických doporučení, znát ontogenezi vývoje řeči a jazyka a ostatních dovedností dítěte), **didaktické kompetence** (pedagogická diagnostika komunikačních schopností dítěte, volba vhodných metod, pomůcek, programů pro rozvoj daných dovedností), **komunikační kompetence** (kultivovaný projev, spisovný jazyk, správný mluvní vzor),

intrapersonální kompetence (pomoc druhým, emocionálně a sociálně vyrovnaná osobnost učitele, schopnost seberegulace, kritické myšlení, odolnost vůči stresu a náročným situacím), **interpersonální kompetence** (spolupráce v týmu, dodržování etických pravidel a hodnot, vhodné řešení konfliktů, tolerance apod.), **reflexivní kompetence** (sebehodnocení, seberozvoj) (Lipnická, 2013, s. 12-13).

Kompetence učitele, logopedického preventisty nebo logopedického asistenta v procesu primární logopedické prevence mají přesně vymezené hranice a zůstávají na úrovni prevence a přirozeného rozvoje řečových schopností dítěte, za tyto hranice smí jen kvalifikovaný **klinický logoped** či **speciální pedagog – logoped**, kteří se věnují osobám s NKS. **Učitel** provádí individuální orientační pedagogickou diagnostiku, kde zjišťuje silné i slabší stránky stránky u dítěte. Sleduje rozvoj parciálních receptivních a produktivních řečových a jazykových schopností a úroveň jazykového projevu v komunikaci, jeho úkolem není určit druh, typ NKS. K preventivní logopedické činnosti pedagoga v MŠ patří také pedagogické poradenství, kde učitel poskytuje rodičům dítěte odbornou pomoc spojenou s výchovou a vzděláváním dítěte, pravidelně informuje o výsledcích a průběhu práce s dítětem v rámci koncepce výchovného poradenství s cíli mateřské školy. V poradenském procesu pedagog vychází z etických principů, objektivního poznání a týmového přístupu. Cíl pomoci dítěti konzultuje s rodiči, poskytuje jim orientaci v problematice, kde hledat další odbornou pomoc a účastní se na tvorbě individuálního vzdělávacího programu (Lipnická, 2013, s. 28-30).

Logoped pomocí komplexní logopedické intervence vykoná diagnostiku, vypracuje zprávu z logopedického vyšetření a následně aplikuje logopedickou terapii. Věnuje se také konzultační a poradenské činnosti, spolupracuje se školskými zařízeními. Hlavní náplní činnosti **logopedického preventisty** je podpora přirozeného rozvoje komunikačních dovedností dítěte předškolního věku a snaha minimalizovat a eliminovat vznik poruch řeči a při diagnostickém procesu odhaluje možné příznaky narušené komunikační schopnosti. Mezi jeho další činnosti patří informovanost a vzdělanost v oblasti řečové komunikace u dětí předškolního věku, přičemž spolupracuje s klinickým logopedem, případně s jinými odborníky. Jeho pracovní náplní je informovanost a instruktáž rodičů dětí, jak mohou postupovat v případě odhalení narušené komunikační schopnosti. **Logopedičtí asistenti** mohou provádět cílené

kroužky logopedické prevence, věnují se primární prevenci. Vyšší vzdělání umožňuje logopedickému asistentovi odbornější náplň práce. Má možnost přesnějšího odhalení vzniku narušené komunikační schopnosti, realizuje depistáže dětí s narušenou komunikační schopností a stanovuje další odborné kroky v procesu logopedické intervence (Metodické doporučení č.j. 14712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství, in: Vašíková, Žáková, 2017, s. 15).

3.3.2 Základní principy a cíle preventivního působení učitele

Mezi základní principy preventivního působení učitele patří: jazyková kultivovanost učitele, akceptování osobnosti dítěte, empatická komunikace a chování, respektování chyb prostřednictvím kterých se dítě učí, poznávání příčin a projevů NKS, citlivé zacházení s výsledky pedagogické a odborné diagnostiky, snaha o porozumění dítěti, schopnost zprostředkovat dětem přiměřené informace, podporuje autenticitu v komunikaci, reaguje na řeč dítěte a jeho komunikační záměry, kooperuje s rodiči a jinými odborníky a podporuje hru dítěte se zaměřením na rozvoj komunikace v přirozeném sociálním prostředí. Pedagog se má snažit dítě zaujmout a motivovat k aktivitě a spolupráci, má využívat při své činnosti nové přístupy ve specifických oblastech a prevenci NKS, na prevenci se podílí také vykonáváním pedagogické diagnostiky a poradenstvím (Lipnická, 2013, s. 14-16).

Při podpoře přirozeného, fyziologického vývoje řeči u dětí musíme respektovat nejen věk dítěte, ale i dosažený stupeň vývoje. Kromě přiměřeného množství smyslových podnětů má velký význam podporovat obratnost dítěte a celkovou motorickou koordinaci těla. Důležitý je výběr hraček, her, obsah knih, televizních programů, případně rozhlasového programu. Je správné podporovat zájmy a záliby dítěte. Vývoj řeči je záležitost dlouhodobá, vyžaduje si mnoho trpělivosti ze strany dospělých a zároveň cílené využívání pozitivní motivace ke spolupráci s dítětem (Kutálková, 1996, s. 58).

Podle Lipnické (2013, s. 20) k základním cílům rozvoje řečových a jazykových schopností v prevenci NKS řadíme: rozvoj expresivní složky v rovině analyticko-

syntetických procesů, procvičování obratnosti a koordinace pohybů artikulačních orgánů, upevňování správné techniky dýchání prostřednictvím hravých činností, stimulace expresivní složky řeči, percepce, porozumění řeči v oblasti fonemického uvědomení a schopnosti aktivního naslouchání, podporovat rané projevy čtení, psaní a kognitivní schopnosti dítěte, uplatňovat rytmus, pohyb při doprovodu písní, říkanek a hudebně-pohybových her, regulace hlasitosti řečového projevu dětí hrami (šepot, tichá řeč, hlasitý projev).

3.3.3 Metody, strategie a pomůcky logopedické prevence v mateřské škole

Metody prevence narušené komunikační schopnosti dělí na tři hlavní kategorie: **Metody podporující rozvoj slovní zásoby** obsahují práci se zvuky, zvuky jako fráze, která nahrazuje slova, neologismy, pasivní slova, pojmy, aktivní slova, určení, ukázání a výběr pojmenovaného předmětu, osob, jevů, seskupování slov, doplňování a objasňování významu slov, práce se slovy – antonyma, synonyma a homonyma. Při učení se pojmem je nezbytné dodržovat zásadu názornosti. **Metody rozvíjení správné výslovnosti, zřetelnosti a srozumitelnosti řeči dítěte: metody řečové přípravy:** dechové hry a cvičení, artikulační hry a cvičení, intonační hry, odezírání a **metody řečové podpory:** nápodoba zvuků, koordinace pohybů hrubé a jemné motoriky, motoriky řečových orgánů, hry s rytmem a pohybem, tvorba rýmů a hry se slovy. **Metody rozvíjející porozumění, souvislé vyjadřování a povědomí dítěte o gramatické stavbě jazyka** mají za úkol stimulovat verbální reprodukci dítěte, nápodobu a opakování a produkci subjektivních „pravd“. Patří sem metody: rozhovor, povídání, převyprávění a reprodukování příběhu, zpívání a tanec, činnosti dle instrukce, komentování zážitků a aktivit, popis předmětu, obrázku, hračky, situace, činnosti podle smyslově vnímaných vnějších znaků, hádanky, říkanky, dramatizace příběhů a pohádek, hraní rolí, žertování – kde dítě odhaluje „nesmysly“, tvoření plánů a verbální řešení problémů metodou pokus-omyl, návody na tvořivé řešení úkolů a problémů „brainstorming“, společné čtení s dítětem a dítěti, podpora smyslového vnímání, trénink paměti, vnímání a kognice, podpora kritického a tvořivého myšlení dítěte. K základním

strategiím prevence NKS patří následující postupy: komunikace pedagoga a dítěte „tváří v tvář“, poslušání a čekání, platí zásada naslouchání, když mluví druhý, následování komunikačního příkladu dítěte a ulehčení komunikace, motivace, používání komunikačních vzorců a komunikačních pravidel, zásad v chování, podpora přirozené gestikulace, přizpůsobení se jazykovým schopnostem dítěte, interpretace neverbálních signálů dítěte, respektování osobní a intimní zóny při komunikaci s dítětem, používání paralingvistických znaků v mluvené řeči, vedení dítěte při komunikaci, omezování křiku v třídě plné dětí, preference dialogu před monologem (Lipnická, 2013, s. 21-28).

Při podpoře přirozeného vývoje komunikačních dovedností a řeči dítěte v MŠ pomocí metod logopedické prevence je potřeba stimulovat i ostatní oblasti, které se na správném vývoji řeči podílejí. Dítě je motivováno ke spontánní mluvě, podporujeme jeho mluvní apetit, rozvíjíme smyslové vnímání a všechny jazykové roviny. Nesmírně důležitá je podpora práce s dechem, dechová a fonační cvičení, rozvíjení hrubé motoriky, lokomočních dovedností, podporovat manipulační dovednosti, rozvíjet jemnou motoriku, grafomotoriku a motoriku mluvidel, sluchovou a zrakovou percepci (Vašíková, Žáková, 2017, s. 44-47).

Nezbytnou součástí logopedického působení a prevence jsou **logopedické pomůcky**, které používá logoped, speciální pedagog i učitel v MŠ. Pomáhají usnadnit spolupráci s dítětem a vhodně ho motivovat, případně stimulovat. Sovák (1984, in: Klenková, 2006, s. 61) uvádí přehled pomůcek a přístrojů: **stimulační** (zvukové hračky, hudební nástroje, foukadla- stimulují dítě k tvorbě hlasů, zvuků, foukání), **motivační** (hry, hračky, předměty, které motivují dítě k spolupráci a ke komunikaci), **didaktické** (didaktické obrázky, tematické obrázky, říkanky, povídky, za pomoci kterých procvičuje dítě výslovnost hlásek, slova), **derivační** (pomůcky na odvrácení pozornosti dítěte s NKS od vlastního řečového projevu, například bílý šum, metronom u dítěte s balbuties), **podpůrné** (špachtle, logopedické sondy apod.), **názorné** (logopedické zrcadlo, přístroje ukazující kvalitu zvuku) a **registrační pomůcky** (záznamové tabulky, archy, zvukové záznamy, videozáznamy a jiné).

4 VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ FUNKCE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Mateřská škola je zpravidla prvním zařízením školního vzdělávacího systému v České republice, který dítě navštěvuje. Dítě přichází z rodinného prostředí, kde získalo své první zkušenosti. Pro úspěšnou adaptaci dítěte na nové prostředí MŠ je proto důležité, aby mělo stabilní domácí prostředí, bylo naplněno pocitem jistoty a bezpečí. V mateřské škole se seznamuje se zcela novým prostředím, stává se samostatnější osobností, nabývá nových zkušeností, formuje se a postupně dozrává. Nástup dítěte do mateřské školy má významný vliv na jeho socializaci a zároveň individualizaci, poznává vrstevníky, pedagogy, nové autority. Můžeme říct, že je to příprava dítěte na jeho budoucí život ve společnosti.

4.1 Vymezení pojmů **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** a **Školní vzdělávací program**

V národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha) je ustanovený Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)** je dokument národního programu státní úrovně. Zahrnuje vzdělávání jako celek a vymezuje jednotlivé závazné rámce vzdělávání dle jednotlivých etap (předškolní, základní, střední apod.) RVP PV vychází z nové strategie vzdělávání s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí, zároveň vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání v předškolním věku. **Mezi hlavní principy RVP PV** patří: akceptace přirozeného vývoje a specifika u dítěte předškolního věku, což se promítá do celkového obsahu, metod a forem vzdělávání. Vzdělávání má umožnit rozvoj každému dítěti dle jeho individuálních možností a potřeb. Dalším principem RVP PV je vytvářet základní klíčové kompetence, definovat kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů, obsahu, podmínek a výsledků vzdělávání, zajistit tvorbu vzdělávacích programů pro MŠ. Formy a metody vzdělávání se mají přizpůsobit podmínkám daného regionu, místu, možnostem a potřebám daného zařízení. Ze školského zákona dále vyplývají pravidla organizace a řízení předškolního vzdělávání, týká se například věku dětí v MŠ (od druhého do šestého roku dítěte),

organizačního dělení tříd na homogenní nebo heterogenní třídy. Podle paragrafu 16 odstavce 19. školského zákona, se stanovují pravidla pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním vzdělávání. Důležitým **cílem předškolního vzdělávání** je vhodně doplňovat a podporovat rodinnou výchovu dítěte a zajistit mu v prostředí MŠ dostatek přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. **Výchovně-vzdělávací působení** má pro dítě být smysluplným obohacením denního programu, zařízení mu má poskytnout odbornou péči, zprostředkovat nové zkušenosti, pozitivní prožitky a vytvořit mu dobré základy pro jeho další vzdělávání. Snahou je maximální podpora individuálních možností rozvoje dítěte. MŠ plní zároveň **diagnostický cíl** prostřednictvím orientační pedagogické diagnostiky učitele. Pedagog může včas podchytit různá rizika ve vývoji dítěte a následně stanovit další opatření a postupy v jeho prospěch, a to za pomoci týmové spolupráce s odborníky, rodinou dítěte. Univerzální záměry předškolního vzdělávání specifikují tzv. **rámcové cíle**, jejichž výstupem jsou tzv. **klíčové kompetence** výchovně-vzdělávacího procesu. Jsou to **kompetence k učení, řešení problémů, sociální a personální kompetence, kompetence činností a občanské, kompetence komunikativní**. Když dítě ukončí předškolní vzdělávání, mělo by z **oblasti komunikativních kompetencí** ovládat řeč, formulovat vhodně věty, samostatně se vyjadřovat a vést dialog, sdělovat své myšlenky, pocity, prožitky, nálady, pokládat otázky a umět na ně odpovědět. K daným kompetencím patří i porozumění slyšenému, domlouvání se gesty, rozlišování symbolů, osvojení si dovednosti pro budoucí čtení a psaní, obohacování slovní zásoby. K rozvoji komunikace jsou využívány řečové, výtvarné, hudební, dramatické prostředky apod. Ze zmiňovaných kompetencí vyplývají jednotlivé **dílčí cíle ve vzdělávacích oblastech a zároveň ve výstupech**. Jsou to oblasti: **biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální**. **Výstupy** představují dovednosti, poznatky, hodnoty a postoje, které dítě získává ve výchovně-vzdělávacím procesu. **V oblasti psychologické** je zahrnuta kromě jiných dovedností **oblast rozvoje jazyka, řeči a komunikace**. Učitel podporuje dílčí vzdělávací cíle pro rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) a také produktivních (výslovnost, tvorba pojmů, mluvní projev, vyjadřování), podporuje u dítěte verbální i neverbální dovednosti v komunikaci, formuje kultivovaný projev, napomáhá k osvojení poznatků a dovedností, které mají souvislost a předcházejí čtení a

psaní. Do **vzdělávací nabídky** pedagog zařazuje artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, hádanky, vede s dětmi diskuse, rozhovory individuálně i ve skupině, sdělují si společně zážitky, naslouchají pohádkám i příběhům apod. Důležité pro rozvoj a podporu řečového projevu u dětí jsou i básničky, říkanky, rytmizace slova, dramatizace a především zpěv. Na konci předškolního vzdělávání by dítě mělo správně vyslovovat, ovládat dech, tempo, intonaci řeči, vyjadřovat se samostatně a smysluplně, formulovat vhodně věty a vést rozhovor, formulovat otázky. Dítě by také mělo zvládnout porozumění slyšenému, zachytit hlavní myšlenku příběhu, z paměti reprodukovat krátký text, říkanku, písničku, mít pochopení pro slovní vtip a humor, sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech, vytleskat slabiky, utvořit jednoduchý rým, znát synonyma, homonyma a antonyma, sledovat očima zleva doprava, znát některé číslice a písmena. Velký význam má v daném věku četba a prohloubení zájmu o knížky u dítěte, podporujeme zájem o hudbu, divadlo a kulturu.

Školní úroveň představují tzv. **Školní vzdělávací programy (ŠVP)**. Jedná se o dokument, podle kterého se v jednotlivých zařízeních (mateřských školách, základních školách atd.) vzdělává. Každá škola si vypracovává svůj vzdělávací program dle svých podmínek a v souladu s RVP PV. Daný dokument vypracovává ředitel školy spolu s pedagogy. ŠVP dodává ucelený pohled na fungování mateřské školy, je možné ho aktualizovat, doplňovat, vyhodnocovat. Jeho vyhodnocování přispívá k celkovému zkvalitnění dalšího pedagogického působení. ŠVP je veřejným dokumentem a dle Školského zákona je i povinným dokumentem MŠ, který obsahuje identifikační údaje a charakteristiku MŠ, podmínky a organizaci vzdělávání, charakteristiku vzdělávacího programu a jeho obsah vzdělávání, pedagogickou diagnostiku a evaluaci. ŠVP je pak východiskem pro tvorbu třídního vzdělávacího plánu (TVP), který není povinným dokumentem a vypracovává ho učitel pro svoji třídu. Školní vzdělávací programy se můžou zařazovat do **tzv. hlavního proudu**, například Mateřská škola podporující zdraví nebo **k tzv. alternativním programům**: Montessori pedagogika, Začít spolu a jiné (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s. 4-44).

4.2 Charakteristika školního vzdělávacího programu *Začít spolu*

Předškolní vzdělávací program *Začít spolu* je součástí mezinárodní sítě asociace ISSA (International Step by Step Association). Byl součástí transformace a reformy školního vzdělávacího systému a předškolního vzdělávání ve střední a východní Evropě. Cílem bylo zavést metody orientované na dítě, spolupráci s rodinami a začlenění menšin, také dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do předškolního vzdělávání. V roce 1994 Step by Step ČR, o.p.s. implementoval program *Začít spolu* do systému české vzdělávací soustavy a byl schválen MŠMT ČR. Původně se zaměřoval na předškolní věk, později se uplatnil v prostředí prvního stupně základních škol. Program se v roce 2004 rozšířil do třiceti zemí světa a byl oficiálně schválen ministerstvy těchto států (Kolektiv autorů, *Předškolní vzdělávání orientované na dítě, Step by Step*, 2020, s. 4).

Pro uchopení podstaty školního vzdělávacího programu *Začít spolu* je nezbytné nastínit a představit jeho základní principy a východiska, ze kterých se program odvíjí. Metody práce s dítětem vycházejí z vývojových daností dítěte a teoretického základu prací Vygotského, Piageta, Deweye. V předškolním vzdělávání se považuje za důležité umožnit vzdělávání pro každé dítě, dopřát mu dostatek zkušeností v raném dětství, které je rozhodujícím obdobím pro fyzický, emocionální, sociální, kognitivní a řečový vývoj dítěte. Je potřeba rozvíjet u dítěte dovednosti jako jsou: adaptace dítěte na změny dění kolem něj, rozvoj kritického myšlení, učit dítě čelit změnám, být odpovědným za svá rozhodnutí, hledat možnosti řešení, být kreativní, podporovat schopnost sebekontroly a seberegulace, motivovat ho k učení a chuti poznávat. Přístup Step by Step vychází z myšlenky sociálně inkluzivní společnosti a principů demokracie. Pedagogické principy programu, dle mezinárodního profesního rámce kvality ISSA, jsou rozčleněny do sedmi oblastí: komunikace, rodina a komunita, inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty, hodnocení a plánování výuky, výchovně-vzdělávací strategie, učební prostředí a profesní rozvoj pedagogů (Kolektiv autorů, *Předškolní vzdělávání orientované na dítě, Step by Step*, 2020, s. 2-8).

Samotný program staví na propojení učení s reálným životem, kde se dítě učí aplikovat získané poznatky do běžného života. Vychází také z aktivní účasti a spolupráce dítěte, které je samo odpovědno za vlastní učení, přičemž má možnost volby a spolurozhodování se o svém učení. Dalším principem je, že učení je efektivní, když probíhá v souvislostech, dává dětem smysl, respektuje potřeby a zájmy dítěte, nabízí rozmanité typy činností, kde dítě má možnost zažít pocit úspěchu. Aktivity probíhají v tzv. centrech aktivit, které vytvářejí podnětné prostředí a organizaci učení, přičemž respektují sociokulturní rozmanitosti, individuální a specifické vzdělávací potřeby dítěte. Spolupráce s rodiči je plně podporována, jsou partnery a participanty a mohou se každodenně podílet na obsahu vzdělávání svých dětí. Důraz je kladen na to, aby bylo pro děti vytvořené bezpečné prostředí, kde se mohou rozvíjet zejména učením hrou (Škardová, 2020, s. 15).

Výchovně-vzdělávací proces probíhá v tzv. centrech aktivit, kde jsou organizované aktivity, které se realizují ve vyčleněných prostorách pro konkrétní aktivitu, s nabídkou vhodných pomůcek a vizualizace tak, aby odpovídaly věku dítěte, jeho potřebám, možnostem a zájmům. Pedagog má několik možností plánování vzdělávací nabídky pro dítě. Obsah vzdělávání formuje dle svého uvážení a vycházet může z oblasti RVP PV, odráží se od tématu, příběhu nebo plánuje podle výchovně-vzdělávacích cílů, pomocí myšlenkové mapy, pozorování a diagnostiky dítěte apod. (Škardová, 2020, s. 27).

Jednotlivá centra aktivit, nesoucí názvy jako „Knihy a písmena, pokusy a objevy, kostky, drobné hry, ateliér, dílna, námětová hra, voda a písek“ apod., vedou děti k rozvoji **klíčových kompetencí** předčtenářských, předmatematických, občanských, kulturních, vědeckých kompetencí, uměleckých dovedností, digitálních kompetencí, sociálně-emocionálních a pohybových aktivit. Centra je možné realizovat ve třídě i ve venkovních prostorech MŠ nebo i mimo MŠ (dopravní hřiště, lesopark, zoo, zahrada apod.) Do celkového dění se mohou zapojit rodiče, dobrovolníci. Spolupráce s rodinami je velmi vítaná. Pedagog – učitel je pozorovatelem, průvodcem a podporovatelem dítěte, jeho role je spolupracující, vytváří respektující a důstojné prostředí pro rozvoj dětí. Snahou pedagoga je dítěti porozumět a respektovat jeho individuální potřeby, flexibilně reagovat a tvořit podnětné prostředí (Kolektiv autorů, Předškolní vzdělávání orientované na dítě, *Step by Step*, 2020, s. 84-325).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 REALIZACE LOGOPEDICKÉ PREVENCE VE VYBRANÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE

5.1 Cíle a metody výzkumného šetření

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce je popsat a analyzovat logopedickou prevenci vycházející z programu *Začít spolu* ve vybrané mateřské škole Praha – Kamýk. **Dílčím cílem** bude analýza efektivity působení primární logopedické prevence u dětí předškolního věku a logopedické intervence (jako součásti terciární prevence) u vybraného dítěte s NKS v oblasti řečových, komunikačních schopností a souvisejících dovedností. Pro výzkumné šetření byl zvolen design **kvalitativního výzkumu**, realizován pomocí participačního pozorování průběhu jednotlivých setkání primární logopedické prevence.

Participační pozorování je tzv. účastnické neboli zúčastněné pozorování, kdy se pozorovatel osobně účastní činnosti pozorovaných jedinců, přičemž získává hloubkové poznatky o zkoumané realitě. Jedná se o dlouhodobé pozorování, kde se pozorovatel sžije s pozorovaným prostředím a podílí se na aktivitách pozorovaných jedinců. Výstupem z pozorování jsou zápisky pozorovatele, které vedou k analýze a vytyčení „nosných pojmů a teorií“, výsledkem výzkumu je teorie o zkoumaném pedagogickém jevu (Gavora, 2000, s. 154-155).

Metodu participačního pozorování bude doplňovat metoda analýzy dokumentů ŠVP a dokumentace dětí ve vybrané třídě, následné zpracování kazuistiky vybraného dítěte s NKS. Pomocí vyhodnocení výsledků pedagogické diagnostiky dle Oregonské metody hodnocení předškolních dětí se pokusíme ověřit, zda je primární logopedická prevence dostatečně účinná. Závěrečná část práce poskytne doporučení pro praxi, která vycházejí z realizace preventivních logopedických setkání.

Pro splnění stanovených cílů jsme si položili následující výzkumné otázky, které jsme rozčlenili na hlavní a vedlejší výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

VO 1: Jaké možnosti realizace logopedické prevence nabízí program *Začít spolu* ve vybrané mateřské škole?

Vedlejší výzkumné otázky:

VVO 2: V čem spočívají přínos nebo případná rizika programu *Začít spolu* pro oblast primární logopedické prevence a rozvoje komunikačních dovedností dětí?

VVO 3: Je primární logopedická prevence dostatečně účinná a projeví se ve zlepšení komunikačních dovedností dětí předškolního věku ve vybrané třídě?

VVO 4: Přináší logopedická intervence (jako součást terciární prevence) pozitivní efekt i u dítěte s NKS?

5.2 Charakteristika vybraného zařízení, výzkumného vzorku a harmonogram výzkumného šetření

Církevní mateřská škola (CMSŠ) Studánka vznikla v roce 1992 v městské části Praha-Kamýk. Současným zřizovatelem je Česká provincie řádu sv. Augustina a opírá se o křesťanské hodnoty. Jedná se o mateřskou školu rodinného typu, kterou navštěvuje přibližně sedmdesát dětí. O děti (ve věku od dvou do šesti let) ve čtyřech třídách pečuje dvanáct pedagogických pracovníků. Součástí týmu jsou kromě pedagogů i asistentky pedagoga, speciální pedagožka a jiní nepedagogičtí zaměstnanci. Rodinný charakter školky umožňuje osobní a individuální přístup ke každému dítěti. Chodí do ní řada dětí, které měly v jiných školkách obtíže se zařazením do kolektivu. Školka přijímá děti i se speciálními vzdělávacími potřebami a děti nadané. V rámci vlastního vzdělávacího programu využívá prvky alternativního vzdělávacího programu *Začít spolu*, ke kterému se školka přihlásila v roce 1994. Součástí filozofie školky je také úzká spolupráce s rodinami. Ta se odráží jednak v otevřenosti školky rodičům, na

druhé straně pak v aktivní pomoci rodičů školce a možnosti zapojit se do práce s dětmi (Školní vzdělávací program CMŠ Studánka, 2022, s. 5-6).

Základním souborem výzkumného vzorku jsou děti předškolního věku z CMŠ Studánka, Praha-Kamýk. Konkrétně se jednalo o třídu, kterou tvořilo osmnáct dětí (z toho sedm chlapců a jedenáct dívek), z toho jedno dítě s vývojovou dysfázií. Typ výběru výzkumného vzorku je záměrný výběr, jedná se o děti ve věku pět až šest let, které absolvovaly setkání primární logopedické prevence ve školním roce 2021/2022.

Harmonogram výzkumného šetření: Zahájení a přípravné fáze výzkumu proběhly v období od září 2021, týkaly se analýzy dokumentace dětí a ŠVP, na které navázalo seznámení se s dětmi ve třídě. Následně byla realizována vstupní pedagogická diagnostika dětí dle Oregonské metody. Realizační fáze výzkumu formou participačního pozorování vybrané skupiny dětí byla provedena v časovém období od ledna 2022 do května 2022. Na konci tohoto období byla realizována pedagogická rediagnostika vybraných dětí za účelem sledování jejich posunu v komunikačních dovednostech. Závěrečná fáze výzkumu proběhla zpracováním a interpretací všech získaných údajů koncem června 2022.

5.3 Popis průběhu výzkumného šetření a interpretace výsledků šetření

Participační pozorování deseti setkání logopedické primární prevence, proběhlo v období leden až květen 2022, jedenkrát týdně, autorka se účastnila pozorování deseti setkání a podrobně si zaznamenávala průběh do záznamového archu. Setkání byla realizována v tzv. Logohrátkách pod vedením speciální pedagožky. Setkání trvalo v průměru třicet minut, vedla je speciální pedagožka a také autorka práce pod jejím dohledem (dvě setkání). Skupinu dětí tvořilo celkem osmnáct dětí, které byly rozděleny na dvě menší skupiny. Počet dětí se měnil, z důvodu jejich absence v MŠ. Pozorování přivedlo autorku ke zjištění, že efektivita primární logopedické prevence závisí na spolupráci dětí a jejich motivaci se do aktivity spontánně a aktivně zapojit. Proto se autorka během pozorování setkání zaměřila na to: Jak děti vnímají prevenci/danou

realizovanou aktivitu? Jaká byla použita motivace dětí ze strany speciálního pedagoga? Zda se podařilo naplnit záměr – cíl setkání primární logopedické prevence? Autorka následně zpracovala a pokusila se získané údaje z pozorování rozdělit do kategorií, které jsou uvedené v Tabulce 2, která specifikuje jednotlivé kategorie pozorování, celkem bylo stanoveno patnáct kategorií.

Tabulka 2: Kategorie pozorování setkání primární logopedické prevence

Číselné označení kategorie	Název kategorie
1	Cíl setkání – logopedické prevence
2	Délka trvání
3	Místo konání
4	Počet dětí
5	Motivace dětí
6	Popis úvodu setkání
7	Popis jádra setkání
8	Popis závěru setkání
9	Metody logopedické prevence
10	Použité pomůcky
11	Realizátor logopedické prevence
12	Zpětná vazba od dětí
13	Naplnění cíle setkání
14	Postřehy a připomínky
15	Výroky dětí

Zdroj: autorka práce, 2023 (vlastní šetření)

Pro přiblížení procesu pozorování uvádíme vybranou ukázkou průběhu setkání primární logopedické prevence tzv. **Logohrátky**. Setkání se konalo dne 28.4.2022, **délka** jeho **trvání** byla celkem třicet minut. **Cílem setkání** bylo procvičení motoriky mluvidel. Setkání se účastnilo osm dětí a vedla ho speciální pedagožka – logopedka. **Motivace** proběhla pomocí příběhu, děti byly spoluautoři příběhu „*Cesta do Dinoparku*“. Pedagog se ptal: „*Děti, kam bychom dnes mohly jet autobusem?*“ Děti si zvolily cestu do Dinoparku: „*Hurá, pojedeme do Dinoparku!*“ Na setkání byly použity **pomůcky**: ubrousky z papíru, logopedické zrcadlo. Zvolené **metody logopedické prevence**: artikulační, dechová cvičení, hra se zvuky a nápodoba zvuků. V **úvodu setkání** proběhlo přivítání dětí a navození tématu. Následovalo vtáhnutí dětí do tvorby

příběhu. Děti seděly ve třídě na koberci v kruhu, tak aby všichni viděly na pedagožku. **Jádro setkání** tvořila hra se zvuky, nápodoba zvuků: Pedagog: „*Na cestě do Dinoparku musíme nastoupit do autobusu a ten dělá „Brm-brm“* – děti opakovaly zvuky autobusu. Na zastávce přistoupí další děti „*Děláme pohyby jazykem dovnitř a ven*“. Pedagog se ptá: „*Děti, čím bychom mohly ještě jet?*“ Děti odpověděly: „*Lodě*“. Dětem byly rozdány ubrousky z jemného papíru, do kterých **foukaly a pracovaly s dechem**. Další dítě navrhlo cestu lanovkou – celá třída dělala pohyby podle pedagoga: „*Lanovka jezdí nahoru a dolů*“, pedagog ukazoval pohyb jazykem a děti se pokoušely o nápodobu, přičemž se dívaly do zrcadla. Příběh byl zakončen tím, že se děti dostaly do parku a napodobovaly zvuky dinosaurů a po „*prohlídce se vrátily*“ zpátky do třídy. Tato aktivita se dětem moc líbila, ve třídě byla pohodová a pozitivní atmosféra, všechny děti se zapojily. V **závěru setkání** pedagožka poděkovala dětem za spolupráci. Následně proběhla **zpětná vazba od dětí**, které měly vyjádřit, jak se jim setkání líbilo/nelíbilo pomocí emotikonů, ke kterým udělaly čárku dle svého uvážení. Sedm dětí označilo veselého panáčka, jedno dítě neutrálního a komentovalo se slovy: „*Libilo se mi to, ale teď jsem unavený*.“ Smutného panáčka neoznačilo žádné dítě. **Cíl setkání** se podařilo splnit. **Postřehy a připomínky:** Pro udržení pozornosti dětí bylo vhodné střídání aktivit. Je potřeba zohlednit jejich aktuální potřeby (únava, nálada, emoce apod.) Podrobný popis jednotlivých výstupů z pozorování dle navržených kategorií je součástí Přílohy A – Výstupy z pozorování setkání primární logopedické prevence této práce.

Na základě analýzy dokumentace ŠVP (Příloha B – Ukázka vybrané části ŠVP) a naší osobní účasti na každodenním dění ve vybrané mateřské škole, jsme dospěli k následujícímu **souhrnu z pozorování**. Na začátku nás zajímala otázka, jaké nabízí program *Začít spolu* možnosti v oblasti logopedické prevence. V pozorování jsme se zaměřili na sledování **průběhu primární logopedické prevence**, kdy je vytvořen prostor pro její realizaci, kdo se na ní podílí, jaké jsou zvoleny metody a formy práce a jaké pomůcky se nejčastěji využívají a dospěli jsme k níže uvedeným zjištěním.

Primární logopedická prevence je v CMŠ Studánka realizována v rámci každodenních aktivit, které vyplývají z programu *Začít spolu*. Prostor pro primární logopedickou prevenci nabízí program *Začít spolu* už při plnění tzv. **ranního úkolu**,

kde pedagog k aktuálnímu tématu dle ŠVP navrhne úkol, který společně plní rodiče s dětmi. Úkol podporuje vzájemnou interakci a komunikaci mezi rodičem a dítětem.

Na základě pozorování jsme zjistili možnost aplikovat primární logopedickou prevenci (formou dechových cvičení, oromotoriky apod.) přímo v **ranním kruhu**, kde si společně celá třída povídá, zpívá, učí se básničky (doprovázené s pohybem), děti jsou vybízené k aktivní komunikaci. Zde je prostor pro vyškoleného pedagoga (logopedického asistenta) k realizaci logopedické chvílky. Ve zmiňovaných **centrech aktivit**: Logohrátky, Divadlo, Knihy a písmena, Hudba se nabízí největší prostor pro rozvoj a podporu řeči a komunikačních dovedností dětí.

Primární logopedickou prevenci vykonává v mateřské škole **speciální pedagog – logoped**, pracuje s dětmi, ve věku tří až sedm let napříč celou MŠ. Má přímo vyhrazený prostor dvakrát týdně v centrech aktivit pod názvem **Logohrátky**. **Pracuje s celou třídou nebo menší skupinou dětí**. Věnuje se i **individuálně dětem s narušenou komunikační schopností** (nejčastěji vývojová dysfázií, dyslálie) dle potřeby (jeden až dvakrát týdně), což můžeme zařadit k **intervenci – terciární logopedické prevenci**. Pracuje také s dětmi cizinců, děti z bilingválního prostředí nebo s dětmi ze sociálně znevýhodněných rodin což můžeme nazvat **sekundární logopedickou prevencí**. Základem jeho práce je také depistáž dětí s narušenou komunikační schopností, podpora a stimulace oblastí, v kterých dítě vyniká, a posílení ostatních dovedností: motorika, grafomotorika, kresba, smyslové vnímání, kognitivní funkce, řeč, myšlení a poznávání, sociální dovednosti, hra, sebeobsluha a samostatnost. V MŠ se na primární logopedické prevenci podílejí také **dvě pedagožky – logopedické asistentky**, které na denní bázi, tedy pětikrát týdně zařazují dechové, fonační a artikulační cvičení do ranního kroužku i do center aktivit, pracují tak s celou třídou. V programu *Začít spolu* se klade důraz na úzkou spolupráci s rodiči dětí a rodiče vyplňují každým rokem podrobný dotazník, kde uvedou důležité informace o svém dítěti. Dotazník je součástí pedagogické dokumentace a doplňuje **orientační pedagogickou diagnostiku dle Oregonské metody**, kterou provádí pedagog třikrát do roka (v září, na konci ledna a v červnu), a tak se snaží v rámci prevence „zachytit“ děti s potenciálními možnými NKS. Pedagogové spolupracují dle potřeby i s jinými odborníky. Speciální pedagog studuje

doporučení z poradny (PPP, SPC) a od jiných odborníků (neurologa, pediatra, klinického logopeda, psychologa).

Forma práce v rámci primární logopedické prevence je převážně skupinová – v celé třídě nebo v menších skupinách (maximálně osm dětí). **V primární logopedické prevenci využívá nejčastěji pomůcky:** motivační – maňásky, didaktické – obrázky, názorné pomůcky – logopedická zrcadla, míčky, brčka, papírové ubrousky. **Nejčastějšími metodami primární logopedické prevence** jsou: artikulační, dechová cvičení, procvičování oromotoriky mluvidel, rytmizace, práce se sluchovou diferenciací, paměti apod. Prostor pro logopedickou prevenci se nabízí i v podobě **pravidelné četby pohádek** během relaxace na lůžku a v průběhu tzv. **odpolední pestré chvíle**, kterou realizuje pedagog s celou skupinou dětí ve třídě, nejčastěji se jedná o aktivity podporující komunikační schopnosti, sluchové vnímání, zrakové vnímání, motoriku, grafomotoriku, kognitivní funkce apod. U předškoláků je rozvíjená slovní zásoba, pracuje se také na rozvoji jazykových schopností **metodou podle Elkonina**, která se zaměřuje na fonematické uvědomování, rozvoj předčtenářských dovedností dětí. Můžeme ji považovat za součást primární logopedické prevence. Metoda je strukturována na předgrafémovou etapu, ve které si děti osvojují slabikovou a hláskovou strukturu slova, poznávají samohlásky, souhlásky a dvojhlásky, učí se rozlišovat tvrdé a měkké souhlásky a upevňují si získané poznatky. Na předgrafémovou etapu navazuje etapa grafémová, děti poznávají, že foném – hláska má svůj znak – grafém v podobě písmena. K učení se využívají grafické značky, které jsou postupně nahrazovány písmeny. Cílem metodiky pro předškoláky není učit je číst a psát jako ve škole, účelem je zábavnou formou rozvíjet rozumové a jazykové schopnosti důležité pro čtení i psaní v budoucnosti. Prioritou je rozvíjet sluchové rozlišování a uvědomování si rytmu slabik i pomocí básniček a říkanek. Motivace ke spolupráci dětí probíhá pomocí poutavého příběhu „*Putování po Krajině slov*“ a maňásků, pomocí hláskářů s poutavými obrázky k tématu (Mikulajová, Shöfflerová, Tokárová, Dostálová, 2016, s. 7-21).

Na základě **analýzy dokumentů vybraného dítěte s NKS jsme zpracovali následující kazuistiku**. Z důvodu ochrany osobních údajů a zachování anonymity v kazuistice neuvádíme jméno dítěte. Pro vypracování kazuistiky byly použité dokumenty ze zprávy psychologa, speciálního pedagoga, třídní učitelky. Analýza dokumentů proběhla se souhlasem mateřské školy (viz. Příloha C) a rodiče dítěte. (originál souhlasu je k nahlédnutí u autorky práce, vzor informovaného souhlasu rodičů dítěte – Příloha D) Dítě z vybrané třídy jsme měli možnost pozorovat během celého školního roku 2021/2022.

Kazuistika dítěte s vývojovou dysfázií

Dítě – chlapec, věk: 5,5 let, stupeň podpůrného opatření: 3, diagnóza: smíšená vývojová dysfázie

Osobní anamnéza: Dítě narozené z třetí gravidity, porod chlapce byl bez komplikací. Krátce byl rehabilitován Vojtovou metodou, z důvodu nesprávného držení páteře. Motorický vývoj byl později v normě, matka uvádí, že byl opožděn v řeči. Chlapec často trpěl respiračními nemocemi. Vyrůstá v úplné rodině, má 2 starší sourozence. V současnosti navštěvuje CMŠ – Studánka, adaptace proběhla pozvolna, v kontaktu s dětmi byl spíše nejistý. Dítě je v péči logopeda. **Zpráva z logopedického vyšetření:** Slovní zásoba dítěte je chudá, používá dvouslovné věty s obtížnou srozumitelností, slova komolí, vynechává hlásky. Rozumí jednoduchým větám a krátkým instrukcím, složitější instrukce mu dělají potíže, má problém při porozumění složitějším otázkám. Nerozumí předložkám a souvětím. U dítěte se projevují potíže při sluchové percepci, sluchové paměti a diferenciaci, nezvládá sluchovou analýzu první a poslední hlásky a sluchovou syntézu slov ze tří hlásek. Objevují se potíže ve zrakové paměti a diferenciaci. Kresba dítěte je chudá, upřednostňuje pravou ruku, úchop není správný. V logopedické terapii je rozvíjena slovní zásoba, stavba dvouslovné věty, sluchová diferenciacie slov, sluchová pozornost a paměť, rozvoj zrakové diferenciacie a paměti. Potíže se projevují také v sociálních interakcích (respektování a uposlechnutí pokynů pedagoga, komunikace s vrstevníky, vyjádření vlastních potřeb a přání). Těžko se zapojuje do kolektivu, do hry i řízené činnosti. Při porozumění pokynům potřebuje

dopomoc. Potíže v koncentraci pozornosti se projevují i při krátkodobé činnosti. **Zpráva z psychologického vyšetření:** Dítě spolupracovalo částečně, výběrově navazovalo oční kontakt, v klidu vydrží jen krátkou chvíli, dítě mělo tendenci běhat po místnosti a bralo různé předměty do ruky, na slovní instrukce nereagovalo. Aktivní slovní zásoba dítěte je zcela nesrozumitelná, při pokusu o zmapování pasivní slovní zásoby nespolupracovalo. Ve vývoji přetrvává výrazně období vzdoru, chlapec nerespektuje pokyny, není možné ohodnotit jeho rozumový potenciál, je možné, že se jedná o celkové opoždění s podezřením na vývojovou dysfázii a poruchu pozornosti. Výkon dítěte je velmi nerovnoměrný z důvodu výrazné unavitelnosti CNS. Únava chlapce způsobuje pomalejší tempo práce a jeho pozornost přechází do útlumu. Doporučujeme pracovat s asistentem pedagoga, speciálním pedagogem, respektovat individuální tempo a potřeby dítěte. **Speciálně pedagogické vyšetření:** slabší jemná motorika, kresba je nerozvinutá, bezcílně čmárá, úchop celou dlaní, střídá ruce, lateralita nevyhraněná. Řeč nesrozumitelná, slabší vyjadřovací schopnosti a nerespektování pokynů. **Doporučení pro práci s dítětem:** být dítěti nablízku, když potřebuje pomoc. Mít pozitivní přístup a motivaci, vytvářet situace, kde zažije dítě pocit úspěchu. Pomáhat dítěti orientovat se v problémových situacích s vrstevníky, vybízet ho ke komunikaci s vrstevníky a pedagogy. Komunikace s dítětem má být jasná, stručná, je potřeba navázat oční kontakt a ujistit se, zda instrukci porozuměl. Dávat dítěti jednoduché instrukce, mluvit pomalu. Společně se těšit i z malých úspěchů. Vytvořit prostředí podporující koncentraci pozornosti dítěte, aby úkol trval kratší čas, činnosti se střídaly, ale dbát na dokončení započatého úkolu. Důležitá je relaxace, čas na odpočinek a nepřetěžovat dítě.

Pro dítě byl vypracován Individuální vzdělávací plán (IVP) s následujícími **cíli a postupy výuky:** V oblasti **rozvoje komunikačních dovedností** je nutné dodržovat: Jasně formulace, krátké, výstižné instrukce. Dát čas dítěti, ujistit se, zda instrukci chápe a vybízet dítě ke komunikaci. Poskytovat dítěti zpětnou vazbu. Podporovat aktivní i pasivní slovní zásobu, sluchovou diferenciaci. Při práci popisovat všechny prováděné činnosti. Nezbytná je další logopedická intervence, skupinová i individuální práce dítěte a speciálního pedagoga – logopeda. Práce s dechem, oromotorická a artikulační cvičení. Pedagog se ve svém působení má zaměřit na rozvíjení rytmizace, nácvik písni, říkanek, básniček, vytleskávání slabik, analýzu a syntézu slov. V oblasti **rozvoje sociálních dovedností:** je potřeba pracovat s emocemi (divadlo, výměna rolí, pantomima,

mimika), podporovat hraní společenských her s pravidly a dodržovat respektování pravidel. U dítěte je potřeba rozvíjet **hrubou i jemnou motoriku, grafomotoriku**, nácvik správného úchopu tužky, přitlaku na tužku, napojování čar, správný sed u kreslení, zařazovat uvolňovací cviky na horní končetiny, podpořit manipulaci s drobnými předměty. Nezbytná je podpora koncentrace pozornosti, střídání aktivit, kratší aktivity a dodržování pravidel a režimu dne, postupně prodlužovat délku úkolů (5 až 10 min.). Vytvořit pro dítě prostor k odpočinku a relaxaci, předcházet únavě a napětí, neúspěchu, který vyvolává u chlapce vzdor a nežádoucí chování. Je důležité zařazovat jednoduché a efektivní úkoly s možností úspěchu, pozitivně dítě motivovat.

Popis práce s dítětem v průběhu pozorování

S dítětem jsme se společně účastnili veškerých aktivit v CMŠ dle ŠVP. Každé ráno se společně přivítáme, pozdravíme s maminkou a dbáme, aby se dítě samo přezulo, uložilo si věci do skřínky a zvládlo hygienické a sebeobslužné činnosti samostatně. Ve třídě si ráno hraje, dopřejeme mu prostor pro volnou hru dle vlastního výběru. Do hry nezasahujeme, jen přihlížíme a všimáme si naladění dítěte, jeho interakce s druhými dětmi, zapojíme se, jen když nás do hry pozve, nebo je potřeba něco vysvětlit dětem nebo nás požádá o pomoc. Nejraději si hraje s auty, legem, kostkami. U hry dlouho nevydrží, spíše má tendenci bořit druhým dětem kostky nebo do nich narážet auty, zde je potřeba trpělivě situaci řešit a dítěti vysvětlovat, nacvičovat vhodné vzorce chování a komunikační strategie. Pro realizaci jiné námětové hry, konstrukční hry je potřebné dítě správně motivovat, aby se přizpůsobilo, je potřeba probudit u něj zájem o něco nového. Daří se nám dodržovat respektování pravidel, úklid hraček, když zazvoníme zvonečkem. V ranním kroužku má někdy problém s pochopením tématu. Je potřeba si k tématu připravit i demonstrační obrázky a pomalu vysvětlit a seznámit dítě s daným tématem individuálně předem, aby vědělo, co se bude dít, o čem si budeme povídat. Učíme ostatní děti, aby byly ohleduplné a vyslechly chlapce, když se pokouší mluvit v ranním kruhu. Když se mu to povede, má velkou radost a pozitivní prožitek je pro něj odměnou i povzbuzením k další činnosti. Do ranního cvičení se zapojuje rád, pravidla hry mu musím postupně a názorně vysvětlit, někdy má problém s pochopením toho, co se bude dít, společně to postupnými kroky zvládáme. Při stravování a hygieně je úplně samostatný. Dopomoc je nutná v centrech aktivit, kde je podpora asistenta nezbytná.

Rychle nastupuje únava a koncentrace pozornosti klesá. Míra jeho ochoty spolupracovat se snižuje při novém nebo náročnějším úkolu, proto si vyžaduje kratší provedení, rozdělené na malé postupné kroky s rychlejším efektem a výsledkem činnosti. Je důležité, aby dostal během dne i prostor na oddech, co umožňuje i pobyt venku a hra na zahradě, volná hra, odpolední odpočinek. Odpolední režim je volnější, zvládá ho lépe. Při odchodu domů informujeme rodiče o tom, jak probíhal den, co jsme společně prožili, snažíme se o to, aby sám popsal, co se mu líbilo, co prožil a případně se jim pochlubil svými výrobky, obrázky, úspěchy.

Při práci s dítětem vycházíme z doporučení odborníků, zaměřujeme se na rozvíjení všech nezbytných vývojových oblastí, a to především na tyto oblasti: **Hrubá motorika:** podpora koordinace celého těla, prostorová orientace, porozumění pojmům „nahoru, dolů, vpravo, vlevo, nad, pod, dovnitř, ven, vpřed, vzad...“ rovnovážné cvičení, míčové hry, cvičení na velkém míči, tanec, rytmizace, pohybové hry s pravidly, dechové cvičení a relaxace. **Jemná motorika a grafomotorika:** navlékání korálků, těstovin, rozstříhaných brček, skládání tvarů a figur z tyčinek podle předlohy, řazení knoflíků/brček dle velikosti, modelování z plastelíny, hlíny, těsta a dalších materiálů, obtiskování, malování pomocí prstových barev, vodovými a temperovými barvami, stříhání a mačkání papíru, skládání jednoduchých tvarů – harmoniky, lepení a vytváření koláží. V rámci hry cvičíme jemnou motoriku při oblékání panenek, plyšových hraček. Do nabídky zařazujeme také stavebnice, hru s mozaikou, stavění z kostek apod. **Sebeobsluha:** některé činnosti zvládá samostatně, co se týče hygieny a stravování, vázání tkaniček na obuvi je potřeba nacvičit. **Řeč a komunikace:** vycházíme z doporučení psychologa a klinického logopeda, cvičení jsou zaměřená na rozvíjení sluchové a zrakové analýzy a syntézy, podporujeme sluchovou a zrakovou diferenciaci a paměť, zaměřujeme se na rozvíjení slovní zásoby pomocí obrázků a tvoření vět. Důraz klademe na podporu vzájemných interakcí s jinými dětmi a pedagogy. **Myšlení a smyslové vnímání:** realizujeme cvičení na koncentraci pozornosti, učení prožitkem a zapojení všech smyslů, podporu nápodoby.

Na základě pozorování chlapce během Logohrátek a aktivit logopedické intervence, lze konstatovat, že dítě s NKS lépe pracuje v menší skupině nebo individuálně. Při práci dbáme na názornost, konkrétnost, přiměřenost podnětu, snažíme se dítě nezahlcovat,

proto jsou instrukce stručné, adresné a jasné. Doprovázení dítěte je nezbytné, aby cítilo jistotu a podporu ze strany asistenta, na druhé straně podporujeme u dítěte samostatnost, začlenění se do kolektivu v maximální možné míře. Pracujeme metodou menších kroků, kde náročnější úkol rozložíme a postupně po krocích ho plníme. Motivací je pro dítě pochvala a pocit úspěchu, když se mu práce povede, ale také atmosféra pozitivního přijetí, radosti a vnitřní spokojenosti. Chlapci byl doporučen odklad školní docházky a intenzivní spolupráce s klinickým logopedem a speciálním pedagogem.

Účinnost primární logopedické prevence se pokusíme interpretovat na základě zpracování výsledků **pedagogické diagnostiky dle Oregonské metody hodnocení předškolních dětí**. Pedagogická diagnostika byla realizována v pozorované třídě, celkem u osmnácti dětí, v září 2021 a následně po ukončení pozorování primární logopedické prevence na konci školního roku v červnu 2022. Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí byla zpracována na základě pozorování dětí ve třídě a následném zaznamenání údajů do záznamového archu o pozorovaném dítěti (viz. Příloha E). V našem případě se jednalo o zkrácenou verzi hodnocení dovedností složenou z 35 položek. V archu se hodnotí deset oblastí vývoje dítěte. Zaměřuje se zejména na kognitivní vývoj a rozvoj intelektových dovedností, důraz klade na sociální, emocionální a osobnostní vývoj dítěte. **U dětí jsme sledovali dovednosti v oblasti jazykové, komunikační a také v oblastech, které s danými dovednostmi souvisí**, mezi ně patří: **hra** – zapojování se dítěte do sociálně-dramatických her a hraní rolí, **sebe přijetí** – dítě slovně požádá o pomoc v případě potřeby, **sociální dovednosti** – účinně se dítě dokáže dohodnout s ostatními, **jemná motorika** – dítě se aktivně zúčastňuje činností – kreslení, střihání apod., **hrubá motorika** – dítě rádo běhá, skáče, udrží rovnováhu, **předpoklady dítěte** – projevuje zvědavost, zájem o nové věci, ptá se a pozoruje a **pozornost** – dítě vydrží u činnosti aspoň 10 minut. V oblasti **jazyka a komunikace** jsme sledovali – zda dítě naslouchá a diskutuje, vypravuje o svých zkušenostech v logické návaznosti, projevuje zájem o básničky, říkadla, písničky a rytmizaci, komunikuje tak, aby bylo pochopeno ostatními, **poznávání v oblasti jazyka** jsme zjišťovali, zda dítě naslouchá celému příběhu u čtení, projevuje zájem o tištěné slovo, píše, kreslí nebo užívá symbolů a znaků (umí se podepsat). Zde jsme hodnotili jednotlivé dovednosti dle **hodnotící škály od bodu 1 do bodu 5**, přičemž vysvětlivky ke škále jsou následující: **bod 1**: znamená, že se jev objevuje vzácně nebo vůbec ne,

bod 2: příležitostně, s velkou dopomocí, **bod 3:** někdy ano, někdy ne, s částečnou pomocí, **bod 4:** často, s malou pomocí, **bod 5:** téměř vždy, samostatně bez pomoci. Výsledky šetření uvádíme, v níže uvedených tabulkách a grafech.

Tabulka 3: Pedagogická diagnostika dovedností dětí – celá třída, dosažené hodnoty za období září 2021 až červen 2022

Dovednosti	Hra		Sebepřijetí		Sociální dovednosti		Jemná motorika		Hrubá motorika		Předpoklady dítěte		Pozornost	
	Září 2021	Červen 2022												
Dítě 1	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4
2	4	5	3	4	3	4	5	5	5	5	5	5	4	4
3	1	2	3	4	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3
4	1	2	1	2	1	2	2	3	2	3	2	3	1	2
5	2	3	2	3	1	2	3	3	3	4	2	3	1	2
6	3	4	4	4	3	4	4	5	3	4	3	4	4	4
7	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5
8	3	4	2	3	2	3	3	3	3	4	3	4	2	3
9	3	4	4	5	3	4	4	5	4	5	3	5	5	5
10	4	5	4	4	3	4	3	4	4	5	3	4	4	4
11	4	5	4	5	3	4	4	4	4	5	4	5	4	5
12	3	4	2	3	3	4	3	4	3	4	2	3	4	5
13	4	5	4	5	3	4	4	5	4	5	4	4	4	5
14	3	4	3	4	2	3	3	4	2	3	2	3	3	4
15	3	4	4	4	3	4	3	4	4	5	3	4	4	4
16	3	4	4	5	3	4	4	5	3	4	3	4	4	5
17	2	3	2	3	2	3	3	4	3	4	2	3	3	4
18	3	4	3	4	3	4	3	4	4	5	4	5	2	3
Průměrná hodnota	3	4	3,2	4	2,7	3,6	3,4	4,2	3,4	4,3	3,1	4	3,3	3,9

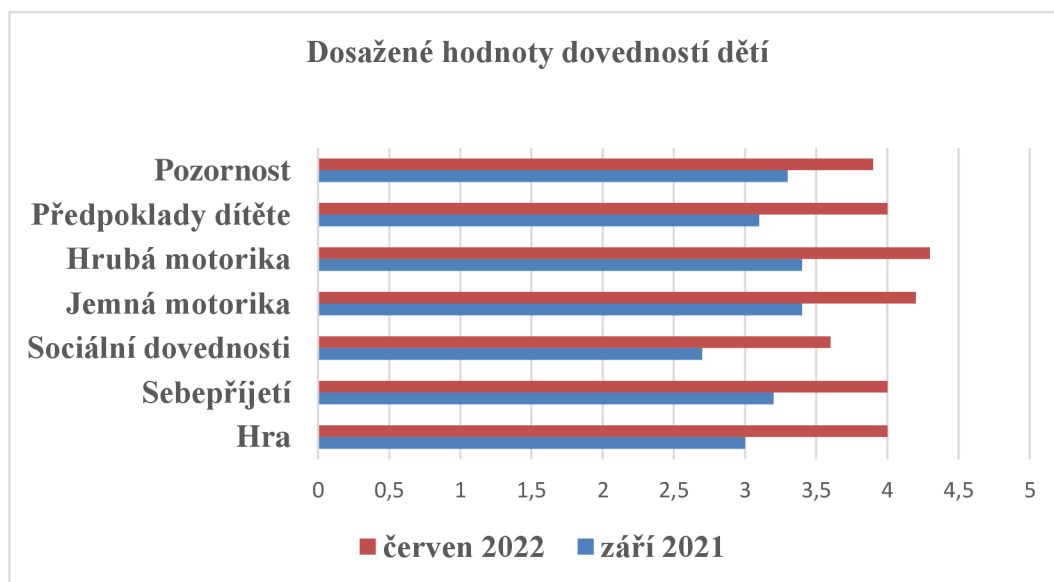
Zdroj: autorka práce, 2023 (vlastní šetření)

Tabulka 4: Průměrné dosažené hodnoty dovedností dětí – celá třída

Dovednosti dětí a průměrné dosažené hodnoty	září 2021	červen 2022
Hra	3	4
Sebepřijetí	3,2	4
Sociální dovednosti	2,7	3,6
Jemná motorika	3,4	4,2
Hrubá motorika	3,4	4,3
Předpoklady dítěte	3,1	4
Pozornost	3,3	3,9

Zdroj: autorka práce, 2023(vlastní šetření)

Graf 1: Pedagogická diagnostika dovedností dětí – celá třída, dosažené hodnoty za období září 2021 až červen 2022



Zdroj: autorka práce, 2023 (vlastní šetření)

Na základě analýzy získaných a zpracovaných údajů můžeme pozorovat, že u dětí ve třídě v jednotlivých sledovaných dovednostech došlo k určitému pokroku. Nejvíce se zlepšení projevilo v oblasti hrubé motoriky a jemné motoriky. Následuje zlepšení v předpokladech dětí, hře, sebevědomí a v koncentraci pozornosti. Sociální dovednosti, jejichž součástí jsou komunikační strategie a schopnost dohodnout se i vyjednat s ostatními, je potřeba u dětí podporovat, zde se ukázaly nejmenší dosažené hodnoty. Výrazný posun v oblasti hrubé motoriky je výborným předpokladem pro práci s rytmičností, u dětí v mateřské škole je dobré doprovázet básničky, říkanky s pohybem. Děti rády zpívají a přes pohyb, tanec spojený s rytmičností přirozeně rozvíjejí řečové dovednosti a rozvíjejí slovní zásobu formou hry i pohybové nápodoby. Zároveň procvičují sluchové vnímání, paměť, artikulační obratnost, pracují s dechem a hlasem. Rozvoj hrubé motoriky, koordinace pohybů těla, rovnováhy, prostorové orientace následně pomáhá rozvíjet u dítěte i jemnou motoriku a také komunikační dovednosti dítěte.

Tabulka 5: Pedagogická diagnostika dovedností jazyk a komunikace u dětí – celá třída, dosažené hodnoty za období září 2021 až červen 2022

Dovednosti														
Jazyk a komunikace									Poznávání v oblasti jazyka					
Období	Naslouchání a skupinová diskuse		Logické návaznosti v komunikaci		Zájem o říkadla, písňe, rytmizace		Efektivní komunikační záměr		Vyslechnutí příběhu		Zájem o tištěné slovo		Používání symbolů a znaků	
	Září 2021	Červen 2022												
Dítě 1	4	5	4	5	4	4	4	5	4	5	4	5	3	4
2	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
3	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
4	1	2	1	2	2	3	2	3	3	4	3	4	3	4
5	2	3	1	2	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2
6	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4
7	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	3	4	3	4
8	2	3	3	3	4	4	2	3	3	4	2	3	2	3
9	4	5	4	5	4	5	3	4	4	5	4	5	4	5
10	4	5	4	5	4	5	3	4	4	5	4	5	4	5
11	3	4	4	5	3	4	3	4	4	5	4	5	4	5
12	3	4	3	4	3	3	4	5	3	4	3	4	3	4
13	2	3	3	4	3	4	3	4	4	5	3	4	3	4
14	2	3	2	3	3	4	2	4	3	4	2	3	1	2
15	3	4	4	4	4	5	4	5	4	5	3	4	3	4
16	4	5	3	4	3	4	4	5	4	5	3	4	3	4
17	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
18	3	4	3	4	3	4	4	4	3	4	2	3	2	3
Průměrná hodnota	2,7	3,7	2,8	3,7	3	3,8	2,8	3,8	3,1	4,1	2,7	3,7	2,6	3,6

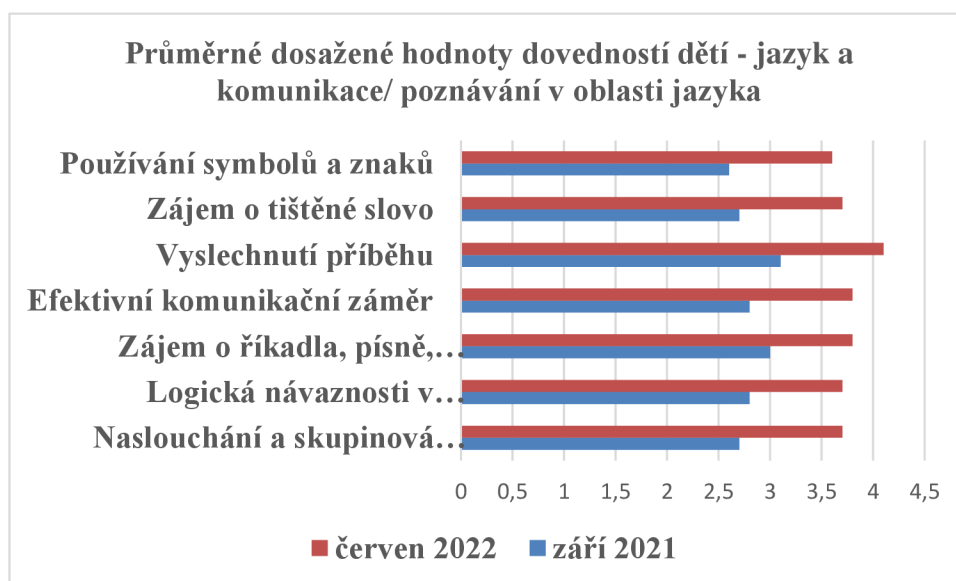
Zdroj: autorka práce, 2023 (vlastní šetření)

Tabulka 6: Průměrné dosažené hodnoty dovedností dětí jazyk a komunikace – celá třída

Dovednosti dětí – Jazyk a komunikace/ poznávání v oblasti jazyka a průměrné dosažené hodnoty	září 2021	červen 2022
Naslouchání a skupinová diskuse	2,7	3,7
Logická návaznosti v komunikaci	2,8	3,7
Zájem o říkadla, písňe, rytmizace	3	3,8
Efektivní komunikační záměr	2,8	3,8
Vyslechnutí příběhu	3,1	4,1
Zájem o tištěné slovo	2,7	3,7
Používání symbolů a znaků	2,6	3,6

Zdroj: autorka práce, 2023 (vlastní šetření)

Graf 2: Pedagogická diagnostika dovedností jazyk a komunikace u dětí – celá třída, dosažené hodnoty za období září 2021 až červen 2022



Zdroj: autorka práce, 2023, (vlastní šetření)

Bližší pohled na dosažené hodnoty dovedností v oblasti jazykových a komunikačních schopností dětí a poznávání v oblasti jazyka nám ukazuje posun a zlepšení v každé ze sledovaných oblastí. Nejlepší hodnoty dosahují děti v dovednosti vyslechnutí celého příběhu během vyprávění či čtení, také v zájmu o básničky, říkadla, písňe. Nejmenší hodnoty dosahují děti v oblasti používání symbolů a znaků (dítě napíše své jméno, iniciály na výkres, napodobuje psaní). Celkově můžeme konstatovat posun v zájmu o tištěné slovo, zlepšení efektivity komunikačního záměru, logické návaznosti v komunikaci, jako i schopnosti naslouchat a zapojovat se do skupinových diskusí. Primární logopedická prevence a její působení ve vybrané skupině – třídě dětí prokazuje pozitivní přínos zejména v oblasti pragmatické stránky řeči. Děti umí efektivněji využívat jazykových a komunikačních schopností. U dětí vidíme za sledované období jistý posun i v dovednostech, které jsou s komunikačními dovednostmi úzce propojené.

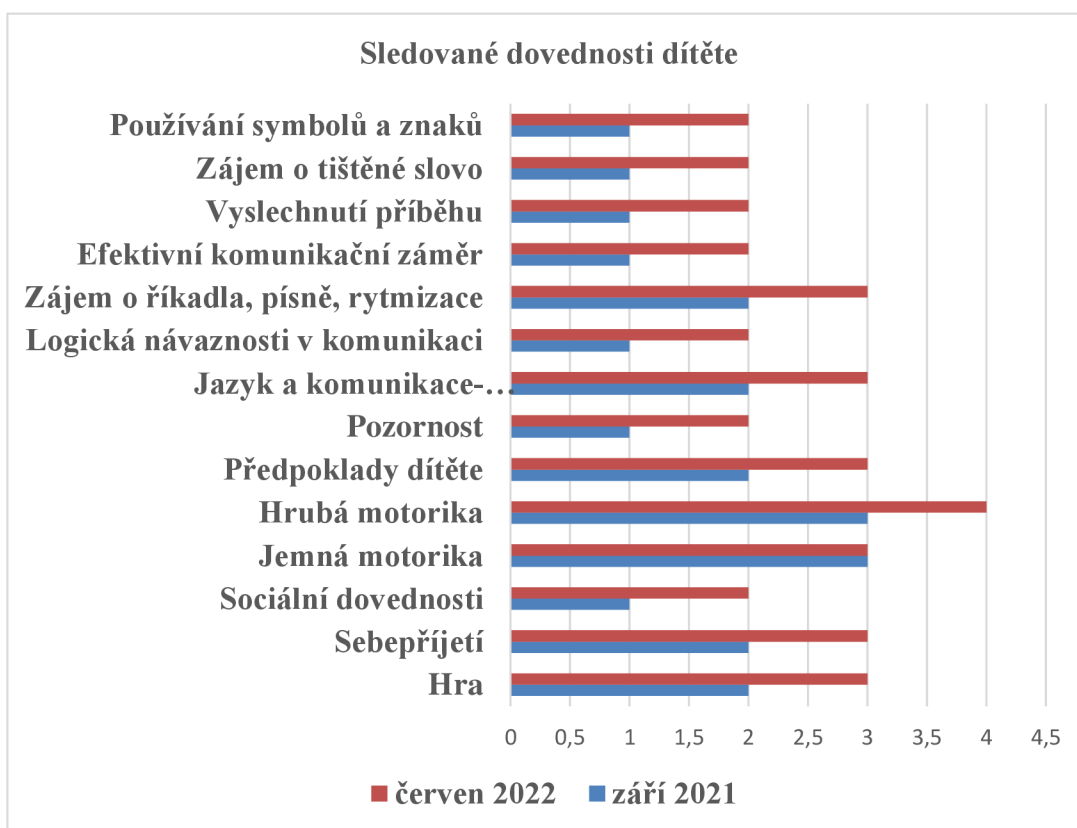
Zda přináší působení logopedické intervence (jako součást terciární prevence) pozitivní efekt u vybraného dítěte s NKS – vývojovou dysfázií se pokusíme interpretovat na základě zpracování výsledků pedagogické diagnostiky dle Oregonské metody hodnocení předškolních dětí, kterou pedagogové v rámci programu *Začít spolu* využívají. Pedagogická diagnostika proběhla v září 2021 a v červnu 2022, výsledky šetření byly zpracovány do následující tabulky a grafu.

Tabulka 7: Pedagogická diagnostika dovedností dítěte s NKS

Sledované dovednosti dítěte	září 2021	červen 2022
Hra	2	3
Sebepřijetí	2	3
Sociální dovednosti	1	2
Jemná motorika	3	3
Hrubá motorika	3	4
Předpoklady dítěte	2	3
Pozornost	1	2
Jazyk a komunikace – naslouchání, diskuse	2	3
Logická návaznosti v komunikaci	1	2
Zájem o říkadla, písňe, rytmizace	2	3
Efektivní komunikační záměr	1	2
Vyslechnutí příběhu	1	2
Zájem o tištěné slovo	1	2
Používání symbolů a znaků	1	2

Zdroj: autorka práce, 2023, (vlastní šetření)

Graf 3: Pedagogická diagnostika dovedností u dítěte s NKS, dosažené hodnoty za období září 2021 až červen 2022



Zdroj: autorka práce, 2023, (vlastní šetření)

Na základě rozboru výsledků šetření můžeme konstatovat, že logopedická intervence má pozitivní vliv na dovednosti dítěte s NKS v oblasti komunikace a jazykových schopností jako i v dalších navazujících dovednostech: v motorice, sebepřijetí, poznávání a řešení problémů, v sociálních dovednostech. Opět pozorujeme výrazné zlepšení v hrubé motorice dítěte, na kterou můžeme navázat rozvíjení jemné motoriky a řečových, komunikačních dovedností. Dítě projevuje dle výsledků zájem o říkadla, písně, rytmizaci – což je také dobrým podkladem pro rozvoj komunikačních dovedností, dítě projevuje schopnost naslouchat a zapojovat se do společných diskusí ve třídě dle svých možností. Dovede se lépe soustředit na realizovanou činnost. Nižší hodnoty dosáhlo dítě v oblasti logické návaznosti v komunikaci, zájmu o tištěné slovo, využívání symbolů a znaků. Dané oblasti je potřeba u dítěte dále rozvíjet a posilovat i ve spolupráci s rodinou dítěte, jinými odborníky a pomocí další odborné intervence.

5.4 Závěry výzkumného šetření

Hlavní výzkumná otázka: VO 1: Jaké možnosti realizace logopedické prevence nabízí program *Začít spolu* ve vybrané mateřské škole?

Pomocí participačního pozorování a seznámením se s dokumentem ŠVP ve vybrané mateřské škole bylo zjištěno, že program *Začít spolu* umožňuje zapojovat prvky **primární logopedické prevence u dětí v největším rozsahu**. Prostor pro její realizaci skutečně velkorosý – **v ranním kruhu, v centrech aktivit, v odpolední pestré chvílce, jako součást zájmových aktivit**. Zkušený pedagog může využít každou chvíli i během pobytu venku (5 minut – zařadí opakování básničky, písničky apod.). **Logopedickou primární prevenci v MŠ provádí speciální pedagožka – logopedka a také dvě logopedické asistentky – pedagožky**. Využívají **logopedické pomůcky didaktické, motivační i logopedické zrcadlo, hudební nástroje, bublifuk, brčka, pírká, ubrousky k foukání a práci s dechem**. Mezi **nejčastěji využívané metody primární logopedické prevence** zařazují zejména **procvičování obratnosti a motoriky mluvidel a artikulačních orgánů, dechová a fonační cvičení, podporují expresivní stránku řeči, schopnosti naslouchání a sluchové i zrakové percepce, práci se zapojením všech smyslů a kognitivní schopnosti, pozornosti, paměti u dětí**. Využívá se hravá forma pomocí básniček a říkanek s pohybem a zapojováním hrubé motoriky, rytmizace, zpěvu. Kromě toho se u dětí podporuje grafomotorika a manipulační dovednosti. Důraz je kladen také na pravidelném čtení knížek a rozvíjení předčtenářské gramotnosti. Dbá se, aby děti nebyly přetěžovány a měly možnost volné a tvořivé hry, odpočinku a relaxace. Je jim poskytován správný mluvní vzor. **Délka trvání setkání je v průměru 30 minut**. Setkání se speciální pedagožkou je realizováno s **celou třídou** nebo **v menších skupinách** (8 dětí), **2x do týdne**. V případě potřeby si speciální pedagožka vezme dítě i na individuální formu práce. **Logopedické asistentky**, které jsou zároveň učitelky ve třídě 3–4letých dětí, využívají prvky logopedické primární prevence na denní bázi. Ukázka práce logopedické asistentky je součástí přílohy této bakalářské práce (viz. Příloha F). V mateřské škole je realizována i **sekundární a terciární logopedická prevence**, 1- 2x týdně, individuální formou práce s dětmi a pod vedením speciálního pedagoga – logopeda.

Vedlejší výzkumné otázky:

VVO 2: V čem spočívají přínos nebo případná rizika programu *Začít spolu* pro oblast primární logopedické prevence a rozvoje komunikačních dovedností dětí?

Na základě našeho pozorování a studia dokumentu ŠVP uvádíme přínos i případná rizika programu *Začít spolu* z pohledu primární logopedické prevence následovně:

Přínos programu *Začít spolu*: program poskytuje pestrou nabídku aktivit pro děti, rozvíjí u nich samostatnost a přijetí vlastní odpovědnosti. Učí děti pracovat s chybou a tu považuje za přirozenou součást učení se. Rozvíjí u dětí schopnost samostatně se rozhodovat a kriticky uvažovat. Pedagog je v pozici průvodce, doprovází dítě na cestě k poznávání, přičemž ono objevuje to, co ho zajímá. Součástí pedagogické nabídky je tematické plánování, projektové aktivity a prožitkové učení hrou. Umožňuje pracovat s dětmi individuálně i v menších skupinách. Poskytuje prostor pro společné sdílení a podporu komunikace a řeči u dětí (ranní kruh, centra aktivit, pravidelná četba, odpolední pestrá chvílka, kroužky apod.) Klade důraz na spolupráci s rodinou dítěte.

Rizika programu *Začít spolu* dle našeho názoru vidíme: V situacích, kdy si dítě nezvolí dané centrum aktivity záměrně, aby předešlo neúspěchu a selhání v komunikaci. Program klade zvýšené nároky na pedagoga (přípravu a organizaci více center, prostředí, plánování aktivit). Je potřeba zabezpečit dostatečné materiální a prostorové vybavení (dostatek prostoru, aby se děti vzájemně nerušily u jednotlivých aktivit). Dítě samostatně plní úkoly, přechází z centra do centra a je potřeba dbát na dokončení úkolu a přijmout odpovědnost za svá rozhodnutí. Heterogenní skupina dětí může a nemusí v souladu fungovat (Když jsou ve skupině společně starší děti s mladšími, fungování spolupráce mezi nimi je potřeba usměrnit pedagogem, starší děti pomáhají mladším, ale někdy se starší děti „nudí“, mladší děti mají jiné tempo práce, nacházejí se na menším vývojovém stupni, mají jiné potřeby než starší děti.).

VVO 3: Je primární logopedická prevence dostatečně účinná a projeví se ve zlepšení komunikačních dovedností dětí předškolního věku ve vybrané třídě?

Účinnost primární logopedické prevence jsme se pokusili interpretovat na základě zpracování výsledků **pedagogické diagnostiky dle Oregonské metody hodnocení předškolních dětí**. Můžeme konstatovat, že u sledovaných dětí ve třídě se projevilo zlepšení v dovednostech souvisejících s rozvojem řeči a komunikace, zejména v oblasti hrubé a jemné motoriky, zlepšily se předpoklady dětí i jejich koncentrace pozornosti. Sociální dovednosti a komunikační strategie je potřeba u dětí podporovat, zde se ukázaly nejmenší dosažené hodnoty, tyto je u dětí potřeba dále rozvíjet. V oblasti jazykových a komunikačních schopností dětí a poznávání v oblasti jazyka nám ukazuje posun a zlepšení téměř v každé ze sledovaných oblastí. Celkově můžeme konstatovat, že primární logopedická prevence a její působení ve vybrané třídě dětí je pozitivním přínosem pro rozvoj jazykových a komunikačních schopností. U dětí vidíme také posun i v dovednostech, které jsou s komunikačními dovednostmi úzce propojené.

VVO 4: Přináší logopedická intervence (jako součást terciární prevence) pozitivní efekt i u dítěte s NKS?

Na základě předchozího rozboru výsledků šetření můžeme konstatovat, že logopedická intervence má pozitivní vliv na dovednosti dítěte s NKS v oblasti komunikace a jazykových schopností jako i v dalších navazujících dovednostech: v motorice, sebepřijetí, poznávání a řešení problémů, v sociálních dovednostech. Opět pozorujeme výrazné zlepšení v hrubé motorice dítěte, na kterou můžeme navázat rozvíjením jemné motoriky a řečových, komunikačních dovedností. U dítěte se projevil zájem o říkadla, písně, rytmizaci, zlepšilo se v schopnosti naslouchat a koncentrovat se. Je však nevyhnutné, aby intervence v MŠ byla doplněná další odbornou intervencí i za aktivní účasti rodiny dítěte. Cílem logopedické intervence v MŠ, která se prolíná do oblasti terciární prevence, je snaha eliminovat u daného dítěte případné možné komplikace související s NKS i v budoucím školním vzdělávání. Pomocí postupných dílčích kroků se nám dařilo cíl dosahovat.

5.5 Doporučení pro praxi

Primární logopedická prevence v prostředí mateřské školy s programem *Začít spolu* má největší a dostatečný prostor pro svou realizaci. Jak jsme již zmiňovali, může být realizována v ranním kruhu, centrech aktivit i jako součást zájmových odpoledních činností. Na základě pozorování setkání primární logopedické prevence v centru aktivit – Logohrátky můžeme konstatovat, že pro naplnění cíle setkání byla nezbytná správná motivace dětí ke spolupráci. Bylo zjištěno, že děti byly spokojené a ve většině případů hodnotily kladně průběh setkání primární logopedické prevence a aktivně spolupracovaly se speciální pedagožkou. Je dobré aplikovat preventivní logopedické metody v MŠ formou hry, motivovat děti poutavým příběhem, který je vtáhne do aktivity přirozeným způsobem a přinese dětem radost a pozitivní prožitek. Tak docílíme lepší spolupráce dětí a přispějeme k efektivitě primární logopedické prevence. Jednotlivá cvičení by měla být realizována v kratším časovém intervalu, raději častěji a pravidelně. Aktivity by se měly střídat, zařazovat cvičení zaměřené na práci s dechem, fonací, artikulací a upevňování správné výslovnosti, přičemž by se měly využívat různé názorné, motivační a didaktické pomůcky. U dětí předškolního věku je dobré pracovat s pohybem, nápodobou a s rytmizací, pomocí básniček, říkadel i s hudbou a zpěvem, které mají také pozitivní vliv na rozvoj komunikačních a řečových dovedností. Do primární logopedické prevence je dobré zařazovat i práci s prožitkem všemi smysly (zejména hmatem, zrakem, sluchem, obohacením může být i chuť a čich). Na druhé straně je potřeba děti nezahlcovat a nepřetěžovat zbytečně bohatou nabídkou aktivit, dopřát dětem čas na relaxaci, zklidnění a ponechat jim prostor pro zpětnou vazbu. Při práci s dětmi je potřeba zohlednit i jejich emocionální naladění. Je dobré všimnout si individuálních potřeb u každého dítěte a snažit se na ně flexibilně reagovat a přizpůsobit se aktuálním potřebám dětí ve skupině, s kterou pracujeme. Je vhodnější pracovat v menších skupinách. Pedagog, logopedický asistent by rozhodně měl při své práci respektovat hranice a nesuplovat práci odborníka – logopeda. Měl by být otevřený týmové spolupráci s odborníky a sám být dostatečně odborně vyškolený. Nesmíme opomenout také spolupráci s rodiči dětí, kteří by měli mít od odborníka, speciálního pedagoga – logopeda, možnost přístupu k informacím ohledně správného vývoje řeči u dětí, formou odborných přednášek v rámci osvětových aktivit primární logopedické prevence.

ZÁVĚR

V předkládané bakalářské práci jsme se zabývali problematikou logopedické prevence. Teoretická část se zabývala problematikou ontogenetického vývoje řeči a komunikačních schopností u dětí předškolního věku a charakteristiky narušené komunikační schopnosti. Poskytla srovnání klasického školního vzdělávacího programu a programu *Začít spolu*. Cílem praktické části bakalářské práce bylo analyzovat a popsat možnosti logopedické prevence, kterou nabízí program *Začít spolu* ve vybrané mateřské škole. Dílčí cíle se zaměřily na popsání přínosu a možných rizik daného programu. Výzkumné šetření proběhlo pomocí designu kvalitativního výzkumu na základě participačního pozorování, analýzy dokumentů a následného vypracování kazuistiky dítěte s NKS. Dále byla zvolena metoda hodnocení dovedností dětí pomocí Oregonské metody, která měla prokázat, zda přispívá logopedická prevence a intervence ke zlepšení dovedností u sledovaných dětí. Primární logopedická prevence má v prostředí mateřské školy své nezastupitelné místo. Přispívá k rozvoji komunikačních a řečových kompetencí a schopností dítěte. Samotná práce si vyžaduje mnoho trpělivosti, pozorování a vcit'ování se do dítěte. I když je realizována ve skupině dětí, je důležité přistupovat ke každému dítěti individuálně, snažit se mu porozumět a rozvíjet ho po všech stránkách tak, aby získané dovednosti uplatnilo v životě v maximálně možné míře. Společné setkání by měla přinášet dětem především radost a pozitivní prožitek. Důležitá je správná motivace, která má dítě přimět k efektivní spolupráci. Na závěr bych zdůraznila hlavní myšlenku smyslu logopedické prevence, a to snahu o podporu přirozeného rozvoje komunikačních schopností dítěte, snahu pozitivně stimulovat vývoj řeči od raného dětství, kde nesmírně důležitou roli hraje pedagog, logoped, ale i rodiče dítěte, kteří jsou také neoddělitelnou součástí logopedické prevence.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

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

BERNHAUSEROVÁ, Dana a Jarmila KLUGEROVÁ., 2014. *Diagnostika breptavosti*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-104-1.

DOLEŽALOVÁ, Markéta a Michaela CHOTĚBOROVÁ., 2021. *Vývojová dysfázie: průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-68-1.

GAVORA, Peter., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

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

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

KUTÁLKOVÁ, Dana., 2011. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3687-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana., 2014. *Jak připravit dítě do 1. třídy*., 3. aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4856-6.

LECHTA, Viktor., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.

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

MIKULAJOVÁ, Marína, Miroslava NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, Oľga TOKÁROVÁ a Anna DOSTÁLOVÁ., 2016. *Trénink jazykových schopností podľa D.B. Elkonina: predgrafémová a grafémová etapa*. Druhé prepracované a doplnené vydání. Praha – východ: Centrum ROZUM. ISBN 978-80-260-8261-3.

NEUBAUER, Karel a kol., 2018. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1390-1.

PIPEKOVÁ, Jarmila, ed., 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ., 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1049-5.

SLOWÍK, Josef., 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplnené vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠKARDOVÁ, Miroslava., 2020. *Plánujeme spolu: průvodce plánováním s respektem k potřebám každého dítěte v mateřské škole*. Praha: Step by Step ČR. ISBN 978-80-907802-1-7.

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

VALENTA, Milan. a kol., 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.

ZELINKOVÁ, Olga., 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

HORŇÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ., 2005. *Knihy o detskej reči*. Bratislava: Slniečko. ISBN 80-969074-3-3.

KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie., 2009. *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. ISBN 978-80-223-2574-5.

Seznam použitých internetových zdrojů

AKSENOVOVÁ, Zdenka., 2015. *Poruchy řeči – praktický pohled v ordinaci pediatrii. Pediatrie pro praxi: Solen medical education* [online]. Praha, Klinika ušní, nosní a krční 2. LF UK a FN Motol, Foniatrické oddělení, s. 316-319 [cit. 2022-11-08]. Dostupné z: <https://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2015/05/19.pdf>

VAŠÍKOVÁ, Jana a Iva ŽÁKOVÁ. *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku* [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií, 2017 [cit. 2022-11-13]. ISBN 978-80-7454-713-3. Dostupné z: file:///C:/Users/42073/Desktop/Vyznam_primarni_logopedicke_prevence_v_rozvoji_recovych_a_jazykovych_schopnosti_deti_predskolniho_veku_2017.pdf

CIGÁNKOVÁ, Andrea. *Ambulance klinické logopedie: Fyziologický vývoj artikulace – Jurnečková, Vysoudilová* [online]. In: Ostrava: Fakultní nemocnice, 1970 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: <http://klinickylogoped.com/index.php/deti/dyslalie>

Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize: česká verze [online]. platnost od 1.1.2022 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, MŠMT, Praha: [online]. platnost od 1.9.2021 [cit. 2022-11-28], s. 4-44, dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Kolektiv autorů. *PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ORIENTOVANÉ NA DÍTĚ: Přístup Step by Step / Začít spolu* [online]. Praha: © Step by Step ČR, 2020 [cit. 2022-12-01]. ISBN 978-80-907802-0-0. Dostupné z: file:///C:/Users/42073/Desktop/Za%C4%8D%C3%ADt%20spolu%20ebook_predskolni-vzdelavani-orientovane-na-dite-2stranny.pdf

Školní vzdělávací program – Církevní mateřská škola Studánka, Praha: [online]. 2022, platnost od 1.9.2022 [cit. 2022-12-15]. Dostupné z: http://www.cms-studanka.cz/_d/01/struct/SVP-Studanka-1-.pdf

SEZNAM ZKRATEK

CMŠ – Církevní mateřská škola

CNS – Centrální nervová soustava

ISSA – International Step by Step Association

IVP – Individuální vzdělávací plán

KKP – Kognitivně-komunikační poruchy

MŠ – Mateřská škola

NKS – Narušená komunikační schopnost

OVŘ – Opožděný vývoj řeči

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

PŘK – Poruchy řečové komunikace

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SPC – Speciálně pedagogické centrum

ŠVP – Školní vzdělávací program

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1: Fyziologický vývoj aritkulace	20
Tabulka 2: Kategorie pozorování setkání primární logopedické prevence.....	55
Tabulka 3: Pedagogická diagnostika dovedností dětí-celá třída, dosažené hodnoty za období září 2021 a červen 2022.....	64
Tabulka 4: Průměrné dosažené hodnoty dovedností dětí-celá třída.....	64
Tabulka 5: Pedagogická diagnostika dovedností jazyk a komunikace u dětí – celá třída, dosažené hodnoty za období září 2021 až červen 2022.....	66
Tabulka 6: Průměrné dosažené hodnoty dovedností dětí jazyk a komunikace – celá třída.....	66
Tabulka 7: Pedagogická diagnostika dovedností dítěte s NKS.....	68

Seznam grafů

Graf 1: Pedagogická diagnostika dovedností dětí – celá třída, dosažené hodnoty za období září 2021 až červen 2022.....	65
Graf 2: Pedagogická diagnostika dovedností jazyk a komunikace u dětí – celá třída, dosažené hodnoty za období září 2021 až červen 2022.....	67
Graf 3: Pedagogická diagnostika dovedností u dítěte s NKS, dosažené hodnoty za období září 2021 až červen 2022.....	69

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Výstupy z pozorování setkání primární logopedické prevence	I-II
Příloha B – Ukázka ŠVP.....	III-IV
Příloha C – Souhlas mateřské školy ke zpracování údajů z dokumentace pro účely kvalitativního výzkumu	V
Příloha D – Informovaný souhlas rodiče dítěte	VI
Příloha E – Záznamový arch pozorování dítěte Oregonská metoda	VII
Příloha F – Ukázka z realizace primární logopedické prevence	VIII-X

Příloha A – Výstupy z pozorování setkání primární logopedické prevence

Výstupy z pozorování 1. až 5. setkání dle navržených kategorií

Číselné označení kategorie	Název kategorie	1. Setkání	2. Setkání	3. Setkání	4. Setkání	5. Setkání
1	Cíl setkání – logopedické prevence	Nápodoba a sluchové rozlišování	Procvičení motoriky mluvidel	Aktivní práce se slabikami – Elkonin	Oromotorická cvičení	Rozvíjení slovní zásoby
2	Délka trvání	30 minut	30 minut	40 minut	30 minut	30 minut
3	Místo konání	Třída	Místnost speciálního pedagoga	Místnost speciálního pedagoga	Třída	Místnost speciálního pedagoga
4	Počet dětí	10	8	6	8	7
5	Motivace dětí	Zvířátka – příběh a obrázky	téma dle zájmů dětí /Dino park	Příběh o rozsypaných hračkách	Téma – Dobrodružství v Africe	Oblíbená společenská hra – pexeso
6	Popis úvodu setkání	Píseň s pohybem	Práce s dětskou fantazií	Hra se slabikami	Hra na bubnování	Básnička s pohybem – opakování
7	Popis jádra setkání	Příběh o zvířátkách s obrázky	Hra se zvuky, jízda autem, lodí	Určování počtu a pořadí slabik ve slově	Práce s oromotorikou, zvuky	Pojmenujeme obrázky z pexesa, tleskáme slabiky, hledáme 1. a poslední hlásku ve slově
8	Popis závěru setkání	Společné zhodnocení, co se nám povedlo	Relaxace, klidná část, práce s dechem	Co jsem se dnes dozvěděli ... shrnutí	Práce s dechem	Hra – pexeso

9	Metody logopedické prevence	Artikulační cvičení	Oromotorická a dechová cvičení	Syntéza a reverze slabik	Oromotorická cvičení	Hry se slovy-analýza slov na hlásky a slabiky
10	Použité pomůcky	Obrázky se zvířátky – motivační, didaktické	Úbrousky na foukání, logoped. zrcadlo	Hláskář, pastelky, barevné žetony	Logopedické zrcadlo	Obrázky z pexesa
11	Realizátor logopedické prevence	Speciální pedagožka	Speciální pedagožka	Speciální pedagožka	Speciální pedagožka	Speciální pedagožka
12	Zpětná vazba od dětí	pozitivní: 10 neutrální: 0 negativní: 0	pozitivní: 6 neutrální: 2 negativní: 0	pozitivní: 4 neutrální: 2 negativní: 0	pozitivní: 6 neutrální: 2 negativní: 0	pozitivní: 7 neutrální: 0 negativní: 0
13	Naplnění cíle setkání	Cíl byl naplněn	Cíl byl naplněn částečně, 2 děti byly unavené	cíl byl naplněn – děti spolupracovaly	2 děti byly méně aktivní, cíl byl naplněn částečně	Cíl byl naplněn
14	Postřehy a připomínky	Děti fungují na vizualizaci a názornost	Nutné respektovat aktuální potřeby dětí	Za co by ses dnes pochválil? vybízet děti k hodnocení dění	Co se vám líbilo?	Oblíbená hra byla dobrá motivace
15	Výroky dětí	"Mám rád zvířátka, nejvíc pejsky."	"Chceme jet do Jurského parku"	"Zvládla jsem to" / " za nic"	"Mám ráda příběhy o zvířátkách"	"Bylo to dnes prima."

Zdroj: autorka práce, 2023

Výstupy z pozorování - 6. až 10. setkání dle navržených kategorií

Číselné označení kategorie	Název kategorie	6. Setkání	7. Setkání	8. Setkání	9. Setkání	10. Setkání
1	Cíl setkání – logopedické prevence	Rozvíjení slovní zásoby	Rozvoj slovní zásoby, obratnost mluvidel	Práce s dechem	Sluchová diferenciacie – Elkonin tvrdá a měkká hláska	Rozvíčení mluvidel
2	Délka trvání	35 minut	35 minut	30 minut	40 minut	30 minut
3	Místo konání	Třída	Třída	Místnost speciálního pedagoga	Místnost speciálního pedagoga	Třída
4	Počet dětí	15	8	5	6	10
5	Motivace dětí	Příběh "Kuba z krabice"	Příběh o Kubovi pokračuje	Dnes si zasoutěžíme	Příběh s maňásky Āpem a Tapem	Pohádka
6	Popis úvodu setkání	Seznámení s příběhem o Kubovi	Práce s dětskou fantazií – příběh o Kubovi	Hádanka – co je v krabici – pomocí hmatu	Seznámení s příběhem	Seznámení s pohádkou
7	Popis jádra setkání	Dechové a artikulační cvičení, práce s obrázkou na rozvoj slovní zásoby, pohybové hry	Hry s obrázkou, hádanky, říkanka s pohybem, hry na sluchové rozlišování, pohybové hry	Hra s pingpongovým míčem – foukáme do branky z kartonu. Foukáme do míčku z látky, papíru.	Slovní kopaná, práce s měkkým a tvrdým míčem, pohybové hry, práce s hláskářem.	Celý příběh je doprovázen premotorickými cviky a pohybovou i zvukovou nápodobou dětí
8	Popis závěru setkání	Společné zhodnocení setkání	Relaxace, klidná část, práce s dechem	Uvolnění a relaxace	Relaxace a souhrn dnešní práce	Uvolnění

9	Metody logopedické prevence	Artikulační cvičení, Dechová cvičení, fonematický sluch	Artikulační cvičení, dechová cvičení, sluchové rozlišování	Práce s dechem hravou formou	Sluchová diferenciacie, práce s hmatem, pohybem	Oromotorická cvičení, artikulační cvičení
10	Použité pomůcky	Obrázky se zvířátky – motivační, didaktické	Obrázky, míč, hudební doprovod	různé míčky, stůl, krabička	maňásci, hláskář, barvičky, míčky	Logopedické zrcadlo
11	Realizátor logopedické prevence	Speciální pedagožka a logoped. asistentka	Speciální pedagožka a logoped. asistentka	Speciální pedagožka	Speciální pedagožka	Speciální pedagožka
12	Zpětná vazba od dětí	pozitivní: 15 neutrální: 0 negativní: 0	pozitivní: 7 neutrální: 0 negativní: 1	pozitivní: 5 neutrální: 0 negativní: 0	pozitivní: 4 neutrální: 1 negativní: 1	pozitivní: 10 neutrální: 0 negativní: 0
13	Naplnění cíle setkání	Cíl byl naplněn	Cíl byl naplněn částečně, 1 dítě bylo nespokojené	Cíl byl naplněn – děti spolupracovaly	2 děti byly méně spokojené, cíl byl naplněn částečně	Cíl byl naplněn
14	Postřehy a připomínky	Změna činnosti udržela pozornost dětí – pozor na množství aktivit!	Nutné respektovat aktuální potřeby dětí	Pohybové hry a soutěžení dětí motivuje	Je potřeba pracovat se smysly – hmatem, zrakem, sluchem.	Je potřeba flexibilně reagovat na potřeby dětí
15	Výroky dětí	"Líbilo se mi, když můžeme běhat."	"Jsem smutný a nemám dobrou náladu"- dítě bylo v roli pozorovatele.	"Soutěže jsou super!" "	"Jsem smutná, protože mě X ščouchal"	"Líbil se mi příběh", " Mám dobrou náladu."

Zdroj: autorka práce, 2023

Příloha B – Ukázka vybrané části ŠVP



Listuj knihou tam a zpátky, vejdi do příběhu tajemnými vrátky.

I. Integrovaný blok: „Mach a Šebestová; Krteček a jeho kamarádi Tě vítají ve školce“

Hlavní téma integrovaného bloku „Mach a Šebestová; Krteček a jeho kamarádi Tě vítají ve školce“:

Vítej ve školce (poznáváme pravidla a režim dne ve školce, aby nám bylo spolu dobře)

Mach a Šebestová ; Krteček a jeho kamarádi (kamarádi, společenství třídy, školky)

Proměny přírody na podzim a charakteristické znaky podzimu

Společné slavení narozenin, svátků, liturgického roku a významných dní

Obsah integrovaného bloku:

Září:(názvy integrovaných bloků)

- Vítej ve školce! Seznamujeme se
- Tvoříme pravidla v CMŠ
- Já a můj kamarád
- Listujeme s Machem a Šebestovou ; s Krtečkem a s jeho kamarády

Charakteristika a hlavní smysl tématu/ obsah vzdělávání:

- Poznáváme prostředí CMŠ, vítáme nové děti a vzájemně se poznáváme, tvoříme pravidla ve školce, poučení o bezpečnosti ve školce
- Úvodní mše svatá, prosba za požehnaný rok
- Aktivní a každodenní použití pozdravu. Zdravíme se navzájem.
- Umím své jméno, příjmení, jakou mám značku?
- Moje třída (seznámení s maskotem třídy), školka, jména paní učitelek
- Seznámíme se s denním režimem v CMŠ, uvědomíme si fáze dne, učíme se, jak plyne čas (den, měsíc, roční období). Rituály v CMŠ.
- Sdílujeme si společně zážitky z prázdnin, co jsme prožili
- Poznáváme kamarády a učíme se jejich jména, oslovujeme se jménem
- Podpora vzájemné spolupráce a kooperace, soudržnosti kolektivu dětí
- Poznávám, co má můj kamarád nebo kamarádka rád/a. Charakterové vlastnosti, popis kamaráda. Co ho potěší a udělá mu radost?
- Poznávám moji vlast
- Učíme se o svátku sv. Václava, sv. Augustin
- Učíme se znamení kříže, ranní modlitba, písnička, společné zahájení dne, katecheze k tématu
- Společně poznáváme křesťanské hodnoty, jak pomáháme bližním, co je to dobrý skutek
- Dům mého Pána, symbol kříže, postoje a chování v sakrálních stavbách

Zdroj: ŠVP CMŠ – Studánka, 2022



Listuj knihou tam a zpátky, vejdi do příběhu tajemnými vrátky.

Nabídka činností:

- seznámení se s prostředím (podnětné koutky aktivit) a třídami mateřské školy
- tvoříme společenství (společná ranní modlitba, sdílení, jaké sakrální stavby známe, jsme navštívili, krátká katecheze dle liturgického kalendáře)
- společná tvorba, opakování a upevňování pravidla soužití v CMŠ (pomocí básničky, říkanky s pohybem, dle ilustračních obrázků, výtvarné tvoření, využití situačního učení, vizualizace pravidel)
- rituály ve školce, co děláme ve školce (můj denní režim)
- poznáváme fáze dne (dopoledne, odpoledne), časoprostorové uspořádání
- jmenujeme dny v týdnu (příp. roční období, měsíce)
- hry zaměřené na podporu soudržnosti a prosociálního chování
- rozvíjíme komunikační a řečové dovednosti – poslech příběhů a pohádek, společné povídání a dramatizace
- TV činnosti a PH zaměřené na dané téma, pohyby v různém prostředí, chůze po schodech
- Rozvíjíme a podporujeme grafomotoriku hravou formou – uvolňovací cvičení
- Malba (získání základních poznatků se štětcem a barvou, kresba – kruh, modelování, prostorové vytváření k tématu)
- manipulační činnost s obrázky k tématu
- rozhovory a vyprávění na dané téma /zážitky/ - upevňujeme pravidla předání slova. Hejného matematika, nabídka činností v různých didaktických prostředí.
- básně, říkadla, písně k tématu
- hudebně pohybové a dramatizační činnosti k tématu
- lokomoční pohybové činnosti, zaměřené na rozvoj sebeobsluhy a zvládnání hygieny a rozvoj prostorové orientace v přechodových činnostech během rituálů v CMŠ. Orientace v šatně (skříňka, uložení obuvi, koupelna – uložení ručníku)
- aktivity přibližující dětem pravidla vzájemné komunikace (předávám slovo, naslouchám, oční kontakt, vyslechnu, hlásám se o slovo, umím si říct o pomoc, pomohu, zdravím, rozloučím se, poděkuji, poprosím)
- přirozené poznávání prostředí a okolí CMŠ, nácvik chůze ve dvojicích
- podporujeme náboženskou povědomí a poznáváme křesťanské hodnoty – sv. Augustin (augustiniánská pedagogika)
- Centra aktivit: Knihy a písmena, Logohrádky, Divadlo, Ateliér, Pokusy a objevy, Dílna, Katecheze, Kuchyňka, Tělocvik, Drobné hry, Hudba, Kostky.

Průběžné cíle:

- osvojování si dovedností důležitých k podpoře bezpečí, osobní pohody a pohody prostředí
- rozvoj sebeobslužných činností
- rozvoj komunikativních dovedností

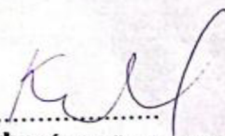
Zdroj: ŠVP CMŠ – Studánka, 2022

Příloha C – Souhlas mateřské školy ke zpracování údajů z dokumentace pro účely kvalitativního výzkumu



Církevní mateřská škola STUDÁNKA
Ke Kamýku 686, 142 00 Praha 4 – Kamýk, IČO: 61379310

CMŠ Studánka uděluje povolení k nahlídnutí a užití údajů z dokumentace – pedagogické diagnostiky dětí, ke zpracování pro účely kvalitativního výzkumu bakalářské práce, studentce Renátě Škultétyové. Souhlasíme s realizací pozorování, seznámení se s dokumentací vybraných dětí i s prováděním primární logopedické prevence pro danou bakalářskou práci pod dohledem speciálního pedagoga naší mateřské školy.


.....
Ředitelka Církevní mateřské školy
STUDÁNKA
142 00 Praha 4 – Kamýk 686
Veronika Kobernická
IČO: 61379310

Příloha D – Informovaný souhlas rodiče dítěte

Informovaný souhlas zákonného zástupce se zpracováním osobních údajů dítěte.

Já dole podepsaný zákonný zástupce dítěte uděluji povolení ke zpracování dokumentace a osobních údajů mého dítěte studentce – Renátě Škultétyové pro účely kvalitativního výzkumu bakalářské práce.

V Praze dne

Podpis rodiče dítěte

ZÁZNAMY O POZOROVÁNÍ DÍTĚTE

JMÉNO:

DAT. NAROZENÍ:

VYPLNIL:

DATUM:

<p>HRA</p> <p>1. Během volného výběru hry se zapojuje do sociálně-dramatických her (hraní rolí)</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>8. Přijímá zodpovědnost za vlastní činy</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>15. Akceptuje lidi, kteří se od něj liší pohlavím, barvou pleti, určitým handicapem apod.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>22. Ochotně zkouší vlastní hbitost a sílu v hrubé i jemné motorice.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>29. Samo si během volné hry vybírá činnosti a dokáže u nich vydržet 10 minut i více</p> <p>1 2 3 4 5</p>
<p>2. Aktivně se zúčastňuje mnoha různých herních činností (stavění z kostek, socio-dramatické, manipulační, jednoduché stolní společenské hry apod.).</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>9. Snadno se orientuje a přizpůsobuje přechodům od jedné činnosti k druhé.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>JAZYK A KOMUNIKACE</p> <p>16. Naslouchá a přispívá do skupinových diskusí (např. v ranním kruhu, v době jídla a v ostatním společném stráveném čase).</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>PŘEDPOKLADY DÍTĚTE</p> <p>23. Projevuje zvědavost, zájem o nové věci, vyptává se, pozoruje apod.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>30. Prokazuje vynalézavost, když čelí problémům a překážkám. Umí nacházet různá řešení, vytvářet a hledat další varianty. Např. když je dotázáno: Co jiného bys mohl ještě udělat? Jak by se tato situace dala vyřešit?)</p> <p>1 2 3 4 5</p>
<p>3. Projevuje vlastní iniciativu ve vyhledávání a výběru činností. Je schopno sebeřízení, vlastního rozhodování.</p>	<p>10. Uznává autoritu dospělého, respektuje pravidla ve třídě, ale umí prosazovat své názory a myšlenky. Přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>17. Vypravuje o svých zkušenostech a jednoduchých událostech v logické návaznosti.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>24. Má rádo riziko, ale dbá přitom na bezpečnost svou i ostatních dětí.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>POZNÁVÁNÍ V OBLASTI MATEMATICKÝCH PŘEDSTAV</p> <p>31. Dokáže porovnávat, uspořádat a třídít předměty (podle velikosti, druhu, barvy, tvaru atp.).</p> <p>1 2 3 4 5</p>
<p>SEBEOBSLUHA</p> <p>4. Ovládá základní hygienické návyky (myje si ruce, čistí si zuby, je samostatné na toaletě, samostatně se obléká apod.).</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI</p> <p>11. Účinně vyjednává s ostatními, dokáže se dohodnout.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>18. Projevuje zájem o říkadla, písničky, rozpočítadla apod.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Zúčastňuje se s radostí tvořivých aktivit?</p> <p>25. Umění (estetická výchova)</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>32. Dokáže kvantifikovat (hodně, málo, počítání "od - do", zvládá jednoduchou řadu).</p> <p>1 2 3 4 5</p>
<p>5. Chce si samo poradit a uvědomuje si vlastní úspěch.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>12. Pružně přijímá různé role (může hrát vedoucí roli i roli následovníka, pomahače), neulpívá rigidně na úloze muže či ženy.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>19. Komunikuje tak, že bývá pochopeno ostatními.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>26. Dramatická hra</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>POZNÁVÁNÍ V OBLASTI JAZYKA</p> <p>33. Naslouchá celému příběhu během vyprávění či čtení.</p> <p>1 2 3 4 5</p>
<p>SEBEPŘIJETÍ, SEBEDŮVĚRA, PŘEDSTAVY O SOBĚ</p> <p>6. Důvěřuje dospělým, kteří dítě podporují a jsou přiměřeně důslední</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>13. Navazuje a udržuje přátelství.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>MOTORIKA</p> <p>20. Aktivně se zúčastňuje činností rozvíjejících jemnou motoriku - kreslení, malování, mačkání, skládání papíru, vytrhávání, stříhání, manipulační hry, aj.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>27. Motorika</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>34. Projevuje zájem o tištěné slovo. Rádo si prohlíží knihy, vybírá si nejčastěji podle ilustrací, má své oblíbené knihy. Začíná rozpoznávat tvary jednotlivých písmen, některá písmena již pojmenovává nebo se nané doptává.</p> <p>1 2 3 4 5</p>
<p>7. Slovně (a zdořile) požádá o pomoc dospělé i vrstevníky, až když to skutečně potřebuje.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>14. Projevuje pozitivní vztahy k dospělým, včetně vyváženosti mezi závislostí, střední mírou závislosti a nezávislosti.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>21. Rádo běhá, skáče, vyčezá nahoru, jezdí na koloběžce, tříkolce, kole, bez častého padání a ztráty rovnováhy.</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>POZNÁVÁNÍ - REŠENÍ PROBLÉMŮ</p> <p>28. Vytvrá u obtížných úkolů navzdory neúspěchům (složitá puzzle, stavebnice Lego, hádanky).</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>35. Píše, kreslí nebo používá symbolů a znaků (např. napíše své jméno nebo iniciály na výkres, napodobuje psaní během dramatické hry, na obrázcích, které kreslí, jsou rozpoznatelní lidé či předměty</p> <p>1 2 3 4 5</p>

formuláře: IV

Příloha F – Ukázka z realizace primární logopedické prevence v MŠ

„Kuba z krabice“ - velké malované puzzle



Modelujeme a zdobíme korunu pro krále



Pečeme koblížky – práce s těstem



Stavíme království z kostek



Zdroj: autorka práce, 2023 (vlastní aktivita, příprava primární logopedické prevence)

Pomůcky: Vycházela jsem z toho, aby pomůcky umožnily dětem poznávání všemi smysly (zrak, sluch, čich, hmat, chuť), panáček Kuba a jeho kamarádi (z krabice), kulatá podložka pro sezení dětí v kruhu, klavír, CD s hudbou, krabice, nástroje – chrastítka pro rytmicizaci, bublifuk, demonstrační obrázky k tématu, těsto na koblížky/modelína, pracovní list k tématu, barvičky, nůžky, barevné obruče na cvičení, předlohy s kašánky a kašánky, měkký míč, padák na cvičení.

Motivace: Příběh „O klukovi Kubovi z krabice“, který si rozdělíme postupně od pondělí do pátku a „Kuba“ nás provází celý týden, příběh dětem postupně doplňujeme a opakujeme si, co již o Kubovi víme. Vycházela jsem z tématu podle školního vzdělávacího programu pro měsíc září s názvem „Já a můj kamarád“.

Ukázka příběhu: „O klukovi Kubovi z krabice“: Kde byla – tam byla, byla jedna velká krabice, nebyla to obyčejná krabice, protože se z té krabice vyklubal kluk Kuba. Byl to mocný

kluk jako buk. (Děti: ukážeme, jak jsme silní/ ohneme ruce v loktech a stiskneme dlaně v pěst. Skáče jako panáka ve stoji, pak můžeme ležet a děláme panáčka jako „sněžného anděla“) **Kuba měl rád kulaté koblížky i knedlíky, když je všechny snědl byl krásně kulatý.** (Ukážeme rukama velké kruhy – celými rukama od paží. Nafoukneme ústa vzduchem, jako když máme něco v puse, pak ukazujeme, jak jíme – žvýkáme knedlíčky) **Kuba měl rád svoji kočičku Káju, ta se ráda olizovala, když pila mléčko, uměla udělat i krásně kulatá záda.** (olizujeme se kolem dokola, že nám mléčko chutnalo, napodobujeme kočičku – kulaté a rovné záda, zapojíme zvuk, jak dělá kočička) **Jeho oblíbený koníček se jmenoval Kubula a krásně klusal.** (budeme klusat jako koničci na písničku Já mám koně – předtím jak dělá koníček – jazykem a zvukem, poslech písně a rytmizace s chrastítky, pohyb – klušeme jako koničci, procvičíme si i reakci na signál, když hudba zastane sedneme si.)

Rád si hrál s kukačkou KUKULOU, která bydlela v kukačkových hodinách. (Máme doma budíka, čas nám rychle utíká, Tiky – Tak, Tiky – Tak – udělám to taky tak... - nápodoba kývání se ze strany na stranu).

Kuba rád jedl knedlíky a koblíhy, taky rád kreslil, stavěl kostky, skákal, kutálel si míček, foukal bublifuk, jezdil na kole. Kuba měl dobré srdce, rád pomáhal všem kolem sebe, měl hodně kamarádů a chtěl se stát králem.

Co myslíte děti povedlo se mu to? Co všechno má takový král (korunu, koně, korále, hodně koblíh, knedlíků, kamarádů...) Celý příběh doprovázíme demonstračními obrázky, nebo jmenovanými předměty a děti opakují názvy předmětů a odpovídají na otázky, co si zapamatovaly. Po vyslechnutí příběhu zapojíme a rozhybeme postupně celé tělo a všechny smysly.

Dechová cvičení:

„Kuba měl rád kakao, to bylo hodně horké, pofoukáme ho, abychom ho ochladili, děti, co je ještě horké, co pofoukáme?“

- Z dlaní uděláme miskou a foukáme do dlaní
- S dětmi si sami vytvoříme hrneček a „dým“ z papíru a foukáme
- Foukáme bublifuk jako Kuba – vystřídají se všechny děti a snaží se fouknout a udělat bublinu, vyzkoušet můžeme ve stoji i v leže.
- Kuba rád klusal na koni a pak se prohnal jako vítr „Hurikán“ – foukáme do jemných šátečků a děláme vítr.
- Kuba si rád kutálel míč – foukáme do pingpongového míčku na stole
- Na papírový talířek dáme míčky (jako knedlíčky nebo jablíčka) a snažíme se je odfouknout z talíře ven.
- Z papíru na pečení vystříháme koblížky a děti je brčkem přenášejí na talířek.

Artikulační cvičení (motorika mluvidel):

- koblížek je velká mňamka – mlaskáme
- koblížek je krásně kulatý (kroužíme jazykem kolem celých rtů)
- ukážeme jak Kuba jí koblížky (žvýkáme)
- uděláme že má Kuba hodně koblíh v puse (nafoukneme pusou) a povolíme
- Kubova kočička měla ráda mléčko olizovala miskou (jazyk dovnitř a ven), pořádně – nic nenechala: zvedáme špičku jazyka, pohyby jazykem nahoru/dolů, vpravo/vlevo)
- Kubova kukačka KUKULA byla z hodin a ty tikaly Tik-Tak – děláme jazykem „ze strany na stranu“
- Uděláme koníka (jazyk opíráme o měkké patro a vydáme charakteristický zvuk)
- Kuba měl rád kamarády, pošleme jim pusinku, pak se usmějeme na své kamarády (špulíme rty a také vydáme zvuk „cmuk“, usmíváme se na všechny kolem sebe)

Sluchové vnímání (paměť, pozornost, diferenciací) a fonematický sluch:

Nápodoba zvuků

- Bubnujeme na krabici oběma rukama a říkáme: Kuba byl jako „buk, buk, buk“ děti opakují: „Buk, buk, buk.“
- Můžeme zapojit rytmičtější na krabici, která nám slouží jako buben a bubnujeme: „**KU-BA, KU-BA** dělá hluk.“ Nebo Kuba dělá: „**Klep, klep, klep**“ – Je to kluk jako „**Buk – Buk – Buk**.“ Kukačka „**KU-KU-LA**“
- Nápodoba zvuků zvířat: kukačka KUKULA dělá: „**KU-KU – KU**“
- Kubova kukačka se pokazila a dělala: „**KA KA KA**“, „**KO KO KO**“, „**KI KI KI**“ a pak se opravila a dělala „**KU KU KU**“
- Pijeme kakao: „**KLO – KLO – KLO**“

Hra na ozvěnu: zavoláme jednotlivá slova a každé alespoň tři krát opakujeme slova, slabiky ku příkladu: „**KU-BA**“ **KU-BA**“ „**KU-BA**“ „**KU-KU**“ „**KU-KU**“ „**KU-KU**“ **Vytleskávání slabik slabik a lehčích slov z pohádky/ rytmičtější (u mladších dětí)** „**KU-BA, KOČ-KA, KU-KU, KO-LO**“

Hry pro rozvoj slovní zásoby, vyjadřovací obratnosti a automatizaci hlásky:

- **Demonstrační obrázky k tématu a jejich pojmenování:**

Učitelka ukazuje dětem obrázky (z pohádky) a děti se snaží říct, co na obrázku vidí (např.: jablko, kluk, koruna, bublifuk, kaštan apod.)

- **Hádky, říkadla, básničky a písně (Já mám koně, vraný koně...)**

Na hlavě ji nosí král, Kuba se s ní také hrál ... (koruna)

Spinká ptáček mezi drátky. Ukáže se – trhne vrátky, za hodinu je zas zpátky.

Júúú! Hodiny Kukačky“ Ty jsem viděl u Kačky. (kukačka)

(Provazníková, 2008, s. 47.)

- **Pohybové hry / říkanky s pohybem**

Kuba, Kuba to je kluk, (pochodujeme na místě)

veliký je jako buk, (uděláme velký oblouk celýma pažemi)

fouká krásně bublifuk – fuk-fuk fuk. (naznačíme foukání do bublifuku)

Má kukačku Kukulku, (rukama uděláme zobáček)

Ta nás budí ku, ku, ku. (ruce dáme k puse)

Kuba jezdí na kole (předvádíme jízdu na kole – kroužíme rukama a zvedáme nohy)

a zamává vesele! (zamáváme)

Hra na sluchové rozlišování – Kukačka zakukej ... a Pohybová hra s nápodobou pohybů a zpěvem: Kutálí se kutálí se kulička... Zpěv a nápodoba pohybu – učitelka ukáže dětem pohyby a zpívá písničku „Kutálí se, kutálí se kuli, kuli, kulička (motáme rukama jako mlýnek).

Zdroj: autorka práce, 2023

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Renáta Škultétyová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: Kombinované studium

Název práce: Logopedická prevence a školní vzdělávací program v mateřské škole

Praha – Kamýk

Rok: 2023

Počet stran textu bez příloh:¹ 66

Celkový počet stran příloh:² 10

Počet titulů českých použitých zdrojů: 19

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2

Počet internetových zdrojů: 7

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kotvová, Ph.D.
