

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

## **Diplomová práce**

Bc. Veronika Gajdová

### **Logopedická prevence prostřednictvím hudebních činností ve vybraných mateřských školách**

Olomouc 2022

**Vedoucí práce:** Mgr. et Mgr. Petra Křížková, Ph.D.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení</b>	Bc. Veronika Gajdová
<b>Katedra nebo ústav</b>	USS – Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce</b>	Mgr. et Mgr. Petra Křížkovská, Ph.D.
<b>Rok obhajoby</b>	2022

<b>Název práce</b>	Logopedická prevence prostřednictvím hudebních činností ve vybraných mateřských školách
<b>Title of thesis</b>	Logopedic prevention through music activities in selected kindergartens
<b>Anotace práce</b>	Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter a zabývá se problematikou primární logopedické prevence, kterou realizují učitelky v mateřských školách prostřednictvím metody hudebních činností. Objasňuje komunikační a jazykové schopnosti dětí předškolního věku, možnosti logopedické péče a využití hudebních činností u primární logopedické prevence. Kvantitativní výzkumný design využívá metodu dotazníkového šetření, kterým zkoumá vliv primární logopedické prevence, která je realizovaná metodou hudebních činností na podporu pragmatické jazykové roviny u dětí předškolního věku.
<b>Klíčová slova</b>	Předškolní vzdělávání, hudební činnosti, muzikoterapie, rozvoj řeči, logopedická péče, logopedická prevence, učitel mateřské školy



<b>Annotation</b>	<p>The thesis has a theoretical-empirical character and deals with the issue of primary speech therapy prevention, which is implemented by teachers in kindergartens using the method of musical activities. It explains the communication and language abilities of preschool children, the possibilities of speech therapy and the use of musical activities in primary speech therapy. The quantitative research design uses a questionnaire survey method to investigate the influence of primary speech therapy, which is implemented by the method of musical activities on the promotion of pragmatic language in preschool children.</p>
<b>Keywords</b>	<p>Preschool education, music activities, music therapy, speech development, speech therapy, speech therapy prevention, kindergarten teacher</p>
<b>Přílohy vázané k práci</b>	<p><b>Příloha PI:</b> Diagnostika řeči (Bednářová, Šmardová, 2015)</p> <p><b>Příloha PII:</b> Ukázka z knihy (Havlíčková, Eichlerová, 2014)</p> <p><b>Příloha PIII:</b> Ukázka z knihy (Havlíčková, Eichlerová, 2017)</p> <p><b>Příloha PIV:</b> Ukázka z knihy (Kmentová, 2018)</p> <p><b>Příloha PV:</b> Ukázka z knihy (Kmentová, 2019)</p> <p><b>Příloha PVI:</b> Dotazník z dotazníkového šetření</p> <p><b>Příloha PVII:</b> Kritické hodnoty (Chráska, 2016)</p>
<b>Rozsah práce</b>	<p>135 stran</p>
<b>Jazyk práce</b>	<p>Český jazyk</p>

## **Poděkování**

Děkuji paní Mgr. et Mgr. Petře Křížkové, Ph.D. nejen za její odborné vedení, ale také za její ochotu a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Zároveň bych chtěla poděkovat všem učitelkám zapojených do výzkumu, které mi předaly srze dotazník nepostradatelné informace k našemu výzkumu. V neposlední řadě bych chtěla také poděkovat své rodině, přátelům a všem, kteří mě při studiu podporovali.

## **Citáty**

*„Hudba je univerzální řeč lidstva.“* — Henry Wadsworth Longfellow

*„Děti jsou jako květiny, musíte se k nim ohýbat, chcete-li je poznat.“* — Friedrich Fröbel

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 18. 4. 2022

Podpis.....

# OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>12</b>
<b>1 JAZYK A ŘEČ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>13</b>
1.1 JAZYK A ŘEČ .....	13
1.1.1 Jazyk a hudba .....	13
1.2 VÝVOJ DĚTSKÉ ŘEČI.....	15
1.2.1 Vývoj a rozvoj řeči u dětí předškolního věku.....	16
1.2.2 Jazykové roviny .....	18
1.2.2.1 Foneticko-fonologická rovina.....	18
1.2.2.2 Lexikálně-sémantická rovina.....	19
1.2.2.3 Morfologicko-syntaktická rovina .....	20
1.2.2.4 Pragmatická rovina .....	20
1.2.3 Pedagogická diagnostika řeči v předškolním vzdělávání .....	22
1.2.4 Stimulace vývoje řeči .....	22
1.3 KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU DLE RVP PV .....	24
1.4 KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	26
1.4.1 Narušená komunikační schopnost.....	27
1.4.2 Nejčastější výskyt NKS u dětí předškolního věku.....	28
1.4.2.1 Narušený vývoj řeči .....	28
1.4.2.2 Dyslalie.....	30
1.4.2.3 Mutismus .....	30
1.4.2.4 Balbuties .....	31
1.4.2.5 Rinolálie .....	31
1.4.2.6 Poruchy hlasu .....	31
<b>2 LOGOPEDICKÁ PÉČE.....</b>	<b>33</b>
2.1 LOGOPEDIE JAKO VĚDNÍ OBOR .....	33
2.1.1 Organizace logopedické péče v ČR .....	34
2.1.1.1 Logopedická péče v resortu MŠMT .....	35
2.1.1.2 Logopedická péče v resortu MZ.....	36
2.1.1.3 Logopedická péče v resortu MPSV .....	36
2.1.2 Vzdělávání a kompetence učitelů mateřských škol v oblasti logopedie.....	37
2.2 LOGOPEDICKÁ PÉČE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	38
2.2.1 Logopedická intervence u dětí předškolního věku .....	38
2.2.2 Logopedická diagnostika .....	40
2.2.3 Logopedická terapie.....	41
2.2.4 Logopedická prevence v mateřské škole .....	43
2.2.4.1 Metody logopedické prevence v mateřské škole.....	44
2.2.4.2 Logopedické aktivity .....	45

2.2.4.3	Principy preventivního působení učitele .....	45
<b>3</b>	<b>HUDEBNÍ ČINNOSTI .....</b>	<b>47</b>
3.1	HUDEBA, ŘEČ A HUDEBNÍ ČINNOSTI .....	47
3.2	HUDEBNÍ ČINNOSTI V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	47
3.2.1	Druhy hudebních činností .....	48
3.2.1.1	Pěvecké činnosti .....	48
3.2.1.2	Hudebně-pohybové činnosti .....	49
3.2.1.3	Poslechové činnosti .....	50
3.2.1.4	Instrumentální činnosti .....	50
3.2.2	RVP PV a hudební činnosti .....	50
3.2.2.1	Oblast Dítě a jeho tělo .....	51
3.2.2.2	Oblast Dítě a jeho psychika .....	51
3.2.2.3	Oblast Dítě a ten druhý .....	52
3.2.2.4	Oblast Dítě a společnost .....	53
3.2.2.5	Oblast Dítě a svět.....	53
3.2.3	Hudební kompetence učitele mateřské školy .....	53
3.2.3.1	Kompetence hudebně-didaktická .....	54
3.2.3.2	Kompetence instrumentální .....	54
3.2.3.3	Kompetence hlasová.....	55
3.2.3.4	Kompetence hudebně-pohybová .....	55
3.2.3.5	Kompetence hudebně-oborová .....	55
3.3	HUDEBNÍ SCHOPNOSTI U DĚTÍ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ .....	55
3.3.1	Muzikoterapie pro děti s narušenou komunikační schopností .....	56
3.4	HUDEBNÍ ČINNOSTI JAKO METODA LOGOPEDICKÉ PREVENCE .....	58
3.4.1	Náměty pro logopedickou prevenci prostřednictvím hudebních činností ..	59
<b>4</b>	<b>SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE.....</b>	<b>63</b>
<b>II</b>	<b>EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>65</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIE VÝZKUMU .....</b>	<b>66</b>
5.1	STRATEGIE VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	67
5.2	CÍLE VÝZKUMU .....	68
5.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	68
5.4	VÝZKUMNÉ VĚCNÉ A STATISTICKÉ HYPOTÉZY .....	69
5.4.1	Proměnné ve výzkumu.....	72
5.5	VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	72
5.6	METODA SBĚRU DAT .....	73
5.7	REALIZACE VÝZKUMU .....	73
5.8	ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT .....	74

<b>6</b>	<b>INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT .....</b>	<b>75</b>
6.1	POLOŽKA 1.....	76
6.2	POLOŽKA 2.....	77
6.3	POLOŽKA 3.....	78
6.4	POLOŽKA 4.....	79
6.5	POLOŽKA 5.....	81
6.6	POLOŽKA 6.....	82
6.7	ZÁVISLOST POLOŽEK 7 A 4.....	83
6.8	ZÁVISLOST POLOŽEK 7 A 6.....	86
6.9	POLOŽKA 8.....	89
6.10	POLOŽKA 9.....	92
6.11	POLOŽKA 10.....	94
6.12	ZÁVISLOST POLOŽEK 11 A 4.....	96
6.13	POLOŽKA 12.....	100
6.14	POLOŽKA 13.....	102
6.15	ZÁVISLOST POLOŽEK 14 A 5.....	104
6.16	ZÁVISLOST POLOŽEK 15 A 5.....	107
<b>7</b>	<b>SHRnutí VÝSLEDKŮ STATISTIKY .....</b>	<b>112</b>
<b>8</b>	<b>SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>114</b>
8.1	LIMITY VÝZKUMU .....	116
<b>9</b>	<b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL .....</b>	<b>118</b>
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>119</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>120</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>131</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>132</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>134</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>135</b>

## ÚVOD

*„Lidská řeč je tím největším hřištěm, které je nám otevřeno, a každý z nás je tu hráčem, rozhodčím i divákem zároveň.“* Josef Brukner (Peutelschmiedová 2005, s. 4)

Řeč je v současném moderním světě bránou do společnosti. Děti v předškolním věku si osvojují řeč k sociálnímu začlenění, k dorozumění se ve své společnosti lidí. Vady a poruchy řeči jsou nyní v odborné komunitě nahrazovány pojmem narušená komunikační schopnost (dále jen NKS), ale tento fenomén je tu s námi odjakživa. Počty dětí předškolního věku s NKS však rostou a diagnostika NKS se v posledních letech dostává stále více do popředí zájmu. Výskyt NKS se zvýšil téměř o jednu čtvrtinu a důkazem jsou toho statistiky, které zaznamenaly mezi roky 2003 a 2013 nárůst až 10 000 diagnóz řeči u dětí. Později mezi roky 2007 a 2017 byl nárůst až 26 132 (Kejklíčková, 2016). Vitásková a kol. (2019) popisují nárůst vad spojený s nárůstem dětí, kdy demografická křivka narůstá, a s tím logicky i děti s vadami řeči. Ovšem zdůrazňuje, že příčiny vad řeči souvisí se současným životním stylem. Hraje roli také nedozrálá motorika mluvidel, nedostatečná řečová stimulace a nepodnětné rodinné prostředí.

Možná příčina dle Bučkové (2021) by mohla být méně častá komunikace mezi rodiči a dětmi kvůli virtuální komunikaci. *„Kdysi neměl každý auto, mobil a jiné vymoženosti moderní doby. Rodiče s dětmi chodili pěšky, cestou si povídali a popisovali okolní prostředí. Dnes se jen děti posadí do aut, za chvíli jsou na místě určení a není moc prostoru pro dlouhé povídání si s dítětem“* (Bučková, 2021). Samozřejmě to autorka nedává za vinu rodičům, může za to podle ní doba, ve které žijeme a je třeba se na ni adaptovat. S tímto názorem souhlasíme a vidíme jasnou potřebu se více zaměřovat na rozvoj řečových schopností a komunikačních dovedností u dětí předškolního věku. Dalšími rizikovými faktory, které ovlivňují vývoj řeči a nárůst poruch řeči mohou být také zdravotní problémy dítěte či různé odchylky ve vývoji, věk rodičů, jejich přístup a přístup blízkého okolí, postavení dítěte v rodině, adaptační problémy, či nedostatečná spolupráce rodičů s odborníky (Bytešnicková, 2012).

Zejména proto si myslíme, že je téma velmi aktuální a nyní, i v budoucnu, velmi probíraným tématem. Učitelky mateřských škol, které s dětmi tráví nespočet hodin, mají vliv na rozvoj řeči. Proto je důležité, aby primární logopedická prevence (nespecifická), kterou realizují učitelé v mateřských školách, byla ve středu zájmu. K cílenému rozvoji řeči je v současnosti potřeba i znalost základů logopedie, protože většinou již nestačí pouhé učení



nápodobou, napodobování řeči učitelky. Již Sovák v roce 1978 konstatoval, že je nutné, aby se v mateřských školách prohloubila preventivně-výchovná logopedická péče a rozšířilo se všeobecně-pedagogické vzdělání učitelů o poznatky z logopedie (Lipnická, 2013). A jako jedna z možných metod rozvoje řeči jsou právě vhodné hudební činnosti, kvůli významným podobnostem mezi řečí a hudbou. Pojem primární logopedická prevence pomocí hudebních činností v mateřské škole se dá také jinak nazvat jako rozvoj jazykových schopností a předcházení jejich narušení u dětí předškolního věku s využitím hudebních prvků.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část, přičemž teoretická část se zabývá jazykem a řečí dětí předškolního věku zahrnující logopedickou péči v kontextu využití metody hudebních činností. Snažíme se postihnout propojenost řeči s hudbou a vyzdvihnout významnost primární logopedické prevence v předškolním vzdělávání. Stěžejní jsou pro naši práci především zahraniční výzkumné práce, které se zabývají souvislostmi mezi řečí a hudbou i v rámci narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku. V zahraničí se problematikou hudby a řeči zabývají odborníci více než v České republice. Česká republika má však významné studie v oblasti logopedie.

V empirické části je našim hlavním výzkumným cílem zjistit vztah mezi logopedickou prevencí vykonávanou učitelkami mateřských škol prostřednictvím hudebních činností a podporou pragmatické jazykové roviny u dětí předškolního věku. V rámci kvantitativního výzkumu, s využitím metody dotazníkového šetření, se snažíme zjistit odpovědi na hlavní a dílčí výzkumné otázky, které jsou pro naši výzkumnou práci klíčové. Zabýváme se zejména vzděláním učitelek v oblasti logopedie, aplikací hudebních činností v rámci primární logopedické prevence a rozvojem řeči u dětí předškolního věku. Ze získaných dat, s využitím dvou statistických metod (Test dobré shody chí-kvadrát a Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku) jsme získali výsledky, které předkládáme i s grafy a tabulkami. Po interpretaci získaných dat jsme se následně věnovali doporučení pro práci v mateřských školách.

Pevně doufáme, že naše práce bude sloužit jako inspirace pro práci učitelů v mateřských školách nebo také pro nepedagogickou veřejnost, která se o dané problematice dozví více.

# **I TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 JAZYK A ŘEČ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Jazyk a řeč se u dítěte předškolního věku značně liší od jazyka a řeči dospělého člověka, a to jak v úrovni osvojení, tak jeho využití v komunikaci. Dítě je ještě v procesu osvojování si systému jazykových znalostí a začínají na něj působit sociální aspekty, které ho nutí užívat jazyk jako dorozumívací prostředek. Dítě se musí adaptovat na naši společnost, ve které je jazyk a řeč hlavní komunikační činnost/prostředek. Jazyk a řeč jsou dvě odlišné stránky komunikace, které se navzájem propojují a jedna bez druhé je těžko oddělitelná (Neubauer, 2010). V následující kapitole popisujeme rozdíl mezi jazykem a řečí, a zároveň jeho propojení v komplexní jev. Z obecných termínů se postupně přiblížíme k propojení jazyka s hudbou, k vývoji dětské řeči a k narušené komunikační schopnosti.

## 1.1 Jazyk a řeč

Pro pochopení vývoje dětské řeči je klíčové definovat jazyk a řeč v obecné rovině. Jazyk chápeme jako soustavu jazykových znalostí, zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků, které nám umožňují dorozumívat se řečí. Řeč chápeme jako vědomé užívání jazyka v komunikaci. Neubauer (2010) řeč popisuje jako praktickou zvukovou realizaci jazyka, která v sobě zahrnuje motorické činnosti, jejíž součástí je dýchání, artikulace v oblasti artikulačních orgánů a fonace. Řeč je schopnost získaná a je potřeba se jí v průběhu života naučit. Řeč je prostředek mezilidské komunikace a lze ji vyjádřit mluvením, psaním, čtením, mimikou a gestikulací (Vyštejn, 1991). Řeč není pouze záležitostí mluvních orgánů (zevní řeč), ale především mozku a jeho hemisfér (vnitřní řeč). Řeč je prostředkem komunikace, spolupráce, vztahů, usměrňování sociálních interakcí, a také nástrojem myšlení (Bednářová, Šmardová, 2015). Řeč je významný dorozumívací prostředek a narušení vývoje řeči může vést k zásadním problémům v životě člověka. Vývoj řeči u dětí předškolního věku by se měl aktivně podporovat a mělo by se směřovat k osvojení si správných řečových schopností (Klenková, 2006). Řeč je dorozumívací prostředek stejně, jako může být hudba (Sallat, Jentschke, 2015).

### 1.1.1 Jazyk a hudba

Několik teoretických úvah naznačovalo, zejména během raného osvojování jazyka, že je jazyk spíše vnímán jako hudba. Například Koelsch (2011) předpokládal, že lidský mozek zvláště v raném věku nezachází s jazykem a s hudbou jako s přísně oddělenými doménami, ale spíše s jazykem zachází jako se zvláštním případem hudby. Brandt a kol.

(2012) popsali, že má hudba výsadní postavení, které nám umožňuje osvojit si nejen hudební konvence naší rodné kultury, ale také nám umožňuje naučit se svůj rodný jazyk. Navíc hudba a jazyk sdílejí řadu podobností. Oba jsou založeny na akustické informaci, zahrnující omezený počet kategoriálních prvků nebo tříd (fonémů a tónů), které jsou organizovány ve strukturovaných sekvencích podle specifických zákonitostí. Tyto zákonitosti jsou získávány podobnými mechanismy učení a existují indikátory pro společný evoluční původ. Proto se navrhuje sdílené kognitivní zdroje pro zpracování sémantiky, syntaxe a prozodie (Sallat, Jentschke, 2015).

Prozodie (zvukové vlastnosti jazyka) je pravděpodobně oblastí s nejsilnějším přesahem. Složky prozodie (např. rytmus řeči, melodie řeči, zabarvení hlasu, pauzy) vyplývají z kombinace akustických vlastností jako je výška/frekvence, hlasitost/intenzita a doba trvání. Během osvojování jazyka tyto prozodické komponenty pomáhají dítěti rozpoznat slova a fráze. To jim umožňuje osvojit si zákonitosti uspořádání jazykových vzorů, jako jsou fonémy, slova a fráze. V poslední době se pozornost přesunula na sluchové rysy, které jsou klíčové pro zpracování prozodických signálů (Sallat, Jentschke, 2015). Corriveau a kol. (2007) vyzkoumali, že přesnost prozodického zpracování u dítěte s narušenou komunikační schopností je narušena, protože děti nedokážou používat sluchové podněty potřebné pro vnímání rytmu, což má důsledky pro jejich jazykový vývoj. Cumming a kol. (2015) ve své teorii prozodického frázování vysledovali, že problémy se zpracováním jistých akustických vlastností jsou relevantní pro vnímání jazyka i hudby, a mohou být zodpovědné za morfologicko-syntaktické problémy u dětí s narušenou komunikační schopností (dále jen NKS).

Sallat a Jentschke (2015) zkoumali osvojování jazyka a řeči pomocí hudební percepce. Cílem výzkumu bylo zjistit vnímání hudby u dětí s NKS a s typickým vývojem řeči (dále jen TVŘ), aby zjistili, zda existuje souvislost mezi vnímáním řeči a různými aspekty vnímání hudby. Výsledky výzkumu prokazují potíže u dětí s NKS vnímat změny výšky a rytmu hudebních frází. Popisují potíže se zpracováním hudební syntaxe, vnímání rytmu a produkce hudby. To naznačuje, že děti s NKS mají také potíže s aspekty nelingvistického zpracování, které jsou potenciálně zásadní fenomén NKS. Pozorované vztahy mezi jazykovým a hudebním vnímáním posilují předpoklady o důležitosti hudebních parametrů během osvojování jazyka, ve vývoji dětské řeči.

## 1.2 Vývoj dětské řeči

Ontogeneze řeči je proces vývoje řeči od jejího vzniku až po zánik, který je způsobený smrtí daného jedince. Vývoj řeči u dětí je velmi komplexní proces a neprobíhá sám. Je totiž ovlivňován zejména kognitivními procesy jako je vývoj senzoryckého vnímání, myšlení, motoriky, ale také socializací. Řeč se vyvíjí neoddělitelně od psychomotorického vývoje, socializace a dalších významných faktorů (Vitásková, 2013). Období od šesti do sedmi let je pro vývoj dětské řeči zásadní, ale největší změny v řečových schopnostech můžeme zpozorovat mezi třetím a čtvrtým rokem dítěte (Bednářová, Šmardová, 2015). Mnoho odborníků shledává velmi blízký vztah mezi vývojem řeči a myšlením, a to například Piaget nebo Vygotskij. Podle Vygotského (2017) se rozvíjí řeč a myšlení nezávisle na sobě, ale kolem druhého roku života dítěte se začnou obě linie prolínat. Myšlení se stane verbální a řeč intelektuální. Dalšími autory, kteří se zabývají vývojem řeči a myšlením, nebo dalšími vztahy řeči s motorikou, se zrakem či sluchem jsou: Příhoda, Lechta, Zeller, Průcha, Kapálková nebo Sovák (Klenková, 2006). Hodnocení vývoje řeči je však u každého dítěte velmi individuální a k určitým vývojovým fázím se mohou dostat v jiném časovém rozmezí (Lechta, 2011).

Většina zmíněných autorů popisuje stadia vývoje řeči jinak, avšak všichni se shodnou na dělení vývoje řeči na přípravná stadia (předřečová období) a stadia vlastního vývoje řeči (Klenková, 2006). Lechta (2003) definuje stadia vývoje řeči, které lze použít při obecném, orientačním posouzení úrovně řeči u dětí předškolního věku. Jedná se o pět období, která jsou spojená s věkem dítěte. Vývoj řeči probíhá do 4 let života dítěte, poté se řeč rozvíjí a z kvalitňuje.

**Tabulka 1.** Stadia vývoje řeči podle Lechty (2003)

1.	<b>Období pragmatizace</b>	Přibližně do konce 1. roku života dítěte.
2.	<b>Období sémantizace</b>	Přibližně od 1 roku do 2 let života dítěte.
3.	<b>Období lexémizace</b>	Přibližně od 2 do 3 let života dítěte.
4.	<b>Období gramatizace</b>	Přibližně od 3 do 4 let života dítěte.
5.	<b>Období intelektualizace</b>	Přibližně po 4. roce života dítěte.

Tato stadia jsou pojmenována podle nejtypičtějších probíhajících procesů, které jsou spojeny s jednotlivými jazykovými rovinami. Po čtvrtém roce by mělo dítě projít všemi zmíněnými obdobími, mělo by dokázat srozumitelně mluvit, skládat gramaticky správné věty

a využít řeč v běžné komunikaci ke sdělení informací. Do čtyř let života dítěte mluvíme o vývoji řeči, od čtyř let již mluvíme o rozvoji řeči (Lechta, 2003).

### 1.2.1 Vývoj a rozvoj řeči u dětí předškolního věku

U dětí předškolního věku (od 2 do 6 let) je nesmírně důležité adekvátně rozpoznat vývojová stadia řeči, znát komunikační kompetence dětí podle věku a dle těchto znalostí popřípadě identifikovat potenciální narušení komunikačních schopností. Čím dříve se problém v řeči identifikuje, tím lehčí je jeho náprava, ovšem neplatí to tak vždy. Mateřská škola je dle zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) určena pro děti od dvou do šesti let, a tak se předpokládá, že předřečové stadium vývoje řeči má dítě již za sebou (verbální projevy jako je křik, broukání, žvatlání – pudové či napodobující, porozumění řeči), a proto se budeme zabývat až obdobím vlastního vývoje řeči (Klenková, 2006; Zákon č. 561/2004 Sb.).

Nejčastěji jsou uváděná pojetí vývoje řeči podle Kapálkové, Lechty, Průchy a Sováka (Vitásková, 2013). Sovákův vývoj řeči je sice nejstarší popis, ale za to je stručný, jasný, lehce pochopitelný i pro laiky a je stále platný. Právě z tohoto důvodu jsme si jeho pojetí vývoje řeči zvolili jako hlavní zdroj. Podle Sováka (1986) v ontogenezi dětské řeči dělíme předběžná stadia vývoje řeči na tři období: 1. období křiku, 2. období žvatlání, 3. období rozumění řeči a vývoj vlastní řeči. Na třetí stadium poté navazují stadia emocionálně-volní, asociačně-reprodukční, stadium logických pojmů a intelektualizace řeči. Konkrétněji se budeme zabývat třetím obdobím – obdobím porozumění řeči a vývojem vlastní řeči, protože předpokládáme, že první dvě stadia mají děti předškolního věku již zvládnutá.

**Stadium emocionálně-volní** – Dítě v tomto stadiu využívá řeč k projevování svých přání, pocitů a emocí. Jedná se o primitivní mluvní projevy dítěte a jsou výrazem vzrušení nebo přání. U dětí od jednoho roku se toto stadium projevuje jednoslovnou větou, která je citově zabarvená a vyjadřuje nějakou emoci (Sovák, 1986). Tato první dětská slova jsou jednoslabičná či víceslabičná a jsou spojena s konkrétními osobami a věcmi. Mezi prvním a druhým rokem je v tomto období typické napodobování dospělého řečového projevu, proto je potřeba dát si pozor na to, co říkáme (Bednářová, Šmardová, 2015). Průcha (2011a) popisuje dané období jako počáteční stadia vývoje řeči.

**Stadium asociačně-reprodukční** – První slova, která dítě používá, začínají mít funkci pojmenovavací. Slova již reprodukuje v jednoduchých asociacích. V tomto období od dvou

do tří let věku dítěte dochází k prudkému rozvoji komunikačních schopností. Dítě chápe, že je řeč komunikační prostředek a dokáže pomocí řeči dosáhnout svých malých cílů (Sovák, 1986). Po druhém roce už se dítě vyjadřuje v minulém čase, začíná používat předložky, dochází k celkovému rozvoji gramatiky a začíná pozvolna skloňovat a časovat, ohýbat slova. Dítě začíná tvořit souvětí, typické jsou otázky typu „proč?“. Dítě zná své jméno, ale často o sobě hovoří ve třetí osobě (Kapálková, 2009). Lechta (2013) dané stadium nazývá obdobím pragmatizace.

**Stadium logických pojmů** – Okolo třetího roku života jsou slova, která byla dříve spojena jen s konkrétními jevy, postupně pomocí abstrakce zobecňována (Sovák, 1986). Slovní zásoba je okolo 1000 slov. Toto období je velmi náročné, protože si dítě osvojuje skrze řeč složitější myšlenkové operace. Proto mohou nastat problémy v řeči, jako je opakování hlásek, slov, zarážky ve slovech nebo může přestat na chvíli mluvit úplně (Průcha, 2011a).

**Intelektualizace řeči** – Na přelomu třetího a čtvrtého roku dochází k intelektualizaci řeči pomocí vyjadřování myšlenek s přesností obsahovou i formální. Čtyřleté dítě si dokáže samo osvojovat nová slova, prohloubit a zpřesnit obsah slov a gramatických forem (Sovák, 1986). Zde končí vývoj řeči a začíná jeho rozvoj, který pokračuje až do dospělosti (Lechta, 2003). Průcha (2011a) toto období nazval období konstruování jazykové a komunikační kompetence dětí.

Kapálková (2009) popisuje období 3-6 let za období rozvoje vypravěčských schopností dítěte. Toto období se charakterizuje vyprávěním prožitých zkušeností, vysvětlováním, popisem a vyprávěním příběhu. U tříletých dětí se jedná o alespoň tři za sebou jdoucí věty v chronologickém sledu. S vyšším věkem se délka i množství vět zvyšují. V pěti letech by dítě mělo mít osvojené takové řečové schopnosti, které bude potřebovat pro budoucí čtení a psaní. Mezi tyto schopnosti se řadí jazykový cit a gramaticky správná řeč s přiměřenou délkou (víceslovné věty se spojkami). Dítě by mělo mít osvojenou i zvukovou stránku jazyka a před vstupem do školy by mělo mít dítě správnou výslovnost.

Pokud věk dítěte neodpovídá stadiu, ve kterém se nachází, může pravděpodobně dojít k nějaké formě narušení komunikačních schopností. Například pokud ještě tříleté dítě nemluví, je potřeba situaci řešit s logopedem. Kontroluje se, zda má dítě v pořádku mluvidla, sluch apod. Vyšetření logopeda určí, zda má dítě například narušený vývoj řeči nebo má jiný problém. Někdy se dětem jen třeba nechce mluvit, ale stále si rozvíjí svou pasivní slovní zásobu, a z jednoslabičných slov najednou skočí do dlouhých souvětí. Každé dítě je jiné,

jedinečné, a i když existují stadia vývoje řeči, nemůžeme se podle nich s úplnou přesností řídit, ale můžeme se podle nich obecně orientovat (Vašíková, Žáková, 2018).

Navzdory složitosti jazyka, většina dětí s úspěchem plně získává schopnost jej vnímat, chápat, a také jej re/produkovat. Nicméně značný počet dvouletých dětí má problém s osvojováním jazyka. Zatímco polovina z nich toto zpoždění dožene zhruba do tří let věku, přibližně 7 % má nadále potíže osvojit si svůj rodný jazyk bez zjevných primárních dysfunkcí, jako jsou mentální, neurologické, senzorické či oromotorické poruchy. Tyto děti s diagnostikovanou NKS vykazují deficity především ve zpracování gramatiky, fonologie a učení slov. Kvůli jejich narušené řeči se mohou zařadit do vysoce rizikové skupiny, která může mít problémy ve škole, a i v kognitivní nebo sociálně-emocionální oblasti (Sallat, Jentschke, 2015).

### 1.2.2 Jazykové roviny

Vývoj a rozvoj řeči lze popsat také v rámci jazykových rovin. První se rozvíjí zvuková stránka jazyka, poté slovní zásoba, pak gramatika, a nakonec dítě aplikuje všechny tyto tři prvky do komunikace. Marková (2006) popisuje jednotlivé roviny jazykového systému, které slouží také k diagnostice řečového projevu. **Foneticko-fonologická rovina** je zvuková rovina řeči. Součástí této roviny jsou pojmy jako je fonéma, hláska, fonologický proces, slabika, prozodické faktory řeči. **Lexikálně-sémantická rovina** souvisí s tvorbou slov, významem slov a tvorbou slovní zásoby pasivní i aktivní. **Morfologicko-syntaktická rovina** vychází z tvarosloví a skladby vět, tvoření slov ve správném tvaru, skloňování slov, jednotného a množného čísla, sloves či skládání správné věty. **Pragmatická rovina** spojuje slova a věty v rámci komunikace. Jedná se o přání, poděkování, otázky a o užívání jazyka v konkrétních komunikačních situacích. Následuje detailnější seznámení se s jazykovými rovinami, protože jsou také důležitou součástí diagnostiky řeči v předškolním vzdělávání.

#### 1.2.2.1 Foneticko-fonologická rovina

Rovina foneticko-fonologická označuje zvukovou stránku řeči. Zabývá se zejména artikulací a vyslovováním hlásek. Tato rovina spojuje fonetiku a fonologii, dva obory, které se zabývají zvukem. Fonetika zkoumá zvukový materiál jazyka a fonologie zkoumá soustavy a funkce zvukových prostředků jazyka (Peutelschmiedová, 2005). V oblasti foneticko-fonologické roviny může být narušená komunikační schopnost a k jejímu posouzení můžeme



použit od Škodové a Jedličky (2013) níže zmíněný vývoj artikulace, který nám přibližuje vývoj hlásek podle věku dítěte.

**Tabulka 2.** Vývoj artikulace podle Škodové a Jedličky (2013)

<b>VÝVOJ ARTIKULACE</b>	
<b>1 – 2,5 let</b>	A, O, U, I, E, B, P, M
	J, D, T, N, L – Po třetím roce se upravuje artikulační postavení a ovlivňuje tak vývoj hlásky R.
<b>2,5 – 3,5 let</b>	AU, OU, V, F, H, CH, K, G
<b>3,5 – 4,5 let</b>	BĚ, PĚ, MĚ, VĚ, Ď, Ť, Ň
<b>4,5 – 5,5 let</b>	Č, Š, Ž
<b>5,5 – 6,5 let</b>	C, S, Z, R
<b>6,5 – 7 let</b>	Ř a diferenciaci Č, Š, Ž, C, S, Z

Na foneticko-fonologické rovině jazyka lze u dětí předškolního věku pozorovat konkrétní jazykové schopnosti podle věku dětí. Dítě 2–3 roky opakuje větu ze 3 slov, rozliší slova se změnou hlásky s vizuálním podnětem a roztleská slovo na slabiky. Dítě 4–5 let rozliší slova se změnou hlásky bez vizuálního podnětu, najde rým, určí počet slabik a počáteční hlásku slova. Dítě 5–6 let určí první a poslední souhlásku slova, z hlásek složí slovo a jednoslabičné slovo analyzuje na hlásky (Bednářová, Šmardová, 2015; Lechta, 2003).

#### **1.2.2.2 Lexikálně-sémantická rovina**

Rovina lexikálně-sémantická se zabývá individuální slovní zásobou. Tato rovina se skládá ze dvou pojmů. Latinské slovo lexikum znamená slovní zásobu a sémantika je nauka o významu jazykových jednotek. Dohromady zkoumají slovní zásobu aktivní i pasivní a její význam, význam slov (Peutelschmiedová, 2005). Na lexikálně-sémantické rovině jazyka lze u dětí předškolního věku pozorovat konkrétní jazykové schopnosti dle věku dětí. Dítě 2–3 roky pojmenuje věci na obrázku a řekne koncept obrázku. Ukáže obrázek podle použití, podle podstatného znaku a chápe jednoduché protiklady. Dítě 4–5 let zařadí obrázky pod nadřazené pojmy a vysvětlí funkci předmětu. Chápe děj, spontánně vypráví, doplní protiklady a chápe jednoduché hádanky. Dítě 5–6 let sestaví dějovou posloupnost a pojmenuje podstatu profese. Přiřadí, co k sobě patří a vysvětlí vztah. Umí z paměti kratší texty a tvoří nadřazené pojmy, protiklady (antonyma), synonyma a homonyma. Pojmenuje

nesmysl na obrázku, interpretuje pohádku, příběh a posoudí pravdivost/nepravdivost tvrzení (Bednářová, Šmardová, 2015; Lechta, 2003).

### **1.2.2.3 Morfologicko-syntaktická rovina**

Rovina morfologicko-syntaktická bývá často označována jako rovina gramatická. Tato rovina spojuje morfologii a syntax, které se zabývají gramatikou. Lingvistická disciplína morfologie zkoumá tvary slov a latinské slovo syntax znamená větná skladba. Dohromady zkoumají gramaticky správné tvary slov, slovních druhů a jejich skladební spojení (Peutelschmiedová, 2005). Na morfologicko-syntaktické rovině řeči lze u dětí předškolního věku pozorovat konkrétní jazykové schopnosti podle věku dětí. Dítě 2–3 roky mluví ve větách a užívá různé slovní druhy. Rozlišuje mezi jednotlivým a množným číslem. Dítě 4–5 let tvoří souvětí, užívá slovesné časy a všechny slovní druhy. Dítě 5–6 let pozná nesprávně utvořenou větu a do příběhu doplní slovo ve správném tvaru (Bednářová, Šmardová, 2015; Lechta, 2003).

### **1.2.2.4 Pragmatická rovina**

Rovina pragmatická bývá označována jako rovina sociálního uplatnění osvojených jazykových dovedností (Peutelschmiedová, 2005). Vitásková a Peutelschmiedová (2005) na pragmatickou rovinu nenahlíží pouze jako na souhrn jazykových rovin, ale označují ji za společenské uplatnění komunikační schopnosti, za určité mluvní vyjádření člověka, které je hodnotově vyšším procesem. Jedna rovina řeči ovlivňuje další, například rozvíjením lexikálně-sémantické roviny se podporuje rovina pragmatická (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). Na pragmatické rovině jazyka lze u dětí předškolního věku pozorovat konkrétní jazykové schopnosti podle věku dětí. Dítě 2–3 roky sdělí jména sourozenců a kamarádů, pokouší se o krátkou konverzaci, navazuje řečový kontakt s dětmi i s dospělými. Dítě 4–5 let spontánně informuje o zážitcích, přáních, pocitech či předá krátký vzkaz. Dítě 5–6 let zformuluje otázku, smysluplně odpovídá na položenou otázku, vyjádří nápad, popíše situaci a událost, sdělí jména rodičů, učitelek nebo svou adresu (Bednářová, Šmardová, 2015; Lechta, 2003).

Slovo pragmatický znamená mít praktický smysl. Pragmatická jazyková rovina nebyla ještě před několika lety centrem logopedické pozornosti. Mnoho autorů ji bere jen jako souhrn jazykových rovin a pragmatika komunikace je jedna z oblastí, která si teprve později vytváří silnější postavení. U tradičnějších logopedických přístupů dominovala foneticko-fonologická

rovina, a popřípadě i morfologicko-syntaktická či lexikálně-sémantická. Důvodem, proč se současná logopedie více zabývá pragmatikou komunikace, je narůstající potřeba využívat řeč v rámci sociální aplikace, rozvíjet sociální kompetence a konverzační dovednosti. Dospělí i děti se potřebují umět dorozumět, ať už se špatným vyslovením hlásek nebo menší slovní zásobou, ale cílem je dorozumět se v sociálních situacích. „*Pragmatická jazyková rovina představuje rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti akcentující vysoce funkčně reliabilní interakční aspekty komunikačního chování*“ (Vitásková, Kytnarová, 2017, s. 13). V rámci diagnostiky pragmatické jazykové roviny se nejčastěji pracuje s vizuální percepcí a s využitím obrázků se sociálně-pragmatickým významem. Narušení pragmatické jazykové roviny má dopad na interpersonální vztahy a socializaci v globálním aspektu. Při diagnostice NKS se lze setkat i přímo s poruchou sociální (pragmatické) komunikace, ve zkratce SPCD, která má specifické symptomy a její identifikace je velmi náročná. Tato porucha bývá nejčastěji spojována s ADHD, s poruchami autistického spektra, vývojovými poruchami a jinými (Vitásková, Kytnarová, 2017).

V nové Mezinárodní klasifikaci nemocí, která má označení ICD-11 (jedenáctá verze, která zatím není přepracována do české verze) se nachází s kódem 6A01.22 porucha řeči s názvem *Developmental language disorder with impairment of mainly pragmatic language*, v češtině: *Vývojová porucha řeči s poruchou především pragmatické řeči*. V ICD-11 je zařazena do kategorie *Duševní poruchy, poruchy chování nebo neurovývojové poruchy*. Tato vývojová porucha jazyka s postižením převážně pragmatického jazyka je charakterizována přetrvávajícími a výraznými potížemi s porozuměním a používáním jazyka v sociálních kontextech, např. vyvozování závěrů, porozumění verbálnímu humoru a řešení nejednoznačných významů (ICD-11, 2022). Tato porucha se však nenachází v současné desáté verzi Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10), ale až v jedenácté verzi, která zatím není implementována do českého prostředí. Můžeme ji najít s jiným názvem také v páté verzi Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM-5) z roku 2013, kde je přesněji definována a nese název *Social (Pragmatic) Communication Disorder (SPCD)*, v češtině: *Porucha sociální (pragmatické) komunikace*. Typickými příznaky SPCD jsou deficity ve využívání komunikace pro sociální účely, narušení schopnosti měnit komunikaci tak, aby odpovídala kontextu, a potíže s dodržováním pravidel konverzace. Odborníci se v současnosti čím dál více zabývají touto poruchou, a proto je nově zařazena do MKN-11 (Amoretti, Lalumera, Serpico, 2021).

### 1.2.3 Pedagogická diagnostika řeči v předškolním vzdělávání

Pedagogická diagnostika se v mateřské škole zaměřuje na mnoho oblastí, jejíž součástí je i diagnostika řečových a komunikativních dovedností, řečového vývoje. Největším protagonistou, který začal více sledovat a zkoumat dětskou řeč byl Václav Příhoda, který začal zapisovat vývoj dětské řeči pomocí deníku. V současnosti se dosti využívají audio a video záznamy, ale v prostředí mateřské školy spíše zmíněné deníky, testy na slovní zásobu a inventáře, které obsahují seznam slov a gest, které určují úroveň řečového vývoje dítěte (Průcha, 2011b).

Nejčastější metodikou pro diagnostiku v mateřské škole je publikace od Bednářové a Šmardové, které vytvořily metodiku s přílohami, konkrétními aktivitami k vystřížení. Autorky dosti apelují na propojení řeči s motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. Řeší diagnostiku řeči, kterou hodnotí komplexně, podle struktury čtyř jazykových rovin. Roviny se nazývají foneticko-fonologická rovina, lexikálně-sémantická rovina, morfologicko-syntaktická rovina a pragmatická rovina (viz kapitola 1.2.2 a její podkapitoly). U každé roviny se nachází seznam aktivit, které by mělo dítě zvládnout v určitém věku (viz příloha I). Při nezvládnutí odkazují na oslabení v oblasti řeči a případnou potřebu řešit problém s řečovými schopnostmi (Bednářová, Šmardová, 2015).

### 1.2.4 Stimulace vývoje řeči

Při stimulaci vývoje řeči hraje velmi důležitou roli proces učení, který probíhá při osvojování jazyka. Krashen, Tse a McQuillan (1998) rozdělují proces učení řeči na dva základní procesy: aktivizace jazyka a učení se jazyku. Při aktivizaci řeči dochází k učení nevědomému, bez značného cíle se řeči naučit. Člověk například pochytl pár slov z cizího jazyka, aniž by se je cíleně učil. Ve druhém procesu ‚učení se jazyku‘ jde již o vědomé, formální a gramaticky správné učení, ve kterém hraje významnou roli poznávání jazyka, jeho funkcí a jeho efektivní využití při komunikaci. V dětství dítě prochází oběma procesy, kdy zpravidla začíná aktivizace jazyka a následuje učení se jazyku, protože dítě prvně své řečové okolí vnímá, něco samo pochytl, opakuje, a až později dochází k cílenému učení se jazyku (Vitásková, 2013).

V rámci Bandurové behavioristické teorie sociálního učení, se považuje za aktivizaci jazyka proces imitace neboli nápodoba. Dítě nejdříve napodobuje prozodické faktory řeči, jako je melodie řeči či přízvuk, a až později se zaměřuje na výslovnost hlásek. Imitace

je jeden z prvních mechanismů, který umožňuje člověku osvojit si komunikačních schopnosti. Imitace může být vědomá či neuvědomělá, intuitivní či záměrná nebo také selektivní a nevýběrová (Vitásková, 2013). Lechta (2011) pracuje s touto teorií a rozděluje imitaci s redukcí a s expanzí. Jedná se o napodobovací prostředky stimulace, kdy imitace s redukcí vychází často ze strany dítěte, které nedokáže dokonale napodobit řečový vzor dospělého. Imitace s expanzí vychází ze strany dospělého a slouží k posílení a rozšíření řeči, například když dětskou odpověď zopakujeme nebo o něco doplníme a dítě dostane větší vzor k imitaci. U nápodoby je také nesmírně důležité zrakové a sluchové vnímání, kdy dítě napodobuje sluchové vjemy a viděné pohyby mluvidel. Z výzkumu od Zollingerové (2015), který vycházel z teorie řeči od Piageta, se dozvídáme, že u ročního dítěte vychází jeho projevy z 50 % z přímé imitace, ale u dvouletých dětí to dělá již jen 10 % z přímé imitace. Z toho vyplývá, že starší děti již napodobují selektivně, což jde například u dvouletých dětí dobře zpozorovat, jak si z komunikační interakce vybírají slova, která se jim líbí, hodí se jim a pak je využijí v rámci jejich komunikačního záměru.

K těmto dvěma druhům imitace (imitace s redukcí a s expanzí) Lechta (2011) přidává základní metody rozvoje řeči. Jedná se o self-talking, kdy učitelka komentuje činnosti a dává tak vzor pro konstruování vět a slovní zásobu. Dále parallel-talking, kdy verbalizuje momentální jednání či pocity dítěte. Metoda korekční zpětné vazby je jedna z nejdůležitějších metod, při které si musíme dát pozor na nepřilísné poukázání na chybu, ale zdůraznit zopakováním věty po dítěti správnou formu. Dalšími metodami mohou být například metoda doplňování vět či metoda alternativních otázek.

Vývoj řeči na verbální úrovni lze definovat podle věku dětí. V mateřské škole se setkáme s dětmi, kterým by mohlo být nejméně 2 roky, proto se budeme zabývat až obdobím od dvou let věku dítěte. U každého věkového období existují možnosti stimulace, které podporují vývoj řeči (Vitásková, 2013). U dětí od dvou do tří let je důležité být pro dítě vzorem precizní výslovnosti, pojmenovávat předměty, lidi a situace v nejbližším okolí. U dětí od tří do čtyř let je důležité neupozorňovat dítě příliš na špatnou výslovnost, více vysvětlovat pro něj zajímavé jevy a učit kratší básničky, písničky nebo říkanky. Také nastupuje vyprávění, čtení pohádek a rozvoj fonemické diferenciaci. U dětí od čtyř do pěti let je důležité hledat již příčinu vyslovovaných gramatických chyb, nezasahovat do určení laterality dítěte, a v případě nesprávné výslovnosti se více zaměřovat na rozvoj fonemické diferenciaci. U dětí od pěti do šesti let je důležité v případě nesprávné výslovnosti

zvážit potřebu logopedické péče a podporovat u dítěte vyjadřování pocitů, přání a potřeb již souvislým, gramaticky správným a srozumitelným mluvním projevem (Lechta, 2011).

### 1.3 Komunikativní kompetence dětí předškolního věku dle RVP PV

Komunikativní kompetence jsou jedny z klíčových kompetencí, kterou by si dítě mělo osvojit v předškolním vzdělávání. Podle Vitáskové a Peutelschmiedové (2005, str. 13) „komunikační kompetence zahrnují znalost kulturních, interpersonálních a lingvistických náležitostí mluvy v určitých kontextech.“ Komunikační kompetence je také považována za součást pragmatické jazykové roviny (Průcha, 2011a). Souhrn klíčových kompetencí nalezneme v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), který je povinný pro realizování předškolního vzdělávání. Jedná se o kurikulární dokument na státní úrovni, který vymezuje cíle vzdělávání, obsah vzdělávání, také podmínky a mnohé další aspekty. Klíčové kompetence jsou v tomto dokumentu vyjádřeny jako očekávané výstupy rámcových cílů (RVP PV, 2021).

Komunikativní kompetence jsou v RVP PV popisovány jako cílový stav, kterého by mělo dítě ukončující předškolní vzdělávání dosáhnout. Dítě by mělo například ovládat řeč, hovořit ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřovat své myšlenky, slovně reagovat, vést smysluplný dialog a mnohé další (RVP PV, 2021, s. 12). K dosažení tohoto cíle vede cesta skrze vzdělávací obsah, který je v RVP PV prezentován v rámci vzdělávacích oblastí. Tyto oblasti obsahují dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a rizika. V každé oblasti lze najít prvky rozvoje komunikačních schopností, které vedou k získání komunikativní kompetence. Rozvoj komunikačních schopností probíhá kontinuálně ve všech vzdělávacích oblastech, avšak dominuje zde oblast Dítě a jeho psychika. Níže ke každé vzdělávací oblasti dle RVP PV popisujeme dominantní aktivity, které ovlivňují a rozvíjí komunikační schopnosti dětí předškolního věku (Průcha, 2011a; RVP PV, 2021).

**Dítě a jeho tělo** – Tato oblast, ač se nemusí na první pohled zdát, je nesmírně důležitá v rámci rozvoje komunikačních schopností. Jedná se o oblast biologickou, která směřuje ke stimulaci a podpoře neurosvalového vývoje dítěte (RVP PV, 2021). Na rozvoj dětské řeči pozitivně působí rozvoj jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky. Také do této vzdělávací oblasti zahrnujeme správné dýchání nosem, základy hlasové hygieny a obecně správné držení těla. Vzdělávací oblast Dítě a jeho tělo vytváří příležitosti pro rozvoj foneticko-fonologické roviny řeči (Bytešníková, 2012; Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

**Dítě a jeho psychika** – Tato oblast se zaměřuje na duševní stránku, duševní pohodu a intelektové schopnosti. Dělí se na 3 podoblasti, kvůli své rozsáhlosti. Zaměříme se zejména na oblast Jazyk a řeč, ve které je dominantní rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování). V této oblasti se cíleně pracuje na rozvoji řeči, aby dítě dokázalo ovládat nejen verbální komunikaci, ale také neverbální, komunikaci skrze hudební, výtvarnou nebo dramatickou formu. Součástí je také dovednost využívat komunikativní prostředky jako je počítač či telefon. Vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika vytváří příležitosti pro rozvoj všech jazykových rovin, tedy foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické a pragmatické roviny řeči (Průcha, 2011a; RVP PV, 2021).

**Dítě a ten druhý** – Tato oblast se zaměřuje na navazování sociálních vztahů, a to zejména skrze komunikační dovednosti. Dítě, které není komunikačně zdatné se může vyčleňovat z kolektivu a mít problémy s navázáním vztahů. Vzdělávací oblast Dítě a ten druhý vytváří příležitosti pro rozvoj všech jazykových rovin, avšak největší příležitost zde má rozvoj pragmatické roviny řeči (Bytešnicková, 2012; RVP PV, 2021).

**Dítě a společnost** – Tato oblast se zaměřuje na fungování jedince ve společnosti, jeho aktivní spolupráci, adaptaci a převzetí morálních a mezilidských hodnot. Ke všem těmto prvkům je v současné době důležitá komunikace. Vzdělávací oblast vytváří příležitosti pro rozvoj všech jazykových rovin. Dominantní je zde opět pragmatická rovina řeči, která k rozvoji využívá různé společenské situace. Na rozvoj lexikálně-sémantické roviny řeči se podílí předpoklad seznamování jedince se světem lidí, národností, kulturami apod. Foneticko-fonologická rovina řeči se rozvíjí zejména při zkoumání odlišných jazyků a morfologicko-syntaktická rovina řeči využívá například návštěv divadel a kin k rozvíjení gramatické stavby slov (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005; RVP PV, 2021).

**Dítě a svět** – Tato oblast se zaměřuje na environmentální oblast, ve které dominuje poznání okolního světa. Vzdělávací oblast Dítě a svět vytváří příležitosti pro rozvoj všech jazykových rovin. Dominantní je zde opět pragmatická rovina řeči, která se rozvíjí při komunikaci s ostatními a lexikálně-sémantická rovina řeči rozvíjející se zejména v rámci rozšiřování slovní zásoby (Bytešnicková, 2012; RVP PV, 2021).

Komunikativní kompetence u dětí předškolního věku popisujeme z pohledu RVP PV, ale také bychom chtěli zmínit obecnou problematiku rozvoje těchto kompetencí v předškolním vzdělávání. Podle Průchy (2011b, s. 158) „*v období před zahájením školního vzdělávání se u dětí rozvíjí jazyková a komunikační kompetence, jejíž stav podmiňuje to, jak zdařile jsou děti schopny se vypořádávat s nároky, které na ně klade školní výuka, formální jazyk školy a komunikace s učiteli.*“ Z výzkumu od Bytešnickové (2007), který realizovala ve 125 mateřských školách Jihomoravského regionu pomocí screeningového šetření dětí, zjistila určité nedostatky v řeči dětí předškolního věku. Největší nedostatky se projevují v souvislém vyjadřování (33,40 % dětí), v malé slovní zásobě (29,80 %), ve výslovnosti (27,00 %) a v dalších řečových dovednostech. Zároveň byly zjištěny nedostatky v úrovni komunikačních kompetencí dětí předškolního věku, které nejsou na takové úrovni, aby dosáhly očekávaných výstupů dle RVP PV. Na základě těchto zjištění, lze konstatovat, že většina šestiletých dětí v mateřské škole není plně připravena z hlediska své řečové a komunikační vybavenosti na zahájení povinné školní docházky.

Komunikativní kompetence, jako jedny z pěti kompetencí, zdůrazňují důležitost rozvoje komunikačních, řečových schopností a dovedností. Avšak narážíme zde na rozdíl mezi plánovaným a realizovaným kurikulem neboli tím, co prezentuje RVP PV jako oficiální předškolní kurikulum a tím, jak je toto kurikulum realizováno a naplňováno v praxi. Z daného argumentu vychází, že je potřeba, abychom se více zaměřovali na rozvoj řeči a komunikace u dětí předškolního věku, z důvodu reálného naplnění plánovaného kurikula (Průcha, 2011a).

#### **1.4 Komunikační schopnosti u dětí předškolního věku**

Každá živá bytost využívá nějakou formu komunikace. Některé jsou jen zvukové, jiné jsou o dost komplikovanější, jako je například lidská neboli sociální komunikace. Podle Klenkové (2006, str. 25) „*komunikace znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.*“ Komunikace je složitý proces zajišťující výměnu informací. Je nesmírně důležitá pro vznik a vývoj společnosti. A právě komunikační schopnost člověka patří k nejdůležitějším lidským schopnostem vůbec. Podle Lechty (2005) je komunikační schopnost vědomé používání jazyka jako složitého komunikačního systému znaků a symbolů ve všech formách. U dětí předškolního věku můžeme určit komunikační schopnosti, zejména pomocí vývoje řeči, jazykových rovin a jejich diagnostiky. Pokud je dítě tzv. mimo stanovenou normu, může se u něj vyskytnout narušená komunikační schopnost, problém komunikovat (Klenková, 2006).



### 1.4.1 Narušená komunikační schopnost

Lechta (2011) popisuje existenci narušené komunikační schopnosti (dále jen NKS) tehdy, pokud některá rovina jazykových projevů, nebo několik rovin jazyka současně narušuje komunikační záměr jednotlivce. Může se jednat o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou nebo sémantickou. Narušená komunikační schopnost se netýká jen verbální formy jazyka, nýbrž i formy neverbální, grafické komunikace a její receptivní i expresivní složky (Mlčáková, Vitásková, 2013). Dále Lechta (2011) definuje druhy narušené komunikační schopnosti podle různých hledisek. Z hlediska časového se může jednat o NKS trvalé nebo přechodné. Z hlediska stupňů může být NKS úplná nebo částečná. Z hlediska uvědomění si osoba s NKS může a nemusí své narušení uvědomovat. NKS se může promítat i do procesů symbolických tak nesymbolických. Narušenou komunikační schopností se zabývá logopedie, vědní obor, který se zaměřuje na logopedickou péči v oblasti komunikačního procesu v celé jeho složitosti (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). Dítě může mít NKS jako dominantní symptom, nebo sekundární symptom, který je doprovázen jiným zdravotním problémem. Existují také etapy ve vývoji dětí, které považujeme za fyziologické momenty či jevy a nelze je považovat za narušení (Lechta, 2006).

S některými vadami řeči nebo vadami výslovnosti (dyslalie) se setkáváme u poloviny předškoláků. Příčinou je často nedostatečné procvičování jazyka a mluvidel od nejtělejšího věku, což spadá do oblasti rodinné péče. Základním předpokladem pro úspěšný vývoj řeči je rozvinutý sluch, zrak, také rozvinutá jemná motorika, a v neposlední řadě také koordinace pohybů, paměti a myšlení. Je to komplexní proces, do kterého jsou zapojeny všechny smysly a další psychomotorické schopnosti (Bendová, 2011).

Narušenou komunikační schopnost můžeme dělit podle Lechty (2005), nejčastěji dle symptomů, které se týkají konkrétní vady, poruchy jazyka a řeči.

- Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie);
- získaná orgánová nemluvnost (afázie);
- získaná psychogenní nemluvnost (mutismus);
- narušení zvuku řeči (rhinolalie, palatolalie);
- narušení plynulost řeči (breptavost, koktavost);
- narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie);
- narušení grafické stránky řeči (specifické vývojové poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie...);

- symptomatické poruchy řeči;
- poruchy hlasu (disfonie, afonie);
- kombinované vady a poruchy řeči.

### 1.4.2 Nejčastější výskyt NKS u dětí předškolního věku

Níže představujeme některé z uvedených poruch narušené komunikační schopnosti. Vašíková a Žáková (2018) popisují druhy NKS, se kterými se učitelky v běžných mateřských škol setkávají nejčastěji a mohou pomoci při jejich první detekci. Z jejich výčtu vycházíme i v této kapitole. Učitelka mateřské školy bez vysokoškolského logopedického vzdělání není kompetentní diagnostikovat NKS u dítěte, avšak může upozornit na možné náznaky a problémy s řečí dítěte. Učitelka mateřské školy s pedagogickým vzděláním je kompetentní rozvíjet, diagnostikovat řečové schopnosti dítěte v rámci komunikativních kompetencí dítěte předškolního věku a realizovat tak primární (nespecifickou) logopedickou prevenci (Lipnická, 2013). Žádoucí je informovat rodiče a odkázat je ke klinickému logopedovi, který dále přesně určí, zda dítě trpí narušenou komunikační schopností či jiným problémem (Vašíková, Žáková, 2018).

Učitelky mateřských škol jsou dosti limitované okruhy NKS, které jsou schopny svým působením v rámci primární logopedické prevence ovlivnit. Do zvládnutelných okruhů můžeme zahrnout poruchy hlasu, dyslálii, také získanou neurotickou nemluvnost (mutismus), a na pomezí je narušený vývoj řeči. Mezi poruchy, které rozhodně nezvládneme pomocí primární logopedické prevence ovlivnit, spadá získaná orgánová nemluvnost (afázie), některá narušení zvuku řeči (palatolálie) či poruchy plynulosti řeči a jiné (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). Následuje popis nejčastějších vad řeči, se kterými se učitelky v běžných mateřských školách setkávají nejčastěji a mají alespoň minimální šanci danou vadu pozitivně ovlivnit. V mezinárodní klasifikaci nemocí MKN-10 se specifické vývojové poruchy řeči a jazyka označují kódem F80. S touto klasifikací budeme i dále pracovat (MKN-10, 2022).

#### 1.4.2.1 *Narušený vývoj řeči*

Narušený vývoj řeči definuje Mikulajová (2009, s. 116) jako „*narušenou schopnost rozumět mluvené řeči a/nebo vyjadřovat se řečí v porovnání s vrstevníky.*“ Nedostatky v oblasti řeči lze odhalit nejčastěji kolem třetího roku života dítěte. Dítě hovoří výrazně méně než ostatní děti jeho věku a kvalita řeči je na nižší úrovni než všechny ostatní složky,

například oblast motoriky (Vašíková, Žáková, 2018). Z vývojového hlediska rozlišujeme sedm typů narušeného vývoje řeči, mezi které patří fyziologický (norma vývoje), opožděný (retardace vývoje), přerušovaný, disharmonický, omezený, deformovaný a předčasný. Jako specificky narušený vývoj řeči se považuje vývojová dysfázie (Vitásková, Mlčáková, 2013).

#### ***1.4.2.1.1 Opožděný vývoj řeči***

V logopedii se nejčastěji setkáváme s prostým opožděným vývojem řeči, ve kterém dítě dosahuje etap vývoje řeči, ale s chronologickým zpožděním (Vitásková, Mlčáková, 2013). V MKN-10 se tato vývojová porucha řeči značí kódem F80.9 (MKN-10, 2022). Opožděný vývoj řeči může být i dědičný v tom smyslu, že jeden z rodičů měl také opožděný vývoj řeči v dětství. Také je opožděný vývoj řeči častější u chlapců než u dívek (Peutelschmiedová, 2005). Dítě s narušeným vývojem řeči patří do péče klinického logopeda, který úzce spolupracuje s dalšími odborníky. Je důležité podporovat vývoj dítěte ve všech oblastech, které se podílejí na realizaci řeči (Klenková, 2006).

#### ***1.4.2.1.2 Vývojová dysfázie***

V MKN-10 se tato specifická porucha značí kódem F80.1 nebo F80.2 podle toho, zda jde o expresivní či receptivní typ (MKN-10, 2022). Jedná se o specificky narušený vývoj řeči, protože se jedná o neurologickou poruchu, jinými slovy organické poškození mozku (Vašíková, Žáková, 2018). Příčinou této poruchy je poškození centrální nervové soustavy v raném stadiu vývoje. Dítě má sníženou schopnost verbálně komunikovat nebo tuto schopnost nemá vůbec, i když má k tomu všechny předpoklady (Bendová, 2011). Výskyt této poruchy lze zjistit i pomocí neurologického vyšetření nebo díky projevům, které jsou typické pro tuto poruchu. Nejvýraznější nedostatky se objevují v jazykových rovinách, výslovnosti, obratnosti motorické, v krátkodobé paměti a verbální pohotovosti (Klenková, 2006). V současnosti rozlišujeme vývojovou dysfázi na motorickou, senzomotorickou a smíšenou. Při komunikaci s dítětem je důležité být trpělivý a empatický, protože si většinou dítě vytvoří svůj systém řeči, kterému nerozumíme. Vzniká také potřeba využití augmentativní a alternativní komunikace (Bendová, 2011).

### 1.4.2.2 *Dyslalie*

V MKN-10 se tato specifická porucha artikulace řeči značí kódem F80.0 (MKN-10, 2022). Slovem dyslalie označujeme poruchy výslovnosti, a konkrétně funkční poruchu artikulace řeči (Dvořák, 2007). Podle Klenkové (2006, s. 99) je „*dyslalie porucha artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem.*“ Dyslalie je porucha na foneticko-fonologické jazykové rovině. Porucha se projevuje na fonetické úrovni vynecháváním hlásek, zaměňováním či nahrazováním a nepřesným vyslovováním (Vašíková, Žáková, 2018). Jedná se o tzv. fonologické procesy, které jsou přirozené a děti si jimi usnadňují řeč dospělých, avšak postupně se z řečového projevu dítěte vytrácí a řeč se zpřesňuje (Gúthová, 2009).

Z vývojového hlediska rozlišujeme dyslalii na fyziologickou (nesprávnou), prodlouženou fyziologickou a vadnou (pravou). Pokud dítě nesprávně vyslovuje obtížnější hlásky a nahrazuje je jednoduššími, jedná se o fyziologickou narušenou výslovnost. Pokud u dítěte přetrvává nesprávná výslovnost i od pátého do sedmého roku, při nástupu do základní školy, jedná se o prodlouženou fyziologickou narušenou výslovnost. Pokud dítě má problém i s jinými hláskami tzv. vývojově staršími i po sedmém roce, jedná se o vadnou (pravou) narušenou výslovnost (Mlčáková, Vitásková, 2013). Dyslalie patří mezi nejčastější poruchy komunikace u dětí předškolního i mladšího školního věku (Klenková, 2006).

### 1.4.2.3 *Mutismus*

Mutismus, neboli oněmění, se projevuje neschopností verbálně komunikovat, i když má dítě všechny předpoklady k tomu, aby komunikovalo (Bytešníková, 2012). Nejedná se dle klasifikace nemocí o poruchu řeči, ale o poruchu sociálních funkcí. V MKN-10 se tato porucha značí kódem F94.0 (MKN-10, 2022). Mutismus bývá označován jako získaná nemluvnost, kdy hlavním symptomem je náhlá funkční ztráta řeči (Bendová, 2011). Největší výskyt této poruchy (neurózy řeči) je v předškolním a mladším školním věku, ale také u dospělých, u nichž je tato porucha spojená s psychickými problémy (Peutelschmiedová, 2005). Jedinci většinou cíleně mlčí v návaznosti na osobu, prostředí, situace či citové rozpoložení. Může se také jednat o nadměrné nároky ze strany rodičů, na přehnaný výkon dítěte, ale může jít i o osobnostní rysy dítěte (Klenková, 2006). K mutismu může také dojít v rámci situací, které vznikly náhle a neplánovaně, například traumatizující událost, nová situace v životě dítěte, jako je také nástup do školy (Bytešníková, 2012).

#### 1.4.2.4 *Balbuties*

V MKN-10 se tato porucha řadí do jiných poruch chování a emocí a značí se kódem F98.5 (MKN-10, 2022). Babulties neboli koktavost je porucha plynulosti řeči. Babulties je charakterizován jako syndrom komplexního narušení koordinace orgánů, které se podílejí na mluvení (Peutelschmiedová, 2000). Každá koktavost je neplynulost řeči, ale ne každá neplynulost řeči je koktavost. U této poruchy si lze povšimnout nedobrovolného přerušování plynulé řeči. Odborníci tyto pauzy nazývají *repetice* (opakování slov, slabik, hlásek či slovních obrátů) a *prolongace* (tlačení slova po nedobrovolném zastavení řeči), které se obvykle vyskytují na začátku slova či věty (Lechta, Králíková, 2011). U této poruchy nejsou dosud jasně objasněné příčiny vzniku, ale objevují se nové výzkumy, teorie, které se posouvají blíže k objasnění příčin. Můžeme však říct, že se často jedná o kombinaci dispozičních činitelů, orgánových odchylek a patosociálních vlivů (Vašíková, Žáková, 2018). Nejčastěji vzniká koktavost v předškolním věku, tedy před šestým rokem dítěte. Porucha plynulosti řeči se také vyskytuje u dětí kolem třetího roku, ale jedná se o vývojovou dysfluenci, která časem sama odezní (Klenková, 2006).

#### 1.4.2.5 *Rinolálie*

Rinolálie, neboli huhňavost, spadá do oblasti vad mluvidel, přičemž jde o poruchy nazalíty při mluvení neboli mluvení nosem (Dvořák, 2007). Jedná se o patologicky sníženou rezonanci hlasité řeči, která je způsobena vlivem překážky, která se nachází buď v nose, nebo nosohltanu (Peutelschmiedová, 2005). Rinolálii rozlišujeme na zavřenou, otevřenou a smíšenou. U *zavřené* huhňavosti hlas neproniká do nosní dutiny a dochází ke změně znění hlásek jako je M, N, Ň na B, D, Ď. U *otevřeného* typu huhňavosti hlásky jsou vyslovovány s nosovým přízvukem, tzn. jde o patologicky zvýšenou rezonanci. U *smíšené* huhňavosti je patrohltanový uzávěr nedostatečný a zároveň je přítomen také zmenšený prostor v oblasti rezonančních dutin (Bytešnicková, 2012; Peutelschmiedová, 2005).

#### 1.4.2.6 *Poruchy hlasu*

V MKN-10 se tato specifické poruchy hlasu značí kódem R49 (MKN-10, 2022). Poruchy hlasu se definují jako odlišnost hlasu jedince od hlasu jiných lidí stejného věku, ale také pohlaví či společensko-kulturního prostředí (Kerekrétiová, 2016). Lidský hlas má tři charakteristiky, a to sílu, výšku a barvu, jako každý tón (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). Síla hlasu závisí na síle výdechového proudu vzduchu. Výška

hlasu zas na počtu hlasivkových kmitů za sekundu, délkou a anatomickou stavbou hlasivek (Peutelschmiedová, 2005). Poruchy hlasu se dělí na organické a funkční. Organické poruchy jsou podloženy patologickým nálezem na hlasovém ústrojí, nejčastěji na hrtanu. Mezi funkční poruchy hlasu patří poruchy z přemáhání hlasu (hlasové uzlíky), psychogenní poruchy hlasu (dysfonie, afonie) či hlasové neurozy. V mateřské škole je potřeba, aby učitelé znali rozsah dětského hlasu při prevenci poruch hlasu a dodržovali zásady hlasové hygieny (Kerekrétiiová, 2016).

Tyto nejtypičtější formy narušené komunikační schopnosti lze v mateřské škole velmi brzy identifikovat a odkázat děti k logopedickým odborníkům. I když učitelka běžné mateřské školy nemůže vykonávat logopedickou intervenci zaměřenou na nápravu narušené komunikační schopnosti, může se více zaměřit na primární logopedickou prevenci neboli předcházení narušení komunikačních schopností a rozvíjet u dětí jejich jazykové schopnosti a komunikační dovednosti pomocí znalosti vývoje řeči a metod stimulace. Pro komplexní pochopení dětí s NKS a spolupráce mateřské školy s logopedem a dalšími odborníky se další kapitola zabývá logopedickou péčí pro děti předškolního věku.

## 2 LOGOPEDICKÁ PÉČE

Logopedická péče není v mateřských školách povinností či normou, ale její působení je čím dál rozsáhlejší. Učitelé mateřských škol se v rámci programu zaměřují na řečovou výchovu, ale nejedná se přímo o logopedickou péči, nýbrž o rozvoj řeči v obecné rovině. Děti tedy mají určitým způsobem zajištěnou pedagogickou péči zaměřenou na řeč, avšak nejedná se o odbornou logopedickou péči, kterou některé děti potřebují více. Děti s narušenou komunikační schopností (dále jen NKS) navštěvují všechny typy mateřských škol, které mohou a nemusí logopedickou péči zajišťovat. Pro děti s NKS jsou zřizovány právě mateřské školy speciální neboli logopedické, které individuálně pracují na zlepšení komunikačních schopností dětí s NKS. V běžných mateřských školách čím dál častěji narazíme na zřízenou logopedickou třídu, interního logopeda či na velmi úzkou spolupráci logopeda s mateřskou školou. Volba poskytnout dětem a rodičům logopedickou péči je v kompetenci ředitel školy (Bendová, 2014). V této kapitole bychom rádi představili vědní obor logopedie a možnosti logopedické péče v mateřských školách, jejíž součástí je logopedická prevence i intervence a další odborné kroky.

### 2.1 Logopedie jako vědní obor

Logopedie je vědní obor, který zkoumá zákonitosti vzniku, eliminování a prevenci narušené komunikační schopnosti. Logopedie zkoumá narušenou komunikační schopnost u člověka z hlediska její příčiny, projevů, důsledků, možné diagnostiky, terapie, prevence i prognózy. V současnosti se logopedie člení na dvě hlavní větve, a to klinickou logopedii a školskou logopedii, které se liší ve směru aplikované oblasti. Klinická logopedie směřuje do medicínské oblasti a školská logopedie směřuje do oblasti edukačního systému. S těmito pojmy se učitelé mateřských škol mohou setkat v praxi a mohou řešit otázku, zda směřovat dítě s rodiči k tzv. klinickému či školskému logopedovi (Lechta, 2006).

Předmětem logopedie jsou určité skupiny osob, které mají něco společného s narušenou komunikační schopností. První skupinou jsou intaktní osoby, které nemají žádný zdravotní problém ani postižení, a dokonce ani narušenou komunikační schopnost, ale mohou být z rizikových skupin. Druhou skupinou jsou intaktní osoby s narušenou komunikační schopností, které nemají žádný zdravotní problém či postižení, ale již mají narušenou komunikační schopnost. Porucha komunikace může být natolik závažná, že osobu omezuje z hlediska sociálního, edukačního, profesního či subjektivně osobního hlediska. Poslední

skupinou jsou osoby se zdravotním postižením, onemocněním, handicapem a s narušenou komunikační schopností (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

Narušenou komunikační schopnost sleduje logopedie u dětí i dospělých v určitých oblastech jako je oblast vnímání a porozumění řeči, oblast produkce řeči, oblast projevů ve verbální formě komunikace (mluvení, čtení, psaní) i neverbální formě komunikace, oblast projevů v různých jazykových rovinách. Logopedie se zabývá těmito oblastmi a také různými konkrétními formami a složkami komunikace, jako je:

- **verbální** (slovní) – jedná se o komunikaci prostřednictvím slov;
- **neverbální** (neslovní) – patří sem komunikace prostřednictvím gest, mimiky apod., která doplňuje slovní komunikaci nebo se vyskytuje samostatně;
- **orální** (mluvenou) – jedná se o komunikaci prostřednictvím mluvené, artikulované řeči; vyslovovaná mluva je doplňována prozodickými, melodickými faktory řeči (tempo, přízvuk, modulace hlasu apod.);
- **expresivní** (vyjadřování) – zahrnuje vše, co jedinec slovní či neslovní komunikací produkuje, vytváří (ať již vědomě, či podvědomě);
- **receptivní** (rozumění, vnímání, chápání) – jedná se o přijímání, pochopení a rozumění jiného účastníka komunikace;
- **znaková** – tato kategorie zahrnuje komunikaci prostřednictvím kodifikovaného systému znaků (např. znakového jazyka neslyšících);
- **grafická** (psaná) – patří sem komunikace prostřednictvím písma (Mlčáková, Vitásková, 2013).

Logopedie, jako vědní obor, je velmi širokou oblastí, kterou se zabývají odborníci a v prostředí mateřské školy právě například speciální pedagogové-logopedi. Ovšem organizace logopedické péče v České republice není tak jednostranná, jak se může zdát.

### 2.1.1 Organizace logopedické péče v ČR

Zajišťování logopedické péče není jednostranný proces, ale podílí se na něm více resortů. V České republice se na zajišťování logopedické péče podílí tři ministerstva, a to Ministerstvo zdravotnictví, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a také Ministerstvo práce a sociálních věcí. Každý resort má jiné pracovníky, kteří provádí logopedickou péči, a to v jiném rozsahu a s jinými kompetencemi (Bendová, 2015). Tyto tři resorty mají své vlastní legislativní předpisy, které popisují kompetence, práva a povinnosti



logopedů, kteří vykonávají svou odbornou činnost na jejich pracovištích (Mlčáková, Vitásková, 2013). Níže představujeme logopedickou péči v těchto tří resortech pro pochopení hlavních rozdílů poskytované péče a oblasti působení.

### **2.1.1.1 Logopedická péče v resortu MŠMT**

Logopedickou péči v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy poskytuje speciální pedagog-logoped a logopedický asistent, kteří spolupracují se speciálně pedagogickými centry (dále jen SPC) a školskými poradenskými zařízeními. Kompetence a podmínky organizace logopedické péče ve školství vychází z metodického doporučení č.j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství. Tito pracovníci mají vysokoškolské logopedické či surdopedické vzdělání, popřípadě kurz logopedického asistenta v případě logopedického asistenta. Speciální pedagog-logoped může realizovat logopedickou péči ve školách mateřských, základních, speciálních a jiných. Dále speciální pedagogy-logopedy najdeme ve speciálně pedagogických centrech (SPC), školských poradenských zařízeních (ŠPZ) či pedagogicko-psychologických poradnách (PPP), ve kterých pracují s dětmi s NKS (Peutelschmiedová, 2005). V běžných mateřských školách je nejčastější program integrace dětí se symptomatickými poruchami řeči, kterým speciálně pedagogické centrum pomáhá v integraci. SPC dávají metodickou a odbornou pomoc pedagogům v běžných mateřských školách, konzultuje s nimi postupy a podporu dítěte. Doporučuje vhodné pomůcky, prostředky a materiály pro práci s dítětem nebo posuzuje a doporučuje vhodnou integraci dítěte do běžné mateřské školy a způsoby týmové spolupráce (Lechta, 2011).

Učitel mateřské školy může být tedy zároveň i speciální pedagog-logoped, pokud má logopedické vzdělání dle metodického doporučení č.j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství a dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (Metodické doporučení č.j. 14 712/2009-61; zákon č. 563/2004 Sb). Speciální pedagog-logoped se musí řídit dalšími vyhláškami, které se vztahují k práci učitele mateřské školy a k předškolnímu vzdělávání. Jedná se minimálně o následující zákony, vyhlášky a kurikulární dokumenty:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění zákona č. 383/2005 Sb.;
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění (§ 18 odborná kvalifikace);

- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních;
- metodické doporučení č.j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství;
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, kapitola 8 s názvem Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Mlčáková, Vitásková, 2013).

Speciální pedagog-logoped, tedy nemá vzdělání v oblasti klinické logopedie, ale s dítětem s narušenou komunikační schopností je v kontaktu častěji než klinický logoped. Speciální pedagogové-logopedi, stimulují dítě v oblasti jazykové výchovy s využitím metod a principů logopedie. Logopedická intervence je realizovaná dlouhodobě po dobu docházky dítěte do mateřské školy, s individuálním přístupem a zásadním vlivem na nápravu jeho narušenou komunikační schopnosti (Škodová, 2007).

### ***2.1.1.2 Logopedická péče v resortu MZ***

Logopedickou péči v resortu Ministerstva zdravotnictví poskytuje klinický logoped, jehož služby jsou zpravidla hrazeny zdravotním pojištěním klienta. Jeho kompetence vychází z novelizovaného zákona č. 284/2018 Sb. (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních), ve kterých je klinický logoped označen na pracovní pozici logoped ve zdravotnictví. Tito pracovníci mají navíc zdravotnickou nástavbu ke klasickému vysokoškolskému logopedickému vzdělání, tzv. obor klinická logopedie a mohou realizovat logopedickou péči bez dohledu v logopedických ambulancích, klinikách a jiných zdravotnických zařízeních. Realizují komplexní logopedickou péči, tedy logopedickou prevenci, diagnostiku a terapii (Neubauer, 2007; Zákon č. 284/2018 Sb.). Kliničtí logopedi nesou za svou činností plnou právní odpovědnost a musí být registrováni na Ministerstvu zdravotnictví České republiky (Lechta, 2011).

### ***2.1.1.3 Logopedická péče v resortu MPSV***

Logopedickou péči v resortu Ministerstva práce a sociálních věcí poskytují zařízení, která kombinují sociální a zdravotnické služby. Pracují zde jak kliničtí logopedi, tak speciální pedagogové-logopedi a setkávají se nejčastěji s lidmi s mentálním a jiným postižením různých věkových skupin. Práce logopedů v resortu MPSV je náročnější než v jiných resortech, protože narušená komunikační schopnost bývá u klientů diagnostikována jako sekundární symptom (Peutelschmiedová, 2005). Klienti jsou často

ohrožení sociálně-patologickými jevy a kvůli vážným diagnózám se využívají augmentativní a alternativní formy komunikace. Tato fakta ztěžují logopedům komplexní přístup logopedické intervence, jelikož klient není vždy schopen vědomě spolupracovat. Kromě přímé logopedické intervence směřuje práce logopeda v sociální sféře také do oblasti poradenských služeb (Škodová, 2007).

### **2.1.2 Vzdělávání a kompetence učitelů mateřských škol v oblasti logopedie**

Učitelé mateřských škol, kteří mají odbornou kvalifikaci vymezenou §18 zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (vystudovanou střední pedagogickou školu, vyšší odbornou školu či vysokou školu se zaměřením na předškolní vzdělávání aj.), jsou kompetentní rozvíjet řeč, jazykové schopnosti a dovednosti dítěte. Také jsou kompetentní poskytovat logopedickou péči na úrovni nespecifické primární logopedické prevence (detailní popis následuje v kapitole 2.2.4 Logopedická prevence v mateřské škole). Bez příslušného logopedického vzdělání nejsou kompetentní realizovat další stupně logopedické prevence, logopedickou diagnostiku a ani terapii. Tyto činnosti mohou realizovat logopedi ve zdravotnictví nebo učitelé mateřských škol, kteří mají ukončené vzdělání v oblasti logopedie či surdopedie (Hulínová-Mihalcová, 2020).

Učitelé mateřských škol mají možnost si dodělat logopedické vzdělání nejčastěji třemi způsoby, dle platné legislativy, aby mohly poskytovat logopedickou péči na svém pracovišti:

- a) absolvováním vysokoškolského bakalářského studijního programu v oblasti pedagogických věd zaměřeného na speciální pedagogiku, ukončeného závěrečnou zkouškou/státní zkouškou z logopedie, resp. surdopedie;
- b) vzděláním stanoveným pro učitele mateřské školy doplněným absolvováním programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaného vysokou školou a zaměřeného na speciální pedagogiku – logopedii, nebo;
- c) vzděláním stanoveným pro učitele mateřské školy získaným absolvováním kurzu zaměřeného na logopedickou prevenci akreditovaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Metodické doporučení, 2009).

Nejkratší cesta k získání znalostí a kompetencí v oblasti logopedické prevence a intervence v mateřské škole je kurz logopedického asistenta. Logopedický asistent pracuje pod metodickým vedením logopeda, zpravidla ze speciálně pedagogického centra. Tento

kurz například nabízí Národní pedagogický institut České republiky, který se nazývá Logopedický asistent – primární logopedická prevence ve školství. Hodinová dotace je 65 hodin, z toho 41 hodin přímé výuky formou přednášek a seminářů, 20 hodin pedagogické praxe, 4 hodiny závěrečný seminář. Cena se pohybuje od 5.000,- Kč do 10.000,- Kč a dá se také zaplatit ze šablon, šablony/2.I/6 d (Křivková, Šimková, 2021).

Logopedický asistent, který získal odbornou způsobilost podle bodu c) se zaměřuje zejména na podporu přirozeného rozvoje komunikačních schopností a dovedností u dětí v předškolním věku a mladším školním věku. **Zaměřuje se na prevenci vzniku poruch řeči a čtenářských obtíží.** V rozsahu své působnosti poskytuje zákonným zástupcům dětí a žáků s příznaky rizikového vývoje řeči informace o dostupnosti logopedické péče. Logopedický asistent provádí přímou logopedickou intervenci u dětí se zjištěnou prostou vadou výslovnosti pod vedením logopeda. Provádí logopedem stanovené edukační, resp. reedukační postupy a cvičení u svěřených dětí. Také vyhledává děti s narušenou komunikační schopností s cílem zajistit logopedickou péči (Metodické doporučení, 2009).

## **2.2 Logopedická péče u dětí předškolního věku**

Logopedická péče se snaží ve spolupráci s rodinou a odborníky docílit u dítěte předškolního věku jeho maximální úrovně komunikačních schopností. Logopedická péče prováděná logopedem je zaměřena na děti s narušenou komunikační schopností, děti s poruchami řeči, sluchu a hlasu. Celý balíček logopedické péče obsahuje logopedickou intervenci, která se skládá z logopedické prevence, logopedické diagnostiky a logopedické terapie. První se snažíme u dítěte předcházet narušené komunikační schopnosti. Pokud se však u dítěte narušení řeči vyskytne, následuje odborná logopedická diagnostika sloužící ke zjištění problému. Po zjištění problému se stanovuje diagnóza a následně forma terapie, která má za cíl zmírnit či překonat narušenou komunikační schopnost (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). Dále popisujeme celý komplex logopedické péče/intervence.

### **2.2.1 Logopedická intervence u dětí předškolního věku**

Logopedická intervence je podle Lechty (2005) specifická aktivita, kterou logoped uskutečňuje s cílem identifikovat, eliminovat, zmírnit či překonat narušenou komunikační schopnost nebo předejít tomuto narušení řeči. Obsahuje proces, způsob a metody aplikace programu diagnostické, terapeutické a preventivní odborné péče o osoby s poruchami řeči.

Jelikož je logopedická intervence velmi komplexní, multifaktoriálně podmíněný proces, tak se jeho cíle skládají ze tří úrovní. Na první úrovni se nachází logopedická diagnostika, na druhé úrovni se nachází logopedická terapie a na třetí úrovni se nachází logopedická prevence. V praxi je velmi složité tyto procesy od sebe oddělit, jelikož se často prolínají. V logopedické intervenci, logoped začíná logopedickou diagnostikou. Jako první, nejdůležitější krok, který vede ke stanovení typu NKS a správnému výběru metod terapie (Klenková, 2006). Logopedická činnost, logopedická péče se realizuje jako řízené učení, které je záměrné, usměrňované a logopedem kontrolované. Proto i pro logopedickou činnosti platí principy řízeného učení, jako je princip komplexnosti, princip individuálního přístupu, princip polysenzorického přístupu, princip včasného zákroku, princip týmové péče, princip imitace normálního řečového vývoje, princip preferování obsahové stránky řeči, princip prolínání celé výchovně-vzdělávací činnosti, princip přístupu hrou nebo princip upřednostňování sociálního aspektu.

Pro dítě je období předškolního vzdělávání jedno z nejdůležitějších v jeho vývoji. V prostředí mateřské školy dochází k rozvoji komunikačních kompetencí a mnohých dalších. Hlavním iniciátorem je učitel mateřské školy, který je v roli pozorovatele, diagnostika, terapeuta, rádce a v roli zprostředkovatele informací rodičům. Je odborníkem na předškolní vzdělávání a předškolní dítě, průběžně dítě hodnotí a všímá si oblastí, které je nutné rozvíjet. Z toho vyplývá požadavek na učitele mateřských škol k dalšímu vzdělávání a rozšíření svých znalostí v oblasti vývoje řeči a jazykových schopností dítěte. Mateřská škola se snaží ve spolupráci s logopedy předcházet a popřípadě napravit narušenou komunikační schopnost a usnadnit tak dítěti vstup do povinné školní docházky. Tento faktor se jeví jako určující, neboť v posledních letech narůstá počet dětí s odkladem povinné školní docházky vlivem deficitů v oblasti řečového a jazykového vývoje (Bytešníková, 2017).

V některých případech by však k odkladům nemuselo docházet. Z tohoto pohledu je mateřská škola hlavním činitelem a poskytovatelem potřebné péče, která by mohla eliminovat počty odkladů. Příznivou situací by byla přítomnost speciálního pedagoga v mateřské škole, tzv. speciální pedagog-logoped. V mateřských školách mohou být zřízeny speciální třídy podle §16 odst. 9 školského zákona, kde je speciální pedagog-logoped přítomen a spolupracuje s SPC. Speciální pedagog-logoped se v mateřské škole zaměřuje na diagnostiku, terapii a prevenci narušené komunikační schopnosti. Mateřská škola musí zajistit vhodné podmínky, didaktické pomůcky a prostředky vhodné k logopedické intervenci (Lipnická, 2013).

Externí logoped z SPC či jiného zařízení může mateřské školy navštěvovat či s nimi spolupracovat a poskytovat logopedickou péči pravidelně v prostorách mateřské školy. Externí logoped či speciální pedagog-logoped provádí v podmínkách mateřské školy první úroveň diagnostiky tzv. orientační vyšetření neboli depistáž. Nutné je zajistit souhlas zákonného zástupce s provedením vyšetření bez jejich přítomnosti. Nejvhodnější je provádět depistáž na dvou úrovních. První, prováděna nejpozději okolo třetího roku života, je zaměřena na screening narušeného vývoje řeči. Druhá, prováděna kolem pátého roku života, je zaměřena především na dyslalii. Mezi vhodnou metodu pro depistáž se řadí řízený rozhovor s dítětem na oblíbené téma nebo popis situačního obrázku. Následně se navrhuje a realizuje terapie dle potřeby (Lechta et. al, 2003).

Pro podmínky našeho školství není stanovena pevná věková hranice, kdy je vhodné provádět orientační vyšetření. Z rozsáhlé celorepublikové studie, zabývající se analýzou názorů logopedů, foniatrů, psychologů a předškolních pedagogů na intervenci dětí, s rizikem ve vývoji komunikační schopnosti, vyplývá, že dítě s opožděním ve vývoji komunikačních schopností se dostává k logopedovi k posouzení komunikační schopnosti do 4 let věku dítěte. Naopak dotázaní logopedi považují věk před třetím rokem dítěte za nejvhodnější k uskutečnění logopedického vyšetření. Předškolní pedagogové považují nejvhodnější věk k diagnostice vývoje řeči u dětí od věku dvou a půl až tří let (Bytešnicková, 2017).

## **2.2.2 Logopedická diagnostika**

V procesu logopedické diagnostiky stanovuje logoped diagnózu, se kterou dále pracuje. Kromě identifikování typu NKS se logoped skrze diagnostiku snaží zjistit i příčiny vzniku NKS, průběh postižení, stupeň, zvláštnosti a také následky. Na základě stanovené diagnózy logoped vypracuje plán logopedické intervence, vybere metody a postupy pro osoby s NKS tak, aby dokázal zmírnit či eliminovat jeho poruchu řeči. Na základě logopedické diagnostiky se stanovuje také logopedická prognóza neboli odhad dalšího vývoje. Lechta (2003) popisuje logopedické vyšetření na třech úrovních logopedické diagnostiky. Jedná se o vyšetření orientační, základní a speciální. Pomocí orientačního vyšetření se u osoby zjišťuje, zda má nebo nemá narušenou komunikační schopnost. Skrze základní vyšetření se již vyšetřuje osoba s narušenou komunikační schopností a vytváří se konkrétní diagnóza. Nejvyšší stupeň je speciální vyšetření, kdy již známe diagnózu NKS a snažíme se co nejpřesněji vyšetřit příčinu vzniku, stupeň nebo případné následky. Často jde o komplexní vyšetření nejen logopedem, ale také foniatrem, neurologem, psychologem

a jinými odborníky. Aby byla logopedická diagnostika úspěšná, musí se jednat o komplexní vyšetření. Logoped se nezaměřuje jen na typ NKS, ale na jeho komunikační schopnosti komplexně, tedy jak na verbální, tak neverbální projevy, receptivní i expresivní složku řeči a na všechny jazykové roviny (Škodová, 2007).

Při logopedické diagnostice se využívají obecné metody speciálně-pedagogické diagnostiky. Patří mezi ně pozorování, metody explorační (dotazníky, rozhovory...), diagnostické zkoušení (vyšetřování výslovnosti, zvuku řeči...), testové metody, kazuistické metody, rozbor výsledků činností, přístrojové a mechanické metody. Závěry logopedické diagnostiky slouží k výběru postupů, metod, forem a prostředků logopedické terapie (Přinosilová, 1997). Existují také principy diagnostiky narušené komunikační schopnosti, kterými je potřeba se při diagnostice řídit, aby byla diagnostika kvalitní. Jedná se například o princip skutečné komplexnosti vyšetření, princip co nejobjektivnějšího posouzení, princip posouzení celé osobnosti jedince, princip pátrání po příčině NKS, princip časově ekonomické diagnostiky, princip diagnostické stimulace anebo princip týmového přístupu (Lechta, 2003).

Bytešniková (2017) zkoumala diagnostiku vývoje jazykových schopností dětí v raném věku, jakožto důležitou součástí logopedické intervence. Výzkumný vzorek tvořilo 244 logopedů a cílem výzkumu bylo analyzovat aktuální situaci v oblasti intervence u dětí s narušenou komunikační schopností z pohledu logopedů. Z výsledků výzkumu se ukázalo, že logopedi považují využívané diagnostické nástroje za nedostačující a většina z nich jsou nedostačující pro současnou logopedickou praxi. Aby mohl učitel mateřské školy správně pracovat s dítětem s narušenou komunikační schopností, je nesmírně důležitá logopedická, precizní a kvalifikovaná diagnostika. Diagnostických nástrojů, se kterými jsou logopedi v praxi seznámeni, je velká spousta. Je žádoucí, aby se utřídily a využívaly i ty, které slouží k včasné diagnostice, ke včasnému rozpoznání odchylek ve vývoji komunikačních schopností u dětí.

### 2.2.3 Logopedická terapie

Logopedická terapie navazuje na logopedickou diagnostiku a dá se popsat jako „specifická aktivita, která se realizuje specifickými metodami ve specifické situaci záměrného učení“ (Klenková, 2006, s. 60). Logoped vychází z diagnózy, která specifikuje narušenou komunikační schopnost a v rámci logopedické terapie již pracuje s osobou na zlepšení a možné eliminaci dané poruchy. „Jedná se o řízené učení pod záměrným řízením, usměrňováním a kontrolou logopeda v organizovaných podmínkách logopedických

zařízeních, k osvojování specifických vědomostí, zručností, návyků, chování a osobnostních vlastností především v oblasti komunikace“ (Klenková, 2006, s. 60). Logoped také může předat pokyny učitelům, rodičům, příbuzným či jiným osobám, jak pracovat s osobou na zlepšení narušené komunikační schopnosti klienta (Klenková, 2006).

Metody terapie se v logopedii dělí na stimulující, korigující a redukující. Každá z nich se využívá při jiném stupni narušené komunikační schopnosti. Metody stimulující se aplikují v terapii narušeného vývoje řeči, kdy stimulují nerozvinuté a opožděné funkce řeči. Metody korigující korigují vadné řečové funkce, například v rámci terapie u dyslalie. A metody redukující směřují přímo k reedukaci ztracené řečové funkce, například u afázie (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

Existují také mnoho pomůcek a přístrojů, které se využívají v rámci logopedické praxe, logopedické intervence. V současné době samozřejmě pomůcek přibýlo, zejména v oblasti PC programů, výukových programů a obecně novým elektronickým pomůckám. Níže uvádíme stručný přehled pomůcek a přístrojů podle charakteristických skupin (Lechta, 2005).

- **Stimulační** – foukadla, hudební nástroje, zvukové hračky apod., které stimulují dítě a podněcují k napodobování zvuků;
- **motivační a didaktické** – hračky, předměty, které motivují dítě ke komunikaci například s logopedem, rodičem či učitelem. Didaktické soubory sloužící zejména k procvičování jazykových rovin;
- **derivační** – pomůcky, které u osoby s NKS odvrátí pozornost od jeho poruchy řeči, například užití bílého šumu, metronomu apod.;
- **podpůrné** – pomůcky jako jsou špachtle, logopedické sondy apod., které slouží k nácviku orální řeči;
- **názorné** – logopedické zrcátko, přístroje zachycující intonaci apod., které názorně ukazují rozdíly v mluvní produkci při artikulaci;
- **registrační** – záznamové tabulky, archy, videozáznamy apod.;
- **víceúčelové** – sdružují více funkcí najednou a jedná se o komplexní hardware, který má širší využitelnost;
- **diagnostické** – pomůcky a přístroje, které pomáhají k hodnocení komunikačních schopností. Může se jednat o sadu obrázků, textů testových materiálů, pracovních listů apod. (Lechta, 2005).



K danému výčtu se také přiřazují pomůcky a přístroje sloužící k augmentativní a alternativní komunikaci, které jsou velmi individuální a nejčastěji se jedná o komunikační tabulky, kartičky, obrázky nebo elektronické pomůcky s hlasovým či zrakovým výstupem (Laudová, 2007).

#### 2.2.4 Logopedická prevence v mateřské škole

*„Logopedická prevence v mateřské škole zahrnuje soubor opatření a činností učitelů i odborných zaměstnanců zaměřený na včasné předcházení (minimalizaci) vzniku nežádoucích jevů u jednotlivého dítěte nebo skupin dětí v oblasti řeči“* (Lipnická, 2013, s. 10). Jedná se o vyhledávání, posuzování a řešení rizikových činitelů, které mohou nepříznivě ovlivňovat řečový vývoj a vzdělávání dítěte. Za zakladatele preventivní logopedické péče na území našeho státu je považován Miloš Sovák, a to již od roku 1945 (Peutelschmiedová, 2005). Již v roce 1978 upozorňoval na to, že je potřeba, aby se v mateřských školách prohloubila preventivně-výchovná logopedická péče a rozšířila se všeobecně-pedagogické vzdělání učitelů o poznatky z logopedie (Lipnické, 2013). Logopedickou prevenci aktuálně pojímáme ve třech stádiích, a to primární, sekundární a terciární. Nejvíce žádoucím je první stádium logopedické prevence v rámci preventivní péče (Peutelschmiedová, 2005).

**Primární** – Primární logopedická prevence se v mateřské škole zabývá předcházením narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku. Využívá zejména přiměřenou stimulaci, efektivní edukaci v mateřské škole a kvalitní, široce zaměřenou osvětu týkající se správného řečového vývoje a komunikativních dovedností (Peutelschmiedová, 2005). Učitelé v mateřské škole se snaží eliminovat situace, které by u dítěte mohly způsobit NKS. Dále se zaměřují na osvětovou a poradenskou činnost, zejména pro rodiče dětí, které navštěvují mateřskou školu (Lipnická, 2013). Také ji podle Bendové (2014) můžeme dělit na **specifickou a nespecifickou prevenci**. Specifická logopedická prevence primární se zaměřuje na konkrétní riziko vzniku NKS. Nespecifická logopedická prevence primární se zaměřuje na podporu řeči u dětí obecně. Učitelky mateřských škol bez logopedického vzdělání realizují nespecifickou logopedickou prevenci primární a učitelky s logopedickým vzděláním již formu specifické primární a vyšší logopedické prevence.

**Sekundární** – Sekundární logopedická prevence se v mateřské škole zabývá již rizikovou skupinou dětí. U těchto dětí je vysoká šance, že se u nich projeví narušená komunikační schopnost. Speciální pedagogové-logopedi se snaží pomocí metod logopedické

prevence zabránit vzniku NKS a pokud možno v počátečním stadiu (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

**Terciární** – Terciární logopedická prevence se v mateřské škole zabývá již dětmi s diagnostikovanou narušenou komunikační schopností. U těchto dětí slouží prevence k předcházení dalším negativním důsledkům NKS v osobnostním rozvoji dítěte nebo opakování problémů. Učitel mateřské školy může využívat jen metody logopedické prevence nikoli logopedické intervence a měl by spolupracovat s lékařem, logopedem, speciálně-pedagogickou poradnou či psychologem na možné logopedické intervenci (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

Vašíková a Žáková (2017) zkoumaly logopedickou prevenci v mateřských školách ve Zlínském kraji. Výzkumný vzorek tvořilo 28 učitelek mateřských škol. Výzkum zjišťuje, jak je v mateřských školách ve Zlínském kraji realizována logopedická prevence, určuje vzdělávací kvalifikaci učitelů a ověřuje kvalitu aplikovaných metodik v mateřských školách. Zjištění týkající se vzdělání prezentuje 71 % učitelů s kurzem logopedického asistenta, pedagogické vzdělání získalo 28 % učitelů a pouhé 1 % učitelů jsou kliničtí logopedové. Ve většině mateřských škol je cílem logopedické prevence náprava nedostatků v řeči a hlasu. Výsledky ukazují, že se používají obě formy logopedické prevence – individuální i skupinové. Výzkum také potvrdil, že většina učitelů nemá dostatečné vzdělání v logopedii. Výsledky také ukazují, že učitelé tráví spoustu času logopedickou prevencí v mateřských školách, což je velmi dobrá zpráva.

#### **2.2.4.1 Metody logopedické prevence v mateřské škole**

Učitelé v mateřských školách mohou využívat nespočet metod, postupů a obecně vzdělávacích činností, které mají kladný dopad na rozvoj řeči a předcházení narušení komunikační schopnosti. Představujeme dvanáct metod logopedické prevence, kterou může učitel v mateřské škole využívat.

**Realita** – Učitel provází děti každodenním životem a rozšiřuje dětem slovní zásobu slovy z běžného života a našeho blízkého okolí. **Hra** – Při hře je dítě kladně motivováno a lépe si ukládá nové poznatky do paměti, zejména nová slova nebo správnou výslovnost slov. **Práce** – Situace a činnosti z běžného, reálného života mohou být pro dítě zdrojem vhodných podnětů pro učení se a zároveň i zdrojem zábavy. **Obrázky a knihy** – Představují pro dítě klíčovou aktivitu k osvojení si řeči. **Pohádky a příběhy** – Dítě si rozšiřuje svou slovní zásobu a osvojuje si správnou skladbu vět. **Říkadla a básničky** – Jsou spojeny s tělesným pohybem

či kontaktem a mají určitý rytmus. Rytmus je i v řeči, proto se pomocí říkadél a básniček rozvíjí i správný rytmus řeči. **Písničky** – Oproti říkadlům a básničkám mají také melodii, tempo a mohou být nápomocné pro osvojení si intonace a melodie řeči. **Kresba** – Prostředek komunikace není jen řeč, ale i čtení a psaní. Dítě předškolního věku by se mělo věnovat i kreslení a následnému zvládnutí grafomotorických cvičení a pozdějšího psaní. **Mluvní vzor a komunikace v rodině** – Správný řečový projev dítěte je závislý na správném řečovém vzoru v mateřské škole a v rodině. **Divadlo** – Dramatizace v mateřské škole umožňuje dítěti hrát v roli, hrát si s intonací hlasu či tempem řeči. **Využití masmédií** – Naučná videa, pohádky a cvičení prostřednictvím televize, počítače či chytrého telefonu mohou pozitivně ovlivnit rozvoj dětské řeči, ale zejména při spolupráci rodiče a dítěte navzájem. **Nácvik, průpravná cvičení** – Systematická, trpělivá, nenápadná průprava, která bude respektovat individualitu dítěte se doporučuje při podezření na NKS. V tomto případě se doporučuje konzultace s logopedickým odborníkem (Lipnická, 2013; Vašíková a Žáková, 2017).

#### **2.2.4.2 Logopedické aktivity**

Logopedické aktivity jsou soubor činností, které se zaměřují na jazykovou výchovu. Jazyková výchova prolíná veškeré vzdělávací činnosti dětí. Logopedické aktivity můžeme dělit na rytmické, dechové, orofaciální, fonační, artikulační, grafomotorické a motorické, sluchové a zrakové. Mezi rytmické aktivity můžeme zařadit vytleskávání slov, hru na tělo, využití říkanek. Mezi dechové aktivity řadíme upevňování správných dechových návyků, podporu nosního dýchání, usměrňování výdechového proudu. Orofaciální aktivity obsahují například procvičování motoriky rtů, tváří, jazyka, dolní čelisti. Fonační cvičení se zabývají například cvičením hlasového počátku, optimální síly a výšky hlasu. Artikulační aktivity směřují k procvičení určité hlásky, ke správné artikulaci hlásek a slov. Grafomotorické aktivity rozvíjejí koordinaci oko-ruka, podporují osvojování si správného úchopu psacího náčiní apod. Sluchové aktivity rozvíjejí fonematický sluch, vyhledávání zdroje zvuku, vnímání a napodobování zvuků (Lihotská, 2014).

#### **2.2.4.3 Principy preventivního působení učitele**

Lipnická (2013) popisuje 12 principů, které by měl učitel dodržovat v rámci svého pedagogického preventivního působení. Tyto principy je třeba respektovat a dodržovat, abychom došli k ideálnímu působení na dítě vzhledem k jeho osobnosti, komunikačním schopnostem a také jeho potřebám. Učitel mateřské školy má jiné principy preventivního působení než principy intervenčního působení logopeda. Uváděné principy dávají učiteli

směr, jak správně rozvíjet komunikační schopnosti dítěte a v jaké míře může zasahovat do nápravy řeči. Jedná se o následující principy: *Princip jazykové kultivovanosti učitele* – učitel by měl mluvit spisovným jazykem a dávat dítěti správný řečový vzor. *Princip akceptování osobnosti dítěte* – akceptovat dítě, jeho potřeby, jeho osobnost a hledat cesty ke komunikaci s dítětem. *Princip empatické komunikace a chování. Princip respektování chyb. Princip poznávání příčin a projevů narušené komunikační schopnosti* – využívání pedagogické diagnostiky k detekování možného problému s řečí. *Princip diagnóza není nálepka ani předpověď. Princip porozumění dítěti* – učitel se snaží najít adekvátní formu komunikace s dítětem. *Princip přiměřenosti informací. Princip podporování autenticity v komunikaci s upřednostněním obsahu. Princip reagování na řeč dítěte* – učitel by měl mistrovsky odpovídat na všechny dotazy, které mu děti během výchovně-vzdělávacího procesu kladou. *Princip kooperace rodičů, učitelů, logopedů i jiných odborníků. Princip hra v podnětném prostředí* (Lipnická, 2013; Vašíková a Žáková, 2017).

Učitel mateřské školy rozvíjí řečové schopnosti dětí různými metodami a za pomoci určitých preventivních principů. Pokud má logopedické vzdělání, může realizovat kromě nespecifické primární logopedické prevence také další stupně prevence, a i samotnou diagnostiku a terapii. Jelikož je jazyk úzce spojen s hudbou, jeví se hudba, hudební činnosti jako ideální metoda logopedické prevence v mateřské škole, kterou učitel může realizovat i bez logopedického vzdělání. Další kapitola popisuje hudební činnosti v mateřské škole jako metodu rozvoje řečových schopností u dětí předškolního věku.

### 3 HUDEBNÍ ČINNOSTI

Hudební činnosti vychází z klasické hudební výchovy, avšak tento pojem se používá v základní škole a má trochu jiné vzdělávací cíle a výstupy. V předškolním vzdělávání se proto používá pojem hudební činnosti, což znamená, že realizujeme hudební výchovu skrze hudební činnosti. Obsahem činností se však pojmy neliší, neboť obsahují činnosti pěvecké, hudebně-pohybové, instrumentální a poslechové. Hudební výchova se dá definovat jako společensky organizovaný proces zaměřující se na hudební rozvoj člověka, jehož obsahem je hudební umění v celé své žánrové rozmanitosti (Lišková, 2006). Z této definice vycházíme i při určení hudebních činností v mateřské škole. V této kapitole vycházíme zejména z dat výzkumných prací, které dokazují pozitivní efekt hudebních činností na rozvoj řeči a nápravu narušené komunikační schopnosti.

#### 3.1 Hudba, řeč a hudební činnosti

Hudba je pro člověka univerzální a je tvořena diskretními prvky uspořádanými do hierarchicky strukturovaných sekvencí a podle přesných syntaktických principů. Skládá se z časové dimenze, která je tvořena rytmem, metrem a sekvenčními variacemi trvání, výšky tónu a melodie (Peretz a kol., 2003). Hudba a řeč mají několik společných aspektů: na akustické úrovni využívají k přenosu informace frekvenční (výška) a časové (rytmické) podněty. Navíc jejich kognitivní zpracování vyžaduje podobnou pozornost a paměťové dovednosti, spolu se sémantikou, syntaxí a pragmatikou (Bishop, Leonard, 2000). Další podobnosti mezi řečí a hudbou jsme popisovali již v kapitole 1.1.1 Jazyk a hudba. Tyto podobnosti mezi řečí a hudbou jsou užitečné a využitelné pro propojení rozvoje řeči v rámci hudebních činností v mateřské škole. Hudební činnosti vyzdvihují hudební umění skrze dětskou, hrovou formu, která dětem představuje hudbu, a přitom se i nevědomě zaměřuje na řeč a jazykové dovednosti dítěte předškolního věku (Lišková, 2006).

#### 3.2 Hudební činnosti v mateřské škole

Hudební činnosti jsou v mateřských školách velmi oblíbené. V tradičním podání jsou hudební činnosti dosti jiné než v podání moderním. V současnosti se v mateřských školách nezaměřujeme na perfektní metodické provedení a naučení písničky jen u klavíru, ale využíváme k tomu spoustu hudebních nástrojů, pohádek, básniček, říkanek, pohybových

her apod. Jedná se o komplexnější pojetí hudební výchovy, hudebních činností zejména kvůli naplňování RVP PV v rámci integrovaných bloků (Lišková, 2006).

### 3.2.1 Druhy hudebních činností

Hudební výchova je sociálně probíhající činnost, která usiluje o hudební rozvoj jedince a zajišťuje předávání hudby z generace na generaci (Poledňák, 1984). V rámci hudební výchovy lze pracovat se dvěma rovinami. První se zaměřuje na interpretaci písní a druhá na vokální tvořivost, jako je rytmus, intonace, hlas, a i samotný zpěv (Slavíková, 2007). V mateřské škole můžeme hudební výchovu realizovat prostřednictvím čtyř druhů hudebních činností jako jsou pěvecké činnosti, hudebně-pohybové činnosti, poslechové činnosti a instrumentální činnosti. Instrumentální činnosti mohou využívat Orffovy hudební nástroje, rytmické a melodické nástroje (Lišková, 2006).

#### 3.2.1.1 Pěvecké činnosti

Pěvecké činnosti patří k nejdůležitější složce hudebních činností v předškolní výchově, protože zajišťují komplexní rozvoj hudebnosti dítěte. Zpěv je základní hudební činnost a patří k přirozeným lidským projevům. Napomáhají k rozvoji koncentrace a upravují kvalitu řeči. Přispívají k rozvoji sebevědomí, fantazie, kreativity a také k celkovému psychickému a fyzickému rozvoji dětí. Aby probíhala pěvecká činnost správně (kvalitně), je zapotřebí dodržovat během těchto činností určité zásady. Jedná se o hlasovou výchovu, správný výběr písňe, dobrou motivaci, zásady hlasové hygieny, postoj při zpěvu a nácvik písňe (Lišková, 2006).

**V hlasové výchově** je velmi důležité vědět, že dítě nemá ještě zcela vyvinuté hlasové ústrojí a hlasové svaly nejsou plně funkční (Slavíková, 2007). Musíme také dodržovat zásady hlasové výchovy, jako je hlasová technika, dechová technika a artikulační technika. Hlasová technika se zabývá tvorbou hlavového tónu. Dechovou techniku rozlišujeme na různé typy dýchání u dětí: žeberní, hrudní, břišní a bránicové dýchání (Vrchotová-Pátová, 2002). Optimální je spojit hrudní a břišní dýchání, protože hlubší břišní dýchání umožňuje lepší okysličení krve, a přitom šetří srdeční sval. Správné dýchání tak zajistí správné tvoření tónu (Kulhánková, 2000). Správné dýchání se realizuje hlubokým a klidným nádechem nosem a výdech je veden ústy. Artikulační technika se zabývá správnou výslovností a dostatečným otevíráním úst při zpěvu (Tichá, 2014).

**Správný výběr písni** má velký význam pro předcházení poškození dětských hlasivek. Nejvhodnější hlasová poloha u dětí je od d<sup>1</sup> do a<sup>1</sup> a nejvhodnější rytmická struktura je dvoudobý takt (Lišková, 2006). Dobrá motivace vede k plnějšimu a radostnějšímu prožitku z hudby. Způsob motivace může být například příběh, hádanka, říkanka, maňásek, obrázek apod. Mezi zásady hlasové hygieny patří péče o hlas v průběhu jeho vývoje, a to z hlediska prostředí, v němž se dítě pohybuje, z hlediska používání hlasu při řeči i při zpěvu, a z hlediska duševní pohody. Jedná se například o zásadu zpívat ve vyvětrané a nepřetopené místnosti, zpívat častěji, ale v kratších úsecích a před zpěvem pravidelně provádět rozezpívání. Poloha těla při zpěvu také ovlivňuje kvalitu zpěvu. Postoj při zpěvu by měl být vzpřímený s mírně vypjatým hrudním košem, který je spojený s pocitem vrůstání chodidel do podlahy (Tichá, 2014). Děti mohou při zpěvu sedět i stát, ale v každém případě by měly mít uvolněné celé tělo, narovnaná záda a dostatek místa kolem sebe (Slavíková, 2007). Nácvik písne není přesně daný, ale doporučuje se si píseň nejdříve naposlouchat. Častá chyba v nácviku bývá, že učitel odděluje učení textu od melodie, kdy se děti učí nesprávné melodizaci slov dané písne, tj. recitují místo zpěvu. Často uváděný postup je motivace, seznámení s písni, rozhovor, obsah písne, opakování interpretace podle učitelky (Lišková, 2006).

### 3.2.1.2 *Hudebně-pohybové činnosti*

Hudebně-pohybové činnosti zahrnují širokou škálu vzájemně propojených hudebních i mimohudebních aktivit. Rozvíjejí rytmické cítění a zlepšují hudební schopnosti. Klíčová hudební schopnost v rámci hudebně pohybových her je hudební představivost (Kodejška, 2002). „*Podstatu hudebně pohybové výchovy tvoří spojení hudby s pohybem a spojení pohybu s hudbou. (...) není podstatné, z čeho vycházíme, zda z hudby, či z pohybu. Rozhodující je, aby hudební a pohybový projev byl opravdu v souladu (...).*“ (Zezula, Janovská, 1987, s. 176). Základní hudebně-pohybovou aktivitou tříletých dětí je hra na tělo. Ta se velmi často spojuje s jednoduchými říkadly nebo rozpočítadly. Pozornost starších dětí se nám nejlépe daří upoutat tzv. hudebním kontrastem, který posléze děti vyjadřují změnou pohybu. Tyto kontrasty ve skladbách písni charakterizujeme jako např. pomalé a rychlé tempo; vysoká a nízká poloha; silný a slabý zvuk atd. (Kurková, 2021). Lišková (2006, s. 83) upřesňuje, že „*pohybová improvizace má kladný vliv na celkový hudební rozvoj dětí.*“ Děti se též v tomto věku seznamují s prvními tanečními kroky, které se učí v rámci lidových tanečních her (Kurková, 2021).

### **3.2.1.3 Poslechové činnosti**

Poslechové činnosti dělíme na poslech živé a reprodukované hudby. Do poslechu živé hudby se řadí zpěv učitelky, zpěv dětí v dialogických formách, instrumentální hra učitelky, instrumentální hra profesionálního interpreta, vokální a instrumentální koncert pro děti (Lišková, 2006). Prostřednictvím poslechu reprodukované hudby se děti seznamují s rozličnými zvuky hudebních uskupení, nahlédnou do světa různých hudebních žánrů, poznají širokou škálu rozličných hudebních nástrojů a zjišťují, jaká hudba se jim líbí. Poslechové činnosti slouží nejen k lepšímu hudebnímu vývoji, ale zároveň pozitivně ovlivňují vývoj dětské psychiky (Zezula, Janovská, 1987).

### **3.2.1.4 Instrumentální činnosti**

V rámci instrumentálních činností děti hrají na bicí rytmické a bicí melodické nástroje Orffova hudebního instrumentáře (tj. lehko ovladatelné nástroje). Hrou na tyto nástroje se děti doprovází při učení jednoduchých říkadel a rytmických popěveků. Děti mohou hrát základní metrum písňe nebo doby v taktu (Tichá, 2014). Mezi rytmické hudební nástroje patří například hůlky, bubínek, tamburína, triangel apod. Mezi melodické bicí nástroje zařazujeme například zvonkohru, metalofon, xylofon. Čím dál častější je výroba vlastních hudebních nástrojů a využívání netradičních nástrojů jako je hudební zvířátka, boomwhackers, kalimby nebo sansuly (Lišková, 2006).

## **3.2.2 RVP PV a hudební činnosti**

V tradičním pojetí se hudební činnosti realizovali separovaně, podle stejného postupu, který byl uváděn ve starším kurikulu s názvem Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1984 a v podobných dokumentech (Zezula, Janovská, 1987). V novém pojetí jsou hudební činnosti součástí všech vzdělávacích oblastí, které uvádí nové kurikulum s názvem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Nejen, že se hudební činnosti projevují ve všech oblastech, ale také dochází k propojování jednotlivých hudebních aktivit, a dokonce také ve spojitosti s mimohudebními činnostmi. Výše zmíněné dělení hudebních činností na pěvecké, hudebně-pohybové, poslechové a instrumentální se v mateřské škole využívají v propojení. V rámci interpretace RVP PV a hudebních činností budeme popisovat jednotlivé části hudebních činností zvlášť, pro detailnější popis oblastí. V jednotlivých oblastech vzdělávání v RVP PV je jasné propojení s hudebními činnostmi (Lišková, 2006).



### 3.2.2.1 *Oblast Dítě a jeho tělo*

*Pěvecké činnosti* podporují správné dýchání, prevenci proti psychopatologickým jevům a podporují správné držení těla. Hlas, zpěv vychází z našeho těla, pomocí hlasivek, skrze ústa, čímž podporujeme i poznávání těla a sebe samého (Tichá, 2014). *Hudebně-pohybové činnosti* souvisí zejména s jemnou a hrubou motorikou. Podporují další poznávání svého těla a zároveň jeho cílené ovládnutí. Rozvíjí se také dovednost popojít pohyb s hudbou a rytmem (Brettschneiderová, Kubecová, 2018). *Instrumentální činnosti* rozvíjí zejména jemnou motoriku při hraní na hudební nástroj. Děti se zaměřují na koordinaci pohybů, rozvíjí své smyslové vnímání a také se zdokonalují v rytmizaci. *Poslechové činnosti* se využívají zejména jako relaxační a navození pohodové atmosféry. Tělesná relaxace či vnímání hudby samotné je důležitým prvkem při zklidnění dítěte (Lišková, 2006; RVP PV, 2021).

### 3.2.2.2 *Oblast Dítě a jeho psychika*

Tato oblast se dělí na tři podoblasti. Jedná se o podoblast jazyk a řeč, dále poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové procesy. Poslední podoblast se nazývá sebepojetí, city, vůle. Hudební činnosti popisujeme rozděleně, podle těchto tří podoblastí (RVP PV, 2021).

V podoblasti **Jazyk a řeč** se u *pěveckých činností* podporuje obecně rozvoj řečových a jazykových dovedností, slovní zásoba, výslovnost, vyjadřování, správné tvoření hlásek, a to pomocí všech pěveckých aktivit, do kterých se dají zařadit v prvopočátcích také říkadla. Zpěv koriguje dech, nastavuje správné dýchání a pomáhá dětem při léčbě logopedických vad. Například lidé s koktavostí mohou v plynulé řeči koktat, avšak pěvecký projev může být bez příznaků vady řeči (Tichá, 2014; RVP PV, 2021). *Hudebně-pohybové činnosti* se v této oblasti nejčastěji zaměřují na hru na tělo, která je užitečná pro například pantomimické znázornění slov. Pohyb doprovázen hudbou umocňuje zapamatování si slov z písně a rozšiřuje se také slovní zásoba. Pracuje se s významem slov a rytmickou deklamací slov, což je záměrná a precizní mluvní artikulace spojená s kontrolovaným hlasovým zdůrazněním slova (Kulhánková, 2000). *Instrumentální činnosti* v rámci jazyka a řeči podporují nonverbální komunikaci, také reprodukci nálad a emocí. *Poslechové činnosti* se využívají v rozvoji řečových a jazykových dovedností, kdy se dítě snaží poslechnutou píseň popsat svými slovy anebo ji nonverbálně, pantomimicky znázornit (Lišková, 2006).

V podoblasti **Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové procesy** se u *pěveckých činnosti* poznává píseň samotná, tedy zejména její obsah. Dítě skrze píseň získává přehled o časových pojmech, o ročních obdobích, časové a dějové posloupnosti a rozvíjí své myšlení a mechanickou paměť (Lišková, 2006). *Hudebně-pohybové činnosti* se soustřeďují na rozvoj pozornosti, představivosti, zrakové paměti, koordinaci pohybů, prostorového vnímání a dalších oblastí (Brettschneiderová, Kubecová, 2018). Nejčastěji se při hudebně-pohybových aktivitách pracuje se stuhou, šátkem a děti napodobují pohyb dle vzoru nebo vymýšlí svůj pohyb do dané melodie (Kurková, 2021). *Instrumentální činnosti* představují dětem možnost osahat si hudební nástroj, zjistit z jakého je materiálu, jaký dělá zvuk apod. Hra na hudební nástroje u dětí rozvíjí sluchové i zrakové vnímání, koncentraci, ale také paměť například při udržení složitějšího rytmu. *Poslechové činnosti* jsou dominantními činnostmi v této podoblasti, protože se skrze ně naplňuje většina očekávaných výstupů. Rozvíjí se smyslové vnímání a koncentrace. Jedná se o aktivity jako je klasický poslech hudby, sluchové či smyslové hry (Kodejška, 2002, RVP PV, 2021).

V podoblasti **Sebepojetí, city, vůle** se hudební činnosti pojímají globálně a příliš se nepřipravují očekávané výstupy ke konkrétním hudebním činnostem. Přesto se ale budeme snažit o jednodušší přiřazení a popis. V této podoblasti jde o sebepoznání, sebedůvěru, poznávání pocitů a sebe sama (RVP PV, 2021). Hudební činnosti jsou vhodným pojítkem k těmto aspektům a jsou nesmírně důležité při rozvoji empatie a citů u dětí. U *pěveckých, hudebně-pohybových, instrumentálních a poslechových činnosti* se zaměříme na kultivaci estetického citění, tvůrčí aktivity, pochvalu, sebeovládání, soustředění apod. (Lišková, 2006).

### 3.2.2.3 Oblast Dítě a ten druhý

Hudební činnosti pomáhají dětem s adaptací v kolektivu prostřednictvím interakce s hudbou. Pomocí hudby se dá snadněji navázat vztah a zahájit komunikace. *Pěvecké činnosti* podporují toleranci a respekt, popřípadě pomoc druhému, když sedí dítě hudebně slabší, vedle dítěte hudebně zdatnějšího (Lišková, 2006). *Hudebně-pohybové činnosti* se mohou projevat zejména při nácviu vystoupení, kde je důležitá spolupráce a zodpovědnost. Děti se učí společenskému chování a například napodobují předem daný pohyb do hudby (Kurková, 2021). *Instrumentální činnosti* vytváří prostor pro spolupráci a kooperaci při výměně hudebních nástrojů, vzájemné souhře nebo učí děti řešit spory. *Poslechové činnosti* vytvářejí u dítěte interpersonální zkušenosti. V rámci spojení výtvarných a hudebních činnosti mohou děti vyjadřovat poslechnutou hudbu v kresbě (Kodejška, 2002).

#### 3.2.2.4 Oblast Dítě a společnost

„Hudba je umění, které vzniká a rozvíjí se v lidské společnosti“ (Lišková, 2006, s. 19). Umožňuje odbourávat sociální i komunikační bariéry a je proto vhodným prvkem k rozvoji řeči či v rámci logopedické prevence, intervence (Lišková, 2006). *Pěvecké činnosti* dětem představují svými tématy určitá společenská pravidla, české tradice nebo také obecná morální a etická pravidla chování. Pomocí pěveckých aktivit rozvíjíme u dětí pozitivní vztah k umění a kultuře (Kodejška, 2002). *Hudebně-pohybové činnosti* se dětem ve společenské oblasti představují nejčastěji skrze lidové tance, tradice a zvyky (Brettschneiderová, Kubecová, 2018). *Instrumentální činnosti* umožňují dětem zahrát si na různé hudební nástroje podle různých tradic, zvykl a oblastí. *Poslechové činnosti* vytváří u dětí povědomí o českých lidových písních, tradiční hudbě a vytváří u dětí estetický vkus (Kurková, 2001).

#### 3.2.2.5 Oblast Dítě a svět

Hudební činnosti směřované k celému světu jsou zaměřené zejména na ochranu životního prostředí, na odlišné kultury nebo hudební akce (RVP PV, 2021). *Pěvecké činnosti* vychází z přírody, z různých kulturních písní nebo se může jednat o písně cizojazyčné. *Hudebně-pohybové činnosti* mohou vycházet z typických tanců jiných kultur např. africké tance, indiánské, latinskoamerické apod. *Instrumentální činnosti* využívají neobvyklé nástroje, z jiných kultur nebo se děti seznámí s původem nástrojů, které známe, např. africký buben apod. *Poslechové činnosti* se zaměřují na hudbu s přírodní tematikou, tzv. programní hudbu či písně cizojazyčné (Lišková, 2006).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání obsahuje širokou škálu vzdělávací nabídky a v každé vzdělávací oblasti lze najít propojení hudebních činností s výchovně-vzdělávacím procesem (Lišková, 2006).

### 3.2.3 Hudební kompetence učitele mateřské školy

Učitelé mateřských škol by měli umět hrát na nějaký hudební nástroj, měli by umět zpívat a mít například rytmické cítění. Ovšem pro studování předškolní pedagogiky na střední pedagogické škole se při přijímacím řízení konají hudebně-talentové zkoušky, ale při přijímacím řízení na vysokou školu již nikoliv. To znamená, že pokud jde student z gymnázia na vysokou školu, ve většině případů není hudebně kompetentní, protože se na rozvoj hudebních kompetencí studentů gymnázia neklade takový důraz, jako u studentů středních pedagogických škol (Kružíková, 2020). Kompetence RVP PV (2021, s. 10) chápe

jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“.

Učitel mateřské školy by měl disponovat určitými kompetenci, aby mohl kvalitně vykonávat své povolání. Jaroslava Vašutová popsala jako jediná specifické kompetence vztahující se přímo k profesi učitele mateřské školy. Jedná se o kompetenci předmětovou, didaktickou a psychodidaktickou, kompetenci pedagogickou, diagnostickou a intervenční, kompetenci sociální, psychosociální a komunikační a poslední kompetencí je kompetence manažerská a normativní. V součtu těchto jedenáct kompetencí tvoří celkový pohled na dobrého, kvalitního učitele mateřské školy (Vašutová, 2004). Kompetence hudební jsou nepochybně součástí těchto kompetencí, avšak pro účely výzkumného šetření naší empirické části práce je potřeba i konkrétně vymezit hudební kompetence učitele mateřské školy. Hudební kompetence vymezuje například Rotreklová (2020), která vychází z Vašutové (2004) a jejich profesních kompetencí. Jedná se o kompetenci hudebně-didaktickou, instrumentální, hlasovou, hudebně-pohybovou a hudebně-oborovou.

### **3.2.3.1 Kompetence hudebně-didaktická**

Učitel mateřské školy vlastní tuto kompetenci zná metodiku hudební výchovy, teoretické postupy a cíle hudební výchovy v předškolním vzdělávání, které uplatňuje v praxi pomocí hudebních činností. Využívá své hudební znalosti k realizaci pěveckých činností, hudebně-pohybových, poslechových a instrumentálních v mateřské škole. Dle RVP PV propojuje hudební činnosti s ostatními aktivitami, které jsou součástí integrovaného celku. Veškeré činnosti v oblasti hudební i jiné vychází z pedagogické diagnostiky a jsou upravené podle věku a potřeb dětí (Rotreklová, 2020; Lišková, 2006).

### **3.2.3.2 Kompetence instrumentální**

Učitel mateřské školy dokáže zahrát půltóny a celé tóny při hlasových cvičeních. Dokáže doprovázet dětské písně s předehranou a dohranou na hudební nástroj. Ovládá klavír, flétnu a kytaru, jako jeden ze základních hudebních nástrojů. Písně, které jsou mimo hlasový rozsah od  $d^1$  do  $a^1$  transponuje pro děti do daných tónin (Tichá, 2014). Dokáže ovládat hudební nástroj podle notové interpretace písně. Nástrojem také dokáže doprovázet hudebně-pohybové činnosti či jiné aktivity (Rotreklová, 2020).

### 3.2.3.3 *Kompetence hlasová*

Učitel mateřské školy umí zpívat a také vytvořit hlavový tón, správně dýchat a dokáže zazpívat dětské písně. Ví, že děti nemají ještě vyvinuté hlasové ústrojí a hlasové svaly, takže je nepřemáhá a nevybočuje z hlasového rozsahu od d<sup>1</sup> do a<sup>1</sup> (Slavíková, 2007). Zvládá cvičení hlasové výchovy, před nácvikem písní se s dětmi rozezpívá, vybírá vhodné písně v hlasovém rozsahu a vede děti k hlasové hygieně. Zvládá hlasová cvičení po půltónech nebo celých tónech s doprovodem hudebního nástroje. Dokáže pečovat o svůj hlas a mluvit i zpívat v různých výškách (Rotreklová, 2020).

### 3.2.3.4 *Kompetence hudebně-pohybová*

Učitel mateřské školy dokáže vnímat rytmus písně a vhodně jej propojuje s pohybem. Vlastnosti hudby, dané písně, dokáže vyjádřit pohybem, například melodií, tempo a hlasitost písní (Rotreklová, 2020). Realizuje s dětmi hudebně-pohybové hry a dokáže k písni vymyslet pohybový doprovod (Lišková, 2006).

### 3.2.3.5 *Kompetence hudebně-oborová*

Učitel mateřské školy rozumí notovému zápisu písní a skladeb. Dovede hudební nástroje pojmenovat a zařadit do skupiny podle vzniku zvuku, dokáže o nich dětem něco povědět orientuje se v oblasti významných hudebních skladatelů, pozná jejich díla a vhodně je využívá při poslechových činnostech v mateřské škole. Dokáže propojovat poslechové činnosti s výtvarnými a jinými činnostmi (Kružíková, 2020, Rotreklová, 2020).

Těchto pět kompetencí by měl učitel mít pro vhodnou a úspěšnou realizaci hudebních činností v mateřské škole společně s profesními kompetencemi, které definují jeho úspěch v komplexním pojetí učitelské profese (Kružíková, 2020, Rotreklová, 2020).

## 3.3 **Hudební schopnosti u dětí s narušenou komunikační schopností**

Franěk (2005, s. 142) chápe hudební schopnosti jako „*psychické vlastnosti, které jsou vytvářeny prostřednictvím hudební výchovy, zkušeností jedince s hudbou a v neposlední řadě kompletním působením prostředí, které na něj působí.*“ Hudební schopnosti jsou jakési vnitřní dispozice, vlohy, se kterými se člověk narodí a má tedy predispozice tyto schopnosti rozvíjet. V mateřské škole je rozvíjíme právě pomocí hudebních činností (Sedlák, 2013). U dětí s narušenou komunikační schopností se jeví problém v této oblasti, protože mají narušenou řečovou schopnost, a tím se stává narušená i schopnost hudební. Jelikož je rozvoj

řečových a hudebních schopností propojen, je možné pomocí hudby rozvíjet řeč a naopak (Kružíková, 2020).

Aby děti vnímaly hudbu, musí získat implicitní znalosti o hudební struktuře. Dva klíčové aspekty jsou výška tónu a časová organizace. Děti navíc získávají explicitní znalosti, například nápěv konkrétní písně a její seznámení se s textem. Řada studií zkoumala dovednosti vnímání hudby u dětí s narušenou komunikační schopností (dále jen NKS). Jentschke a kol. (2008) prokázali, že pětileté děti s NKS mají narušení i v určitých aspektech vnímání hudby. Děti s NKS postrádají neurofyziologický marker syntaktického zpracování (znak chemického procesu v mozku, který zpracovává větné skladby) hudby, přičemž tento marker lze pozorovat u dětí s typickým jazykovým vývojem (Sallat, Jentschke, 2015).

Mari a kol. (2015) zkoumali hudební identifikační schopnosti dětí se specifickým jazykovým postižením. Cílem výzkumu bylo porovnat dovednosti identifikace melodie a písně u skupiny dětí s NKS a u skupiny dětí s typickým vývojem řeči (dále jen TVŘ) a studovat možné korelace mezi hudebními identifikačními schopnostmi a jazykovými schopnostmi ve skupině dětí s NKS. Výsledky výzkumu ukazují horší schopnosti vnímání hudby u dětí s NKS ve srovnání s dětmi s TVŘ a naznačují, že NKS ovlivňuje schopnost vnímání hudby. Tréninkové programy, které současně stimulují oblast jazyka a hudby se proto ukazují jako užitečné při rehabilitaci dětí s NKS.

### 3.3.1 Muzikoterapie pro děti s narušenou komunikační schopností

Vývoj řeči je jedním z nejvýznamnějších procesů vývoje raného dětství. Děti s narušeným vývojem řeči jsou více ohroženy získáním dalších kognitivních, sociálně-emocionálních a školních problémů. Zdá se, že muzikoterapie u dětí usnadňuje vývoj řeči, a to i během krátké doby (Groß a kol., 2015). Muzikoterapii nelze brát jako jednorázovou akci, jedná se o dlouhodobý a systematický proces, který je řízen zvnějšku, učitelem či terapeutem za nějakým účelem, nejčastěji pomoci někomu s problémem. Světová federace muzikoterapie definuje muzikoterapii následovně: *„Muzikoterapie je profesionální využití hudby a jejich elementů jako prostředku intervence ve zdravotnických a vzdělávacích zařízeních i v běžném prostředí pro jednotlivce, skupiny, rodiny nebo komunity, kteří hledají optimalizaci kvality jejich života a zlepšení fyzické, sociální, komunikační, emocionální, intelektuální, spirituální složky zdraví a blahobytu“* (Zouharová, 2020, s. 15). Muzikoterapie je využívána u různých potíží například u duševních poruch, tělesných postižení, autismu,

poruch komunikace, poruch chování, ale také u lidí bez potíží v rámci duševní pohody, sebepoznání nebo k relaxaci (Zouharová, 2020).

Děti s narušenou komunikační schopností využívají muzikoterapii ke zmírnění či eliminaci poruchy řeči. Jelikož má řeč a zpěv mnohé společné (dynamika, rytmus, tempo, koordinace dechu) a také slouží k sebevyjádření, tak jsou tyto prostředky významné ve svém propojení. Náprava řeči pomocí hudebních činností a rozvoj hudebních schopností skrze řeč je velmi přirozený proces a díky propojenosti také často úspěšný. Při práci s hudbou se můžeme zaměřit na porozumění řeči, rozvoj řečové reprodukce, nácvik AAK, plynulost řečového projevu a podporu sebevyjádření. Také na metakomunikační dovednosti, nácvik dialogu a skupinové interakce, uvolnění orofaciální oblasti, zlepšení motoriky jazyka a úst, nácvik kontroly nad dechovým proudem (Müller, 2014).

Muzikoterapie je zavedenou formou kreativní arteterapie. Použitím hudby jako specifického média komunikace, vyjádření a jejím přizpůsobením individuálním zdrojům a schopnostem pacienta může být muzikoterapie prospěšná při aktivaci a podpoře duševní a psychofyzické regenerace. Několik systematických přehledů prokázalo, že účinky muzikoterapie na rozvoj sociálních dovedností u středně postižených dětí vedly k nárůstu obratu, napodobování a vokalizace (Duffy, Fuller, 2000). Perry (2003) zjistil přímé vztahy mezi úrovní komunikačních schopností a prvky hudební interakce u dětí s těžkým a mnohočetným postižením. Zpoždění celkového vývoje je často doprovázen také opožděným vývojem řeči. Vývoj řeči je důležitým prediktorem pozdějších problémů, jako jsou problémy se čtením a psaním, mimo jiné i problémy s učením. Gallagher (1999) zjistil, že studie dětí s jazykovou vadou uvádějí emoční a behaviorální problémy u 50–75 % tohoto vzorku.

Podle Sallata (2008) různí autoři popisují děti s opožděným vývojem řeči jako vysoce ohrožené jinými kognitivními, sociálně-emocionálními a školními problémy. Přestože existují značné epidemiologické rozdíly v důsledku definice vývojového opoždění řeči, jeho prevence je náročným společenským problémem. V tomto ohledu je životně důležité aplikovat terapie, které jsou schopny podpořit salutogenetické schopnosti dítěte s cílem co nejdříve posílit jeho řečový vývoj. Podle zjištění Aldridge (1995) je muzikoterapie přístupem, který může umožnit významné pokroky ve vývoji řeči a komunikačních schopnostech, zejména u dětí s autismem a také u dětí s narušenou komunikační schopností.

Groß a kol. (2015) zkoumali efekty hudební terapie v rámci logopedické intervence u dětí s opožděným vývojem řeči. Cílem pilotní studie bylo prozkoumat účinky muzikoterapie u dětí s opožděným vývojem řeči. Výsledky výzkumu ukazují, ve srovnání s výchozím stavem ve studijní skupině, pozitivní zjištění v řečovém vývoji po muzikoterapii. Fonologická kapacita a porozumění řeči dětmi se během léčby zvýšila, stejně jako jejich kognitivní struktury, vzorce jednání a úroveň inteligence. Po celou dobu studia se vývojový věk více přibližoval s jejich biologickým věkem.

V současné době řečovní patologové a muzikoterapeuti usilovně pracují na zdokonalení technik pro řešení různorodých a někdy složitých komunikačních a vzdělávacích potřeb dětí s postižením (McCarthy a kol., 2008). Hudba poskytuje strukturované médium ke zdůraznění prozodie nebo významu jazyka v kontextu příjemného, motivujícího podnětu (Pellitteri, 2000). Muzikoterapeuti jsou vyškoleni, aby přizpůsobili prvky hudby, např. tempo, rytmus, melodie, harmonie a textura pro podporu efektivních komunikačních strategií. Přestože léčba komunikací a muzikoterapií má potenciál se v terapeutickém kontextu vzájemně doplňovat, studie dokumentující tento interdisciplinární přístup nejsou v literatuře běžné. Tento článek ilustruje příklad toho, jak mohou logopedové a muzikoterapeuti účinně společně léčit dítě s komplexními komunikačními potřebami (Geist a kol., 2008).

### **3.4 Hudební činnosti jako metoda logopedické prevence**

Hudební činnosti podporují komunikaci, logické myšlení, paměť, motoriku a také tvořivost. Nejedná se tedy jen o vhodnou metodu v rámci logopedické prevence, ale hudební činnosti kultivují celou osobnost dítěte. Jsou vhodné k podpoře spolupráce a kooperace, rozvíjení tolerance a zodpovědnosti. Důležité je také vedení ke vzájemnému respektu, utváření sebedůvěry dítěte a uvolňování emocí, pocitů (Lišková, 2006). K dnešnímu dni je jen velmi málo studií, které zkoumají hudební dovednosti u dětí s narušenou komunikační schopností. Přibývá však důkazů, že NKS postihuje i jiné oblasti než jazyk, a je proto rozumné předpokládat, že děti s touto poruchou mohou mít potíže s přiměřeným vnímáním hudebních podnětů. Děti s NKS také vykazují známky narušených nejazykových funkcí, jako je procedurální učení, pracovní paměť a pozornost (Mari a kol., 2015).

Kmentová (2017) zkoumala vztahy mezi hudebními a řečovými projevy předškolních dětí s atypickým vývojem řeči, které souvisejí s témbrovým a fonematickým sluchem, se sluchovou pozorností. Cílem výzkumu bylo vytvořit metodiku hudební činnosti



v logopedické prevenci a experimentem ověřit její vliv na hudební a komunikační schopnosti předškolních dětí. Z výsledků výzkumu se prokázalo, že pravidelné zařazení metodiky kladně ovlivňuje rozvoj hudebnosti a kultivuje komunikační schopnosti předškolních dětí. Experiment doložil možnost stimulace fonemického sluchu předškolních dětí specifickými vokálními činnostmi s vybranou slovní zásobou.

### **3.4.1 Náměty pro logopedickou prevenci prostřednictvím hudebních činností**

V mateřské škole je nesmírně mnoho možností, jak děti zaujmout pomocí hry, a přitom u nich přirozeně rozvíjet jejich jazykové schopnosti. Existuje také spousta literatury, pomůcek a metodik, jak rozvíjet vyjadřovací schopnosti dětí. V rámci hudebních činností je potřeba, aby byl učitel hudebně kompetentní a dokázal smysluplně a účinně využít hudební prostředky k rozvoji řeči. Učitel, který nemá hudební sluch a neumí hrát na žádný hudební nástroj, dokáže využít hudební činnosti jen v omezené míře. Proto je žádoucí, aby učitelé mateřských škol byly zdatní v hudební výchově a měli vytříbený a gramaticky správný řečový projev (Průcha, 2011b).

Hudební činnosti se skládají ze čtyř oblastí. Aktivity v rámci logopedické prevence se tedy mohou týkat pěveckých činností, ve kterých dítě přímo reprodukuje písně nebo vytváří vlastní, říká básničky, říkanky apod. V hudebně-pohybových činnostech se dítě učí propojit již více oblastí dohromady, jako je řeč (zpěv), pohyb (motorika), orientace v prostoru, smyslové vnímání apod. V poslechových činnostech si dítě upevňuje smysl pro rytmus a v rámci sociálního učení a principu nápodoby si osvojuje správnou výslovnost hlásek a jiné aspekty spojené z řeči. U instrumentálních činností se dítě zabývá melodií, rytmem a rozvíjí jemnou motoriku, smyslové vnímání apod. Jedná se tedy o komplexní proces a jelikož má řeč a hudba tolik společného, jeví se hudební činnosti jako ideální volba v rámci logopedické prevence (Wysocka a kol., 2019).

Hudební činnosti mohou být zaměřené také na rozvoj fonemického uvědomování (předložky, koncovky, samohlásky, souhlásky), fonemického sluchu, rytmu, melodie, artikulace, sluchové pozornosti, dechu a na podporu práce se slovy, větami. Jedná se o různé melodické hry, neukončené melodie, hry na tělo, slovní hry, rytmizovaná dechová, fonační, rezonanční a artikulační cvičení. Při hudebních i jiných aktivitách začínáme vždy od nejjednoduššího po složitější, podle schopnosti a věku dětí. Ze začátku vycházíme z citoslovcí a z různých zvuků, které jsou dětem blízké a jsou zábavné. Na základě

zvládnutých aktivit můžeme později rozvíjet aktivní a pasivní slovní zásobu pomocí antonym, synonym, homonym, zdvojnásobení nebo pomocí spojování přídavných a podstatných jmen. Nejdůležitější je u dětí vzbudit zájem a zvědavost, protože nemá smysl dělat hudební činnosti u dětí, které nejsou vhodně motivované (Kmentová, 2014).

Logopedickou prevencí pomocí hudebních činností se v České republice dosti věnuje Jana Havlíčková, Ilona Eichlerová a Milena Kmentová, jejichž publikace přináší mnoho inspirace a metodických podnětů. Představujeme krátký přehled jejich knih, které jsou vhodné pro logopedickou prevencí pomocí hudebních činností. V příloze II., III., IV. a V. představujeme také jednu ukázkou z každé knihy pro inspiraci či motivaci.

**Tabulka 3.** Přehled literatury k logopedické prevenci pomocí hudebních činností

TITULNÍ STRANA	AUTOŘI, ROK	NÁZEV KNIHY
	Havlíčková, Eichlerová, 2014	<i>Logopedické hádanky: veršované doplňovačky k procvičování výslovnosti</i>
	Havlíčková, Eichlerová, 2017	<i>Logopedické písničky: procvičování výslovnosti v lidových melodiích.</i>
	Kmentová, 2018	<i>Slovo, slůvko, slovičko, honem poběž, písničko! Hudební činnosti v logopedické prevenci.</i>
	Kmentová, 2019	<i>Třída zpívá ÍÁÍÁ: hudební hry v rozvoji fonemického uvědomování.</i>

Námětů a inspirace je opravdu mnoho, stačí si vybrat nebo vymyslet vlastní aktivity v hudebních činnostech, které by podporovali rozvoj jazykových schopností. Dále bychom chtěli představit některé aktivity z akreditovaného kurzu od MŠMT s názvem Logopedická prevence prostřednictvím hudebních činností v mateřské škole, který vede Mgr. Jarmila Bučková, odbornice na logopedickou prevenci. Bučková (2021) rozdělila aktivity v hudebních činnostech do čtyř oblastí. **1.** Rytmizace, melodizace a logo rozcvičky, **2.** Zvuky

a instrumentace, **3. Písničky** (propojení logo a hudební výchovy), **4. Poslech** (propojený s grafomotorikou a pohybem). Aktivity jsou zaměřeny na přípravu k hláskám, artikulaci, rytmus, melodii, sluchovou paměť a sluchové vnímání a také na spolupráci.

- 1. Ukázka písničky:** KOČKY – zaměřujeme se na hlásku Č. „*Mačkám, mačkám, kuličku pro tu moji kočičku. Kulička se koulí, nemá žádnou bouli.*“ (melodizace g, g, e, a, g, g, e, a...). Mačkáme kuličku z novinového papíru, až je kulička pěkně kulatá. Kulička se koulí (zkusíme si ji sami koulet jedné ruky do druhé) (Bučková, 2021).
- 2. Ukázka rytmizace:** REKSUM KANDR – děti se rozdělí do dvou skupin. Jedna říká tučně vyznačená slova s bábou a druhá skupina říká Reksum kandr. Rytmus je dvoudobý a doprovodné nástroje mohou být hůlky, vajíčka či jiné (Bučková, 2021).

**SKÁKALA BÁBA SKÁKALA,**  
 REKSUM KANDR,  
 CINKA, BZINKA,  
**PŘES RYBNÍK.**  
**SKÁKAL ZA NÍ,**  
 REKSUM KANDR  
 CINKA, BZINKA,  
**KOMINÍK.**

**BÁBA SE HO**  
 REKSUM KANDR,  
 CINKA, BZINKA,  
**ULEKLA**  
**A SKOČILA**  
 REKSUM KANDR,  
 CINKA, BZINKA,  
**DO PEKLA.**

- 3. Ukázka zvuky:** DÉŠŤ – Jedná se o hru na tělo, kdy představujeme rukama kapky deště a průběh deště. Kapky na hřbet ruky, do dlaně, tření dlaní, plácání do stehen. Učitelka stojí uprostřed a postupně se přidávají zvuky podle provedení, až je liják a dupot bouřka. Potom se zas postupně ubírá. Učitelka může ukazovat i postupně na určité skupiny dětí, které budou dělat jen určitý zvuk (Bučková, 2021).
- 4. Ukázka poslech:** LET ČMELÁKA – poslech hudby od Rimskij-Korsakov. Zaměřujeme se na uvolnění kloubů – rameno, zápěstí, artikulace sykavek, vnímání poslechu hudby a na kreativitu. Kdo bzučí? Moucha Bzzz, čmelák Bžžž – artikulace špulení rtů – č, š, ž. Úsměv, zuby jsou vidět – c, s, z (nácvik podle obrázků). Pohyb se bzučením, čmelák dosedne na kytičku, klesne hlasem. Teprve potom jdeme na plochu stolu, a nakonec na papír. Kresba na základě poslechu, ve které kreslíme pastelkami čmelákův let ke kytičkám (Bučková, 2021).

Ukázky slouží k inspiraci pro učitele mateřských škol, kteří mají rádi hudební činnosti a dokážou je využít v rámci logopedické prevence u dětí všeho věku. Z každé písničky, hudební aktivity se dá udělat aktivita k podpoře jazykových schopností. Další autoři, kteří se zabývají hudební výchovou pro děti předškolního věku jsou: Miroslav Kolář, Zdeněk Šimanovský, Božena Viskupová, Pavel Jurkovič, Miroslav Střelák a další (Bučková, 2021).

Logopedická prevence prostřednictvím hudebních činností je možnou metodou, která je v jiných výzkumných pracích doporučována pro rozvoj řeči a nápravu NKS. I proto je středem našeho zájmu ve výzkumu, který se nachází v empirické části této práce. V další části popisujeme metodologii a výsledky výzkumu, které vychází z této teoretické základny.

## 4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE

Teoretická část práce tvoří základnu pro naše výzkumné šetření. V kapitole **1 Jazyk a řeč u dětí předškolního věku** jsme představili koncept řeči, jazyka a hudby, jako propojeného systému, který má významné podobnosti, ze kterých vychází následné využití metody v logopedické prevenci. Vývoj dětské řeči je pro učitele mateřské školy nezbytnou znalostí, aby mohl identifikovat a zhodnotit odpovídající úroveň jazyka u dítěte dle jeho věku. Diagnostika jazykových schopností se nejčastěji provádí podle čtyř jazykových rovin, a to jsou foneticko-fonologická rovina, lexikálně-sémantická rovina, morfologicko-syntaktická rovina a pragmatická rovina. K pragmatické rovině jsme věnovali větší pozornost, protože je sledovanou rovinou v empirické části, ve výzkumném šetření naší práce. Mateřská škola se ve své práci zaměřuje na rozvoj komunikativních kompetencí u dětí předškolního věku a také je tato klíčová kompetence vyzdvihována v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jako jedna z hlavních kompetencí, které by dítě mělo mít osvojené/získané na konci předškolního vzdělávání. Vzhledem k těmto požadavkům se v mateřských školách často setkáváme s narušenou komunikační schopností u dětí předškolního věku a některé děti touto komunikativní kompetencí nedisponují v plné míře. Proto představujeme nejčastější poruchy řeči, se kterými se může učitel mateřské školy setkat. Jedná se například o narušený vývoj řeči, dyslalií, mutismus, babulties, rinolálii či poruchy hlasu. Identifikování základních příznaků pomůže učitelům s následným odkázáním dítěte na logopedickou péči.

V kapitole **2 Logopedická péče** jsme představili základní informace o logopedii jako vědním oboru, jaký je jeho předmět zkoumání a čím se logopedie zabývá. Jelikož je organizace logopedické péče v České republice v kompetenci až tří resortů, představili jsme všechny tři možnosti logopedické péče. Popisujeme logopedickou péči v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, v resortu Ministerstva zdravotnictví a v resortu Ministerstva práce a sociálních věcí. Pro naši práci je však nejdůležitější resort MŠMT a pojem speciální pedagog-logoped, se kterým se učitelé mateřských škol setkávají nejčastěji, nebo jimi sami jsou. Aby mohl tuto pozici učitel v mateřské škole vykonávat, musí mít vysokoškolské vzdělání a dané kompetence v oblasti logopedie, které zmiňujeme i s možnostmi dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Když už jsme popsali, co to logopedie je a jaké resorty poskytují logopedickou péči, zaměřujeme se poté na logopedickou péči u dětí předškolního věku, jako na naši sledovanou skupinu osob. Celý

balíček logopedické péče se skládá z tzv. logopedické intervence, který má tři oblasti, a to logopedickou diagnostiku, terapii a prevenci. Všechny tyto pojmy jsme blíže specifikovali a přiblížili jsme tuto práci vzhledem k dětem předškolního věku a mateřské škole. Nejdůležitější kapitolou byla logopedická prevence v mateřské škole, ve které jsme představili metody, logopedické aktivity a principy preventivního působení učitele, jako hlavního aktéra a preventisty v mateřské škole. Nejvíce nás zajímala metoda hudebních činností, která má dobré ohlasy v rámci logopedické prevence u dětí předškolního věku.

V kapitole **3 Hudební činnosti** jsme představili propojenost hudby, řeči a hudebních činností. Již ve starých výchovách pro mateřské školy se objevily hudební činnosti jako oblast rozvoje dítěte. I v současnosti RVP PV nabízí čtyři hudební činnosti vhodné pro rozvoj dětí v mateřské škole, a to jsou pěvecké činnosti, hudebně-pohybové činnosti, poslechové činnosti a instrumentální činnosti. V současné době se setkáme i s pojmem hudebně-dramatické činnosti, avšak tento pojem zatím není pevně ukotvený ani konkretizován. Výše zmíněné čtyři hudební činnosti popisujeme v obecné rovině a také v rámci vzdělávacích oblastí RVP PV, tedy jak se v různých vzdělávacích oblastech vyskytují. Aby mohla učitelka mateřské školy tyto hudební činnosti realizovat a naplňovat tak RVP PV, měla by být hudebně kompetentní. Nutné hudební kompetence uvádíme v návaznosti na profesní kompetence. Jedná se o kompetenci hudebně-didaktickou, instrumentální, hlasovou, hudebně-pohybovou a hudebně-oborovou. Pokud je učitelka mateřské školy vybavena znalostmi o vývoji řeči, možnostmi rozvoje řeči, znalostmi o narušené komunikační schopnosti, logopedickými metodami prevence a hudebními kompetencemi, může adekvátně rozvíjet řeč dítěte předškolního věku prostřednictvím hudebních činností a s ohledem na předcházení narušené komunikační schopnosti. U dětí s narušenou komunikační schopností je také narušena hudební schopnost. Na tyto problémy a možnosti rozvoje upozorňuje kapitola 3.3 ve spojení s muzikoterapií. Vzhledem ke komplexnosti hudebních činností a významným podobnostem mezi řečí a hudbou se vyznačuje metoda hudebních činností v logopedické prevenci jako ideální. Následně prezentujeme náměty pro logopedickou prevenci prostřednictvím hudebních činností v mateřské školy.

Výše zmíněná teoretická základna tvoří hloubkovou teoretickou analýzu problematiky, která je důležitá pro výzkumné šetření, ve kterém se snažíme zjistit vliv primární logopedické prevence, kterou vykonávají učitelé mateřských škol prostřednictvím hudebních činností, na podporu pragmatické jazykové roviny u dětí předškolního věku.

## **II      EMPIRICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V metodologii výzkumného šetření popisujeme, jakým výzkumným problémem se zabýváme, jaký typ výzkumného šetření a metodu jsme si zvolili, a také hypotézy výzkumného šetření a jiné aspekty metodologie. Vysvětlujeme, proč se daným problémem zabýváme a z čeho v našem výzkumném šetření vycházíme. Jelikož se narušená komunikační schopnost u dětí většinou nevyskytuje na všech rovinách řeči, vybrali jsme si pro účely naší práce rovinu pragmatickou. Vycházíme z výzkumu od Lipnické (2015), ve kterém pomocí analýzy záznamových archů zjistila, že se učitelky nejvíce věnují diagnostice a logopedické prevenci v oblasti pragmatické roviny. S touto rovinou mají největší zkušenosti, a proto se na tuto rovinu zaměříme i my.

Pro logopedickou prevenci a intervenci v mateřské škole se hudební činnosti jeví jako velmi účinná metoda, například pro děti s opožděným vývojem řeči. U dětí se rychleji zvětšuje aktivní slovní zásoba díky melodičnosti slov, a lze také hovořit o vyšší využitelnosti nových slov v sociální komunikaci. Vitásková a Peutelschmiedová (2005) na pragmatickou rovinu nenahlíží pouze jako na souhrn jazykových rovin, ale označují ji za společenské uplatnění komunikační schopnosti, za určité mluvní vyjádření člověka, které je hodnotově vyšším procesem. Jedna rovina řeči ovlivňuje další, stejně jako ve výše zmíněném příkladu se rozvíjením lexikálně-sémantické roviny podporovala rovina pragmatická. Podle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání by mělo mít dítě ukončující předškolní vzdělávání osvojené komunikativní kompetence, které vychází zejména z pragmatické jazykové roviny. Proto je tato rovina řeči v centru pozornosti v předškolním vzdělávání (RVP PV, 2021).

Vašíkova a Žáková (2018) ve svém výzkumu zjistily, že převládá nejistota v některých otázkách oblasti logopedické prevence, díky nedostatkům ve vzdělání učitelek mateřských škol v oblasti speciální pedagogiky. Kmentová (2017) vytvořila metodiku hudebních činností v logopedické prevenci a experimentem ověřovala její vliv na hudební a komunikační schopnosti předškolních dětí. Dle výsledků ověřování, pravidelné zařazení metodiky kladně ovlivnilo rozvoj hudebnosti a kultivovalo komunikační schopnosti dětí. Existuje tedy možnost efektivně stimulovat fonemický sluch předškolních dětí specifickými vokálními činnostmi s vybranou slovní zásobou. Na základě výsledků zmíněných výzkumů se zaměřujeme na logopedickou prevenci v mateřské škole prostřednictvím hudebních činností, na podporu pragmatické roviny řeči u dětí předškolního věku a také na vzdělanost



učitelek v oblasti logopedie, jako důležitý faktor pro realizování primární logopedické prevence v mateřské škole.

Lechta (2007), stejně jako Bendová (2014), dělí primární logopedickou prevenci na specifickou a nespecifickou. Primární logopedická prevence nespecifická se definuje jako všeobecná podpora správné péče o řeč dítěte. Primární logopedická prevence specifická je zaměřena proti konkrétnímu riziku, tedy určitému narušení komunikační schopnosti (předcházení např. koktavosti, huhňavosti apod.). Učitelé mateřských škol realizují zejména nespecifickou primární logopedickou prevenci v rovině všeobecného rozvoje řeči. Někteří učitelé mají i logopedické vzdělání, například kurz logopedického asistenta a vykonávají i specifickou primární logopedickou prevenci, v tomto případě se jedná o učitele preventisty. V našem výzkumu se budeme zabývat **primární logopedickou prevencí, a to zejména nespecifickou**. Budeme pracovat s faktem, že většina učitelů a ředitelů v běžných mateřských školách nemají logopedické vzdělání. Ovšem učitel mateřské školy je kompetentní rozvíjet řeč u dítěte předškolního věku a využívat tak širokou škálu metod logopedické prevence. Mezi činnosti, které by učitel bez vedení logopeda a bez logopedického vzdělání neměl dělat, patří vyvozování hlásek, stanovení diagnózy NKS či náprava (terapie) NKS (Bendová, 2014).

## 5.1 Strategie výzkumu a výzkumný problém

Stanovení výzkumného problému vychází z tzv. předběžné teoretické analýzy, jejíž shrnutí představuje teoretická část práce. Náš výzkumný problém se týká primární logopedické prevence v mateřské škole, kterou realizují učitelé mateřských škol. Tuto problematiku jsme rozšířili o metodu hudebních činností v předškolním vzdělávání, která má pozitivní vliv na komunikační schopnosti dětí. Z tohoto výzkumného problému vychází výběr designu výzkumu, cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy. Na základě stanovení výzkumného problému jsme zvolili kvantitativně orientovaný výzkum. Podle Chráska (2016) existuje základní schéma postupu realizování kvantitativního typu výzkumu. Schéma začíná popisovat stanovením problému, pokračuje formulací hypotézy, verifikací hypotézy a zakončuje vyvozením závěrů s jejich prezentací (Chráska, 2016). Dle zmíněného postupu realizujeme kvantitativní design výzkumu, který využívá metodu dotazníkového šetření.

## 5.2 Cíle výzkumu

Cíle výzkumu vychází z našeho výzkumného problému. Hlavním výzkumným cílem je **zjistit vliv primární logopedické prevence, kterou vykonávají učitelky mateřských škol prostřednictvím hudebních činností, na podporu pragmatické jazykové roviny u dětí předškolního věku.**

*Z hlavního výzkumného cíle nám pak vyplývají výzkumné dílčí cíle (VDC):*

**VDC1:** Odhalit, zda existuje vztah mezi vzděláním učitelek mateřských škol v oblasti logopedie a realizováním primární logopedické prevence u dětí předškolního věku.

**VDC2:** Ověřit, zda existuje vyšší efektivita u metody hudebních činností v primární logopedické prevenci v rámci podpory pragmatické jazykové roviny než u jiných metod.

**VDC3:** Zjistit, zda existuje vztah mezi hudebními kompetencemi učitelek mateřských škol a volbou metody hudebních činností v rámci primární logopedické prevence.

## 5.3 Výzkumné otázky

Z výzkumných cílů jsme dále vytvořili výzkumné otázky, na které se snažíme, pomocí dotazníkového šetření určené pro učitele a ředitele mateřských škol, najít odpovědi. Výzkumné otázky jsou relační a kauzální, aby se z nich daly vytvořit hypotézy. Nepoužíváme tedy výzkumné otázky deskriptivní.

Hlavní výzkumná otázka zní: **Jaký je vliv primární logopedické prevence, kterou vykonávají učitelky mateřských škol prostřednictvím hudebních činností, na podporu pragmatické jazykové roviny u dětí předškolního věku?**

*Dílčí výzkumné otázky (DVO):*

**DVO1:** Jaký je vztah mezi vzděláním učitelek mateřských škol v oblasti logopedie a realizováním primární logopedické prevence u dětí předškolního věku?

**DVO2:** Existuje vyšší efektivita u metody hudebních činností v primární logopedické prevenci v rámci podpory pragmatické jazykové roviny než u jiných metod?

**DVO3:** Existuje vztah mezi hudebními kompetencemi učitelek mateřských škol a volbou metody hudebních činností v rámci primární logopedické prevence?

## 5.4 Výzkumné věcné a statistické hypotézy

Z výzkumných cílů, relačních a kauzálních výzkumných otázek, jsme dále vytvořili výzkumné hypotézy, které se dělí na věcné a statistické. Čtyři věcné hypotézy vychází přímo z výzkumných otázek a statistické hypotézy souvisí položkami, které jsou v dotazníkovém šetření verifikovány.

### VĚCNÉ HYPOTÉZY

Hlavní věcná hypotéza zní: **Pokud učitelky mateřských škol realizují primární logopedickou prevenci prostřednictvím hudebních činností, pak pozitivně podporují pragmatickou jazykovou rovinu u dětí předškolního věku.**

*Dílčí věcné hypotézy (DOH):*

- DVH1:** Pokud mají učitelky mateřských škol logopedické vzdělání, tak primární logopedickou prevenci u dětí předškolního věku realizují častěji a organizovaněji.
- DVH2:** Pokud metoda hudebních činností u primární logopedické prevence výrazně podporuje pragmatickou jazykovou rovinu u dětí předškolního věku, tak by mohla být efektivnější než jiné metody.
- DVH3:** Pokud je volba metody hudebních činností u primární logopedické prevence závislá na hudebních kompetencích učitelek mateřských škol, tak by měli mít učitelé mateřských škol všechny potřebné hudební kompetence.

### STATISTICKÉ HYPOTÉZY (SH)

#### SH1

H<sub>0</sub>: Četnost organizované primární logopedické prevence u učitelek bez logopedického vzdělání a u učitelek s logopedickým vzděláním je stejná.

H<sub>A</sub>: Četnost organizované primární logopedické prevence u učitelek bez logopedického vzdělání a u učitelek s logopedickým vzděláním je rozdílná.

#### SH2

H<sub>0</sub>: Četnost učitelek, které absolvovaly vzdělávací program primární logopedické prevence a realizují ji alespoň jednou týdně, a které neabsolvovaly a také ji realizují alespoň jednou týdně, je stejná.

H<sub>A</sub>: Četnost učitelek, které absolvovaly vzdělávací program primární logopedické prevence a realizují ji alespoň jednou týdně, a které neabsolvovaly a také ji realizují alespoň jednou týdně, je rozdílná.

### SH3

H<sub>0</sub>: Četnost učitelek, které se zaměřují na pedagogickou diagnostiku pragmatické složky komunikace kvůli jejímu sociálnímu uplatnění komunikačních schopností, a které se na ni nezaměřují, je stejná.

H<sub>A</sub>: Četnost učitelek, které se zaměřují na pedagogickou diagnostiku pragmatické složky komunikace kvůli jejímu sociálnímu uplatnění komunikačních schopností, a které se na ni nezaměřují, je rozdílná.

### SH4

H<sub>0</sub>: Četnost učitelek, které si vybírají u primární logopedické prevence metodu hudebních činností kvůli znalostem podobností mezi řečí a hudbou nebo podvědomě, a které si tuto metodu nevybírají, je stejná.

H<sub>A</sub>: Četnost učitelek, které si vybírají u primární logopedické prevence metodu hudebních činností kvůli znalostem podobností mezi řečí a hudbou nebo podvědomě, a které si tuto metodu nevybírají, je rozdílná.

### SH5

H<sub>0</sub>: Četnost učitelek, které si vybírají hudebně-pohybové činnosti k podpoře jazykových schopností, a které si ji nevybírají, je stejná.

H<sub>A</sub>: Četnost učitelek, které si vybírají hudebně-pohybové činnosti k podpoře jazykových schopností, a které si ji nevybírají, je rozdílná.

### SH6

H<sub>0</sub>: Četnost učitelek, které mají logopedické vzdělání a vybírají si metodu hudebních činností pro cílené zlepšení pragmatické jazykové roviny, a které nemají logopedické vzdělání a také si jí takto vybírají, je stejná.

H<sub>A</sub>: Četnost učitelek, které mají logopedické vzdělání a vybírají si metodu hudebních činností pro cílené zlepšení pragmatické jazykové roviny, a které nemají logopedické vzdělání a také si jí takto vybírají, je rozdílná.

**SH7**

H<sub>0</sub>: Četnost učitelek, které po realizování primární logopedické prevence prostřednictvím hudebních činností upozorovaly zlepšení řeči dítěte na pragmatické jazykové rovině, a které ji nezpozorovaly, je stejná.

H<sub>A</sub>: Četnost učitelek, které po realizování primární logopedické prevence prostřednictvím hudebních činností upozorovaly zlepšení řeči dítěte na pragmatické jazykové rovině, a které ji nezpozorovaly, je rozdílná.

**SH8**

H<sub>0</sub>: Četnost učitelek, u kterých dominuje volba metody hudebních činností v rámci primární logopedické prevence kvůli lepším výsledkům v pedagogické diagnostice pragmatické složky komunikace, a u kterých nedomínuje, je stejná.

H<sub>A</sub>: Četnost učitelek, u kterých dominuje volba metody hudebních činností v rámci primární logopedické prevence kvůli lepším výsledkům v pedagogické diagnostice pragmatické složky komunikace, a u kterých nedomínuje, je rozdílná.

**SH9**

H<sub>0</sub>: Četnost učitelek, které jsou hudebně kompetentní (mají hudební zkušenosti/vzdělání) a využívají častěji hudební činnosti ve vzdělávacím programu, a které nejsou kompetentní, je stejná.

H<sub>A</sub>: Četnost učitelek, které jsou hudebně kompetentní (mají hudební zkušenosti/vzdělání) a využívají častěji hudební činnosti ve vzdělávacím programu, a které nejsou kompetentní, je rozdílná.

**SH10**

H<sub>0</sub>: Četnost učitelek, které jsou hudebně kompetentní a upřednostňují při primární logopedické prevenci v mateřské škole metody hudebních činností, a které nejsou hudebně kompetentní a také je upřednostňují, je stejná.

H<sub>A</sub>: Četnost učitelek, které jsou hudebně kompetentní a upřednostňují při primární logopedické prevenci v mateřské škole metody hudebních činností, a které nejsou hudebně kompetentní a také je upřednostňují, je rozdílná.

### 5.4.1 Proměnné ve výzkumu

Součástí stanovení hypotéz je popis proměnných. Proměnná je prvek zkoumání, který může mít různou hodnotu a dá se měřit, sledovat. Sledujeme dvě kategorie proměnných, a to měřitelné a kategoriální (Gavora, 2000). V této práci jsou **měřitelné proměnné** například: primární logopedická prevence v MŠ, efektivita hudebních činností. **Kategoriální proměnné** jsou: logopedické vzdělání učitelek MŠ, logopedická metoda, jazyková rovina.

**Závislá a nezávislá proměnná** je obvykle ve výzkumu zastoupena hned několikrát. Nezávislá proměnná je jev, který je nezávislý, stálý, ale způsobuje změnu jiné proměnné. Jiná proměnná je v tomto případě proměnná závislá, která se mění na základě proměnné nezávislé (Gavora, 2000). *Logopedické vzdělání učitelek mateřských škol ovlivňuje realizování primární logopedické prevence v mateřské škole*. V našem výzkumu je nezávislá proměnná logopedické vzdělání a závislá proměnná realizování aktivit, protože nezávislá proměnná může vést ke změně na proměnné závislé.

## 5.5 Výběr výzkumného vzorku

Výběr výzkumného vzorku byl stratifikovaný náhodný. Výběr byl zaměřen na skupinu osob pracujících v určitém kraji a v určitém oboru. Skupinu tvořili učitelé a ředitelé mateřských škol, kteří pracují v mateřské škole v Olomouckém kraji. Jedná se zejména o okresy Olomouc, Přerov, Prostějov, Šumperk a Jeseník. Dále museli splňovat kritéria, aby byli vhodnými respondenty v našem výzkumném dotazníkovém šetření. Celkový počet předškolních učitelů působících v Olomouckém kraji dle statistik z roku 2020 činí 2 077 (MŠMT, 2020). Z daných údajů by mělo být reálné získat minimálně 100 respondentů, kteří splňují extrahovaná kritéria a výsledky budou moci být statisticky ověřeny a prezentovány.

### Extrahovaná kritéria

- [1] Učitelé a ředitelé mateřských škol pracují ve státní mateřské škole.
- [2] Učitelé a ředitelé mateřských škol pracují v mateřské škole v Olomouckém kraji.
- [3] Učitelé a ředitelé mateřských škol realizují alespoň nějakou formou logopedické prevence v mateřské škole.

## 5.6 Metoda sběru dat

V rámci kvantitativně orientovaného výzkumu jsme zvolili metodu dotazníkového šetření. Dotazníkové šetření je jednou z nejčastějších metod, ve které se vyvracejí či ověřují vědecké hypotézy a výsledky se poté dají zobecnit na danou skupinu (Chráska, 2016). Metodu dotazníkového šetření si volíme v online formě, zejména kvůli většímu množství respondentů, které můžeme tímto způsobem získat. Dalším důvodem je situace s onemocněním Covid-19 v České republice, která nám umožnila najít více respondentů v online prostoru a vyhnout se tak riziku nakažení. Také jsme začali sbírat data od vyhlášení již pátého nouzového stavu v České republice, takže výběr dotazníkového šetření se nakonec ukázal jako volba na jistotu. Dle rejstříku škol a školských zařízení jsme kontaktovali emailem konkrétní školy a požádali je o spolupráci s odkazem na dotazník. Jelikož je zrovna doba, kdy většina výzkumníků volí dotazníkové šetření, tak jsme respondentům za vyplnění dotazníku nabídli vypracovaný komplexní týdenní program/projekt do mateřské školy. Tímto krokem jsme získali dostatečný počet respondentů za velmi krátkou dobu.

Metoda dotazníkového šetření byla realizována skrze vytvořený online dotazník. Vybrán byl dotazníkový systém Google formulář. Dotazník se skládal ze 3 hlavních částí. V první části jsme získali data o respondentovi, ve druhé části jsme získali data o prováděné logopedické prevenci a ve třetí části jsme získali data o využívání hudebních činností při primární logopedické prevenci. Dotazník jsme vytvořili s ohledem na princip verifikace, tedy aby otázky odpovídaly tomu, co chceme zkoumat. Celý dotazník se nachází v příloze PV. Získaný počet respondentů byl **218**, vyšší počet respondentů by však zvýšil reliabilitu výzkumu, protože celkový počet předškolních učitelů v roce 2020 v Olomouckém kraji činí 2 077. Při předpokladu stejného počtu předškolních učitelů v roce 2021-2022 jsme získali jen 10,5 % respondentů.

## 5.7 Realizace výzkumu

Výzkum jsme realizovali v období od prosince 2021 do února 2022. Od zadání tématu v lednu 2021 do října 2021 probíhala předběžná teoretická analýza, ve které jsme zjišťovali teoretické ukotvení a vyhledávali existující teorie o výzkumném problému. V listopadu 2021 jsme realizovali ještě předvýzkum na menším počtu osob, cca na 5 % z celého předpokládaného výběrového souboru. V rámci předvýzkumu jsme upravili konečné znění otázek, počet otázek a přizpůsobili jsme volbu odpovědí na základě vybrané statistické

metody. Dotazník vytvořený v Google formuláři jsme následně pomocí internetového odkazu poslali skrze sociální sítě a emaily vybraným pedagogickým pracovníkům a mateřským školám, společně s týdenním vzdělávacím programem pro mateřské školy. Po získání dat následovalo jejich zpracování a analýza podle zvolených statistických metod.

## 5.8 Zpracování a analýza získaných dat

Pro získávání dat jsme zvolili dotazníkový systém Google formulář. Nástroj, který umožňuje vytvoření dotazníku, uchovávání a sbírání vyplněných dotazníků a průběžné ukládání dat. Data jsme dále zpracovávali a analyzovali v tabulkovém softwaru Microsoft Excel, ve výkonném nástroji pro vizualizaci a analýzu dat. Při práci s daty jsme využili metody zpracování dat v pedagogických výzkumech. Data jsme uspořádali, sestavili jsme tabulky četností, procent a také jsme data graficky zobrazili. Také jsme použili statistické metody na testování hypotéz, konkrétně **Test dobré shody chí-kvadrát** a **Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku**. U těchto testů jsme pracovali s nominálními a ordinálními daty za využití nulových a alternativních hypotéz ke zjištění statisticky významných rozdílů mezi četnostmi odpovědí a ke zjištění významnosti mezi proměnnými. Využívali jsme statistické tabulky, vypočítávali testové kritérium a testovali jsme nulové hypotézy dle odborné literatury od Chrásky (2016).



## 6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Získaná data interpretujeme skrze položky v dotazníku, u kterých předkládáme graf, tabulky četností a průměru, a nakonec výpočet testu dobré shody chí-kvadrát nebo výpočet testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Na základě statistického výpočtu potvrzujeme či vyvracíme nulovou hypotézu a předkládáme u dané položky statisticky vypočítané testové kritérium. Dané kritérium pak porovnááme s kritickými hodnotami testového kritéria chí-kvadrát, vycházející ze statistických tabulek na hladině významnosti 0,010 dle Chrásky (2016).

Úvodní část dotazníku, prvních šest otázek, slouží k seznámení se s respondenty a u daných dat neprezentujeme statistický výpočet, protože tyto otázky nepodléhají výzkumnému problému. U těchto položek představujeme výsledky v grafech a skrze četnosti a procenta. Úvodní otázky se týkají zejména lokace mateřské školy a vzdělání učitelů mateřských škol. V závěru výzkumu jsou však u všech otázek prezentovány vypočítané hodnoty testového kritéria testu dobré shody chí-kvadrát pro přehled statisticky významných rozdílů v četnostech odpovědí u jednotlivých otázek. Položky číslo 4, 5 a 6 jsou dále použity v rámci statistického výpočtu u položek číslo 7, 11, 14 a 15, u kterého je využita statistická metoda test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. U těchto položek se snažíme zjistit, zda mezi danými pedagogickými jevy existuje souvislost/závislost. Celkem prezentujeme 5 položek s výpočtem testu dobré shody chí-kvadrát a 5 položek s výpočtem testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

U testů chí-kvadrát využíváme ke statistickému výpočtu níže uvedený vzorec dle Chrásky (2016). Pomocí něj vypočítáváme testové kritérium, které se následně porovnává s kritickými hodnotami testového kritéria chí-kvadrát (viz. příloha VII). Ve vzorci  $\chi^2$  prezentuje testové kritérium,  $P$  pozorovanou četnost (skutečnou četnost),  $O$  očekávanou četnost (četnost, která odpovídá nulové hypotéze). Dále je nutné určit hladinu významnosti a stupně volnosti. Tyto parametry jsou u každé položky prezentovány podle dalších určujících charakteristik. Celkový počet respondentů, se kterým pracujeme, je **218**.

$$\chi^2 = \sum \frac{(P - O)^2}{O}$$

## 6.1 Položka 1

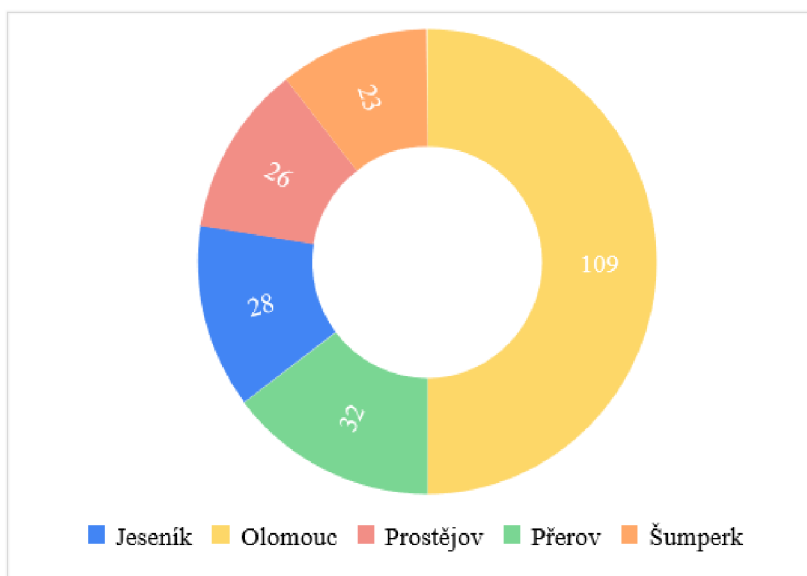
Položka číslo 1 prezentuje v dotazníku otázku, která se týká okresu Olomouckého kraje. Otázka slouží pro orientační posouzení angažovanosti učitelů Olomouckého kraje podle okresů. Otázka zní: **V jakém okrese Olomouckého kraje se nachází mateřská škola, ve které pracujete?** Výsledky prezentujeme četnostmi a procentuálním zastoupením.

**Tabulka 4.** Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 1

OKRES	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Jeseník</i>	28	0,13 (13 %)
<i>Olomouc</i>	109	0,50 (50 %)
<i>Prostějov</i>	26	0,12 (12 %)
<i>Přerov</i>	32	0,15 (15 %)
<i>Šumperk</i>	23	0,10 (10 %)

*Pozn.* Výsledek výpočtu relativní četnosti jsme zaokrouhlili na dvě desetinná místa.

**Graf 1.** Grafické znázornění odpovědí u otázky 1



V grafu č. 1, který ukazuje četnost odpovědí, je patrný dominantní zapojený okres a tím je Olomouc. S počtem **109** respondentů se jedná o **50 %** učitelů z okresu Olomouc. Další okresy mají o dost nižší četnost, a tedy i procentuální zastoupení. Druhým vedoucím okresem je Přerov (**32** respondentů) s procentuálním zastoupením **14,7 %**. Dále okres Jeseník (**28** respondentů) a s procentuálním zastoupením **12,8 %**. Poté okres Prostějov (**26** respondentů) a s **11,9 %** a nejnižší zastoupení předškolních učitelů je v okrese Šumperk (**23** respondentů) a s **10,6 %**. **Z daných výsledků můžeme usuzovat, že většina učitelů z Olomouckého kraje je z okresu Olomouc.**

## 6.2 Položka 2

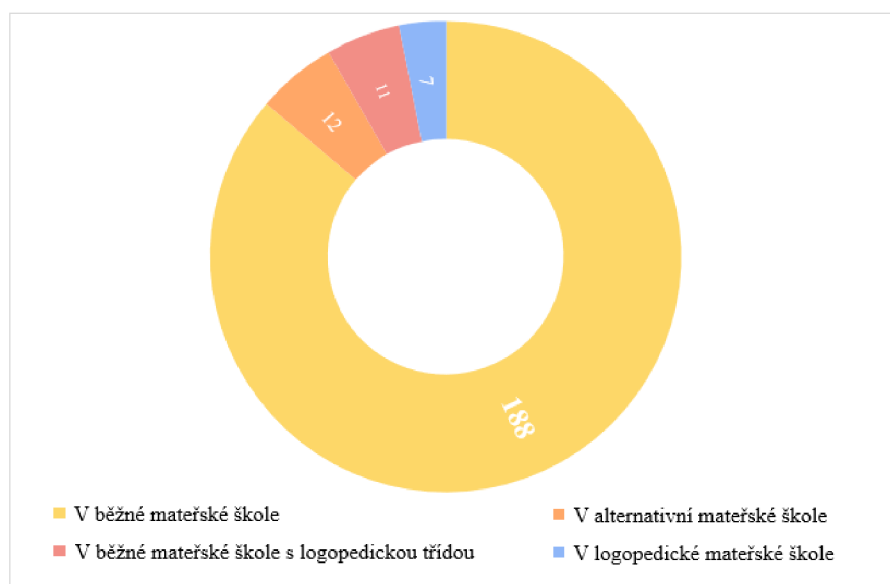
Položka číslo 2 prezentuje v dotazníku otázku, která se týká typu státní mateřské školy. Otázka slouží pro orientační posouzení typů škol, zejména logopedických a běžných mateřských škol s logopedickou třídou. Otázka zní: **V jaké státní mateřské škole pracujete?** Výsledky prezentujeme četnostmi a procentuálním zastoupením.

**Tabulka 5.** Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 2

MATEŘSKÁ ŠKOLA	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Běžná</i>	188	0,86 (86 %)
<i>Běžná s logopedickou třídou</i>	11	0,05 (5 %)
<i>Alternativní</i>	12	0,06 (6 %)
<i>Logopedická</i>	7	0,03 (3 %)

*Pozn.* Výsledek výpočtu relativní četnosti jsme zaokrouhlili na dvě desetinná místa.

**Graf 2.** Grafické znázornění odpovědí u otázky 2



V grafu č. 2, který ukazuje četnost odpovědí, je patrný dominantní typ mateřské školy respondentů. S počtem **188** respondentů se jedná o **86,3 %** učitelů z běžných mateřských škol. Ostatní typy mateřských škol jsou s dosti nižší četností, a tím pádem i s nižším procentuálním zastoupením. Respondenti z alternativní mateřské školy činí jen **5,5 %**, s četností **12**. Respondenti z běžné mateřské školy s logopedickou třídou tvoří **5 %** a s četností **11**. Nejnižší procentuální zastoupení mají respondenti z logopedické mateřské školy s četností **7** a procentuálním zastoupením **3,2 %**. Celkový počet respondentů je **218**. **Z daných výsledků můžeme usuzovat, že většina respondentů pracuje v běžné mateřské škole.**

### 6.3 Položka 3

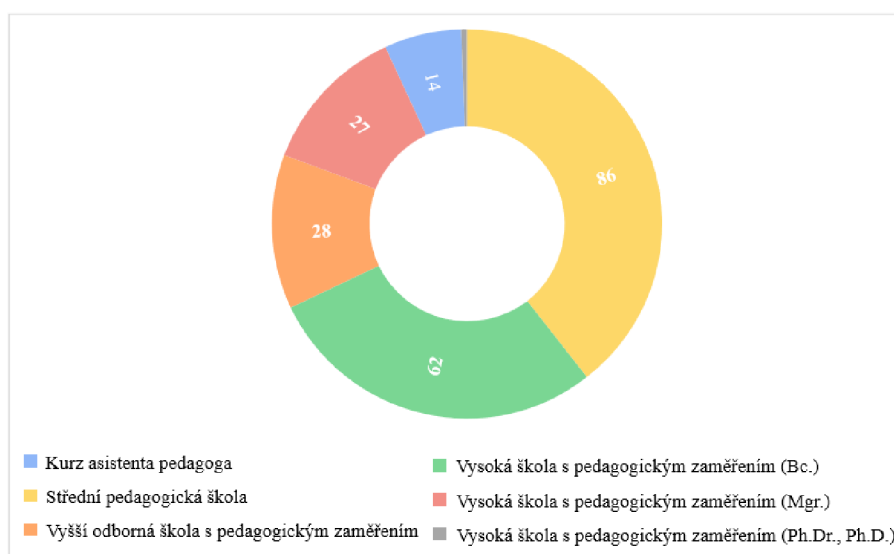
Položka číslo 3 prezentuje v dotazníku otázku, která se týká nejvyššího dosaženého pedagogického vzdělání. Otázka zní: **Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v pedagogice, v oblasti předškolního vzdělávání?** Výsledky prezentujeme četnostmi a procentuálním zastoupením odpovědí.

**Tabulka 6.** Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 3

PEDAGOGICKÉ VZDĚLÁNÍ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Kurz asistenta pedagoga</i>	14	0,06 (6 %)
<i>Střední pedagogická škola</i>	86	0,40 (40 %)
<i>Vyšší odborná škola</i>	28	0,13 (13 %)
<i>Vysoká škola (Bc.)</i>	62	0,28 (28 %)
<i>Vysoká škola (Mgr.)</i>	27	0,12 (12 %)
<i>Vysoká škola (PhDr., PhD.)</i>	1	0,01 (1 %)

*Pozn.* Výsledek výpočtu relativní četnosti jsme zaokrouhlili na dvě desetinná místa.

**Graf 3.** Grafické znázornění odpovědí u otázky 3



V grafu č. 3, který ukazuje četnost odpovědí, je patrné dominantní nejvyšší dosažené vzdělání v oblasti předškolního vzdělávání u respondentů. **86** respondentů, což je **39,4 %**, má vystudovanou střední pedagogickou školu. **62** respondentů, což je **28,4 %**, má vystudovaný bakalářský program na vysoké škole. **28** respondentů, což je **12,8 %**, má vystudovanou vyšší odbornou školu. **27** respondentů, což činí **12,4 %**, má vystudovaný magisterský program na vysoké škole. **14** respondentů, což je **6,4 %**, má jen kurz

asistenta pedagoga. Asistent pedagoga se považuje za pedagogického pracovníka, tudíž byl zařazen jako možná volba odpovědi. A nakonec jen 1 respondent, což činí jen 0,5 %, má vystudovaný doktorský program na vysoké škole. **Z daných výsledků můžeme usuzovat, že většina respondentů má jen středoškolské pedagogické vzdělání.** Zároveň můžeme z výsledků vypočítat také velké zastoupení učitelů, kteří mají bakalářský titul z předškolní pedagogiky, což můžeme posoudit jako pozitivní vývoj ve vzdělávání předškolních pedagogů.

#### 6.4 Položka 4

Položka číslo 4 prezentuje v dotazníku otázku, která se týká dosaženého logopedického vzdělání. Učitelé mateřských škol nejsou povinni mít logopedické vzdělání, avšak spousta z nich si ho dodělává, nebo mají vystudovanou speciální pedagogiku. Otázka zní: **Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v oblasti logopedie?** Výsledky prezentujeme četnostmi a procentuálním zastoupením. V grafu jsou zkrácené verze možných odpovědí. Níže uvádíme celé znění možných odpovědí dle metodického doporučení (Metodické doporučení, 2009).

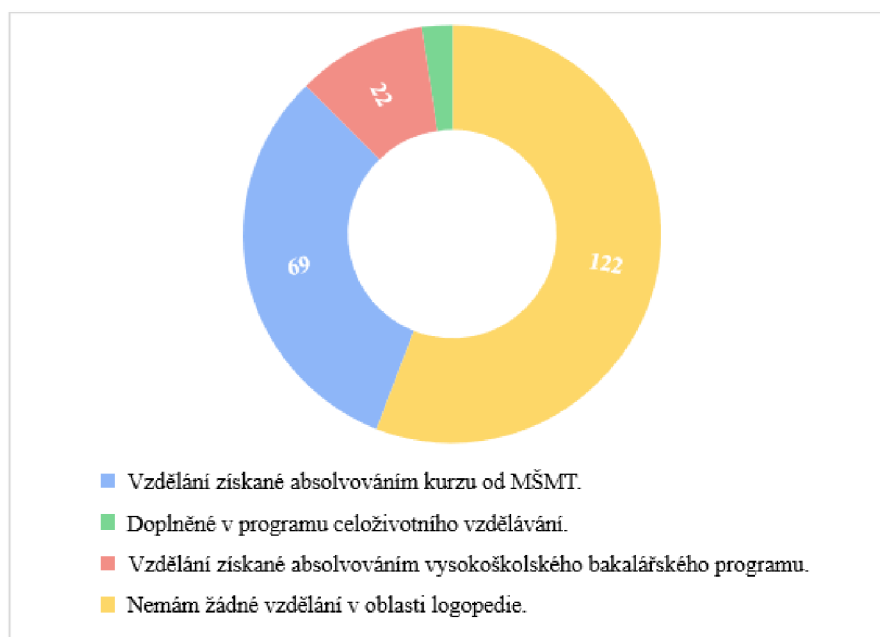
- a) Vzdělání získané absolvováním kurzu zaměřeného na logopedickou prevenci akreditovaného MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- b) Doplněné pedagogické vzdělání absolvováním programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaného vysokou školou a zaměřeného na speciální pedagogiku – logopedii.
- c) Vzdělání získané absolvováním vysokoškolského bakalářského programu v oblasti pedagogických věd zaměřeného na speciální pedagogiku, ukončeného závěrečnou zkouškou/státní zkouškou z logopedie, resp. surdopedie.
- d) Nemám žádné vzdělání v oblasti logopedie.

**Tabulka 7.** Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 4

LOGOPEDICKÉ VZDĚLÁNÍ	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Kurz od MŠMT</i>	69	0,32 (32 %)
<i>Program celoživotního vzdělání</i>	5	0,02 (2 %)
<i>Vysoká škola (Bc.)</i>	22	0,10 (10 %)
<i>Žádné logopedické vzdělání</i>	122	0,56 (56 %)

*Pozn.* Výsledek výpočtu relativní četnosti jsme zaokrouhlili na dvě desetinná místa.

Graf 4. Grafické znázornění odpovědí u otázky 4



V grafu č. 4, který ukazuje četnost odpovědí, je patrná vedoucí skupina respondentů, kteří nemají žádné vzdělání v oblasti logopedie. S počtem **122** a procentuálním zastoupením **56 %**, což je více než polovina respondentů, tato skupina vede. Je to pochopitelné, jelikož učitel mateřské školy není povinen mít logopedické vzdělání dle kvalifikačních požadavků na tuto pracovní pozici. Druhá skupina s četností **69** a procentuálním zastoupením **31,7 %** je skupina respondentů, kteří získali základní logopedické vzdělání absolvováním kurzu zaměřeného na logopedickou prevenci akreditovaného MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Třetí skupina respondentů s četností **22** a procentuálním zastoupením **10,1 %** získala logopedické vzdělání absolvováním vysokoškolského bakalářského programu v oblasti pedagogických věd zaměřeného na speciální pedagogiku, ukončeného závěrečnou zkouškou/státní zkouškou z logopedie, resp. surdopedie. Čtvrtá skupina respondentů s četností **5** a procentuálním zastoupením **2,3 %** získala logopedické vzdělání doplněním pedagogického vzdělání absolvováním programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaného vysokou školou a zaměřeného na speciální pedagogiku – logopedii. Celkový počet respondentů je **218**. Z daných výsledků můžeme usuzovat, **že většina respondentů nemá žádné vzdělání v oblasti logopedie.**

## 6.5 Položka 5

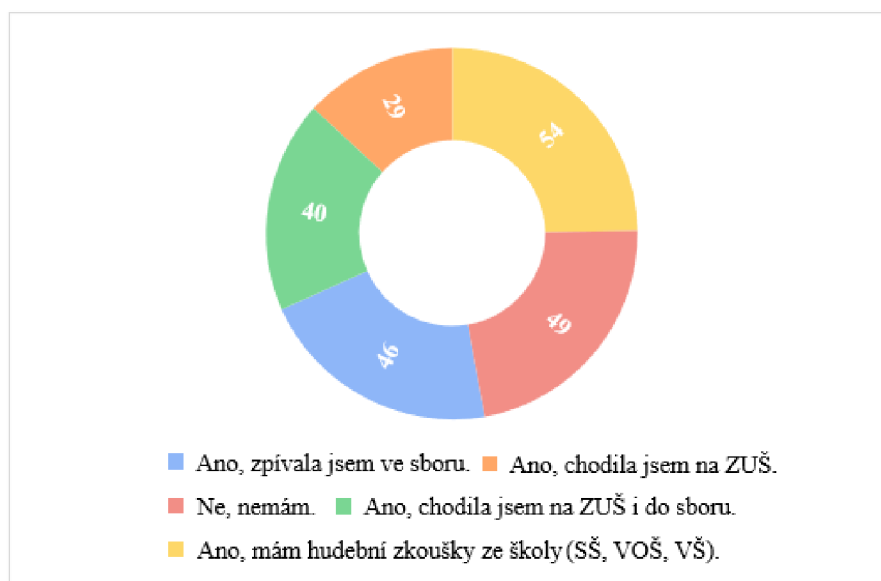
Položka číslo 5 prezentuje v dotazníku otázku, která se týká hudebních kompetencí. V rámci využívání hudebních činností při primární logopedické prevenci je důležité, aby měli učitelé mateřské školy nějaké zkušenosti či vzdělání v oblasti hudby. Otázka zní: **Máte zkušenosti/vzdělání v oblasti hudby?** Výsledky prezentujeme četnostmi a procentuálním zastoupením.

**Tabulka 8.** Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 5

HUDEBNÍ ZKUŠENOSTI	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Ano, zpívala jsem ve sboru.</i>	46	0,21 (21 %)
<i>Ano, chodila jsem na ZUŠ.</i>	29	0,13 (13 %)
<i>Ano, sbor + ZUŠ.</i>	40	0,18 (18 %)
<i>Ano, hudební zkoušky (SŠ, VŠ)</i>	54	0,25 (25 %)
<i>Ne, nemám.</i>	49	0,23 (23 %)

*Pozn.* Výsledek výpočtu relativní četnosti jsme zaokrouhlili na dvě desetinná místa.

**Graf 5.** Grafické znázornění odpovědí u otázky 5



V grafu č. 5, který ukazuje četnost odpovědí, je patrné, že většina učitelů má zkušenosti nebo vzdělání v oblasti hudby. 54 respondentů, což činí 24,8 %, má zvládnuté hudební zkoušky buďto ze střední pedagogické školy, vyšší odborné školy či vysoké školy. 49 respondentů, což činí 22,5 %, nemá žádné vzdělání ani zkušenosti v oblasti hudby. 46 respondentů, což činí 21,1 %, má zkušenosti v oblasti hudby díky zpívání ve sboru. 40 respondentů, což činí 18,3 %, má zkušenosti v oblasti hudby kvůli absolvování základní



umělecké školy a sboru. **29** respondentů, což činí **13,3 %**, má zkušenosti v oblasti hudby kvůli absolvování základní umělecké školy. Celkem **169** respondentů má zkušenosti nebo vzdělání v oblasti hudby a jen **49** nemá. Vzdělání v oblasti hudby není povinností pro předškolní učitele, jen výhodou a potřebou. Z daných výsledků můžeme usuzovat, že většina respondentů má zkušenosti nebo vzdělání v oblasti hudby.

## 6.6 Položka 6

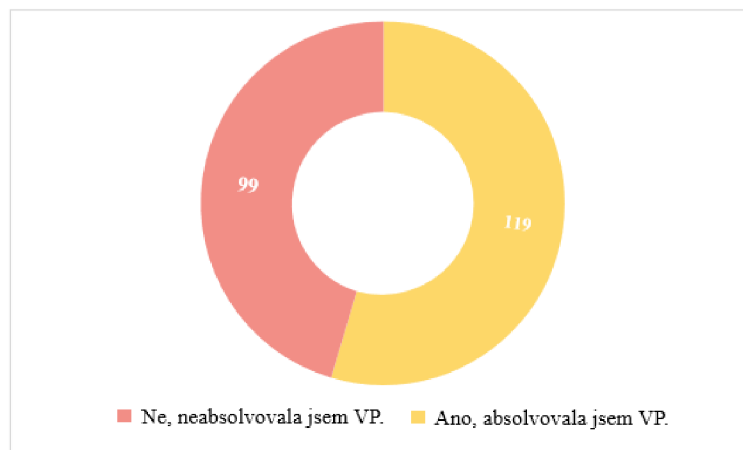
Položka číslo 6 prezentuje v dotazníku otázku, která se týká absolvování vzdělávacího programu v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Otázka zní: **Absolvovala jste vzdělávací program týkající se primární logopedické prevence v mateřské škole?** Výsledky prezentujeme četnostmi a procentuálním zastoupením.

**Tabulka 9.** Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 6

VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Ano, absolvovala jsem VP.</i>	119	0,54 (54 %)
<i>Ne, neabsolvovala jsem VP.</i>	99	0,46 (46 %)

*Pozn.* Výsledek výpočtu relativní četnosti jsme zaokrouhlili na dvě desetinná místa.

**Graf 6.** Grafické znázornění odpovědí u otázky 6



V grafu č. 6, který ukazuje četnost odpovědí, je patrný téměř vyrovnaný počet odpovědí. **119** respondentů, což činí **54,6 %**, absolvovalo vzdělávací program týkající se primární logopedické prevence v mateřské škole. **99** respondentů, což činí **45,5 %**, neabsolvovalo vzdělávací program týkající se primární logopedické prevence v mateřské škole. Celkový počet respondentů je **218**. Z daných výsledků můžeme usuzovat, že přibližně polovina respondentů absolvovala vzdělávací program a polovina respondentů nikoliv.



## 6.7 Závislost položek 7 a 4

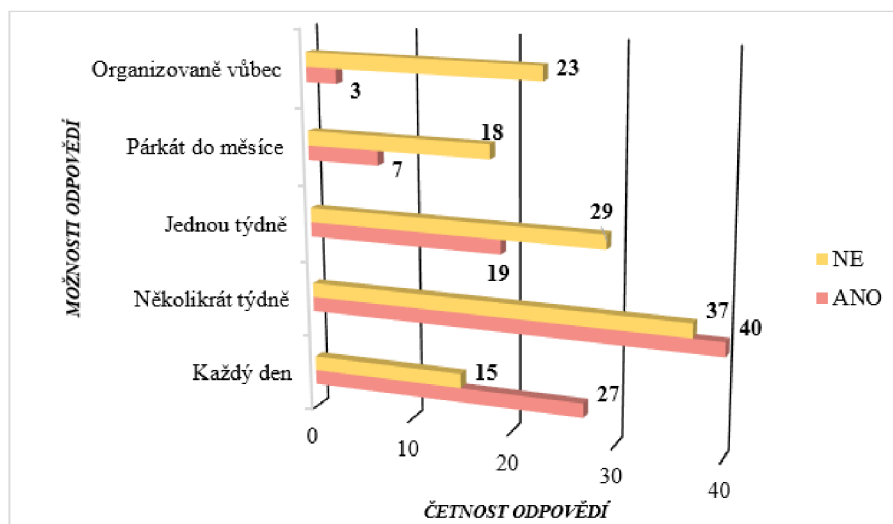
Položka 7 v dotazníku využívá ke statistickému výpočtu dvě otázky, a to otázku číslo 7 a 4. Položka 7 v dotazníku prezentuje otázku týkající se četnosti realizace organizované (plánované) primární logopedické prevence. Otázka zní: **Jak často realizujete organizovanou primární logopedickou prevenci v mateřské škole?** V rámci statistického výpočtu a stanovených hypotéz nás zajímalo, jaká je závislost logopedického vzdělání na frekvenci realizace organizované primární logopedické prevence, tudíž jsme k položce 7 přidali i položku 4, a zkoumáme tyto dvě otázky a jejich závislost. Otázka 4 zní: **Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v oblasti logopedie?** Pro statistický výpočet souvislosti mezi položkami 7 a 4 je využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, protože zjišťujeme závislost mezi dvěma jevy. Hledáme tedy souvislost mezi logopedickým vzděláním u předškolních učitelů a frekvencí realizace organizované primární logopedické prevence. Předpokládáme, že učitelé mateřských škol, kteří mají logopedické vzdělání využívají získané vzdělání k častěji realizované organizované primární logopedické prevenci.

**Tabulka 10.** Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 7

FREKVENCE PREVENCE	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Každý den</i>	42	0,19 (19 %)
<i>Jednou týdně</i>	48	0,23 (23 %)
<i>Několikrát týdně</i>	77	0,35 (35 %)
<i>Párkrát do měsíce</i>	25	0,11 (11 %)
<i>Organizovaně vůbec</i>	26	0,12 (12 %)

Pozn. Výsledek výpočtu relativní četnosti jsme zaokrouhlili na dvě desetinná místa.

**Graf 7.** Grafické znázornění odpovědí otázek 7 a 4



V grafu č.7, který ukazuje četnost odpovědí, je na první pohled patrné, že učitelé, kteří mají logopedické vzdělání (odpovědi ANO – mají, NE – nemají) realizují častěji primární logopedickou prevenci v mateřské škole než ti, kteří logopedické vzdělání nemají. Předškolních učitelů, kteří mají logopedické vzdělání je celkem **96**, v procentuálním zastoupení je to **44 %**. Předškolní učitelé, kteří **mají logopedické vzdělání** a organizovanou primární logopedickou prevenci realizují *každý den* činí **27 (12,4 %)**, *několikrát týdně* ji koná **40 respondentů (18,3 %)** a *jednou týdně* ji koná **19 respondentů (8,7 %)**, *párkrát do měsíce* ji koná **7 respondentů (3,2 %)**, *organizovaně* ji nekonají **3 respondenti (1,4 %)**.

Předškolních učitelů, kteří nemají logopedické vzdělání je celkem **122**, v procentuálním zastoupení je to **56 %**, což je většina. Předškolní učitelé, kteří **nemají logopedické vzdělání** a organizovanou primární logopedickou prevenci realizují *každý den* činí **15 (6,9 %)**, *několikrát týdně* ji koná **37 respondentů (17 %)** a *jednou týdně* ji koná **29 respondentů (13,3 %)**, *párkrát do měsíce* ji koná **18 respondentů (8,3 %)**, *organizovaně* ji nekoná **23 respondentů (10,6 %)**.

Z daných výsledků můžeme usuzovat, že **96** předškolních učitelů realizuje častěji primární logopedickou prevenci než **122** předškolních učitelů kvůli získanému logopedickému vzdělání, tedy díky znalostem logopedie (znalosti o primární logopedické prevenci). Následuje statistické ověření, zda mezi danými pedagogickými jevy opravdu existuje statisticky významný rozdíl. K tomuto statistickému ověření je potřeba si stanovit nulovou a alternativní statistickou hypotézu.

#### **Statická hypotéza nulová a alternativní**

**H<sub>0</sub>:** Četnost organizované primární logopedické prevence u učitelek bez logopedického vzdělání a u učitelek s logopedickým vzděláním je stejná.

**H<sub>A</sub>:** Četnost organizované primární logopedické prevence u učitelek bez logopedického vzdělání a u učitelek s logopedickým vzděláním je rozdílná.

V rámci nulové hypotézy zjišťujeme, jestli mezi četnostmi odpovědí na obě uvedené otázky není závislost (souvislost). V rámci alternativní hypotézy zjišťujeme, jestli je mezi odpověďmi respondentů na uvedené otázky závislost (souvislost). Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,01. Vytvořili jsme kontingenční tabulku s následným výpočtem testového kritéria chí-kvadrát.

Tabulka 11. Kontingenční tabulka pro otázky 7 a 4

Logopedické vzdělání	Četnost organizované primární logopedické prevence					
	<i>Každý den</i>	<i>Několikrát týdně</i>	<i>Jednou týdně</i>	<i>Párkrát do měsíce</i>	<i>Organizovaně vůbec</i>	$\Sigma$
ANO	27 (22,9)	40 (32,2)	19 (21,2)	7 (11,1)	3 (11,4)	96
NE	15 (29,1)	37 (40,9)	29 (26,9)	18 (13,9)	23 (14,6)	122
$\Sigma$	52	73	48	25	26	218

Pozn: Číslo v závorce = vypočítaná očekávaná četnost dle vzorce.

Využitý vzorec pro výpočet očekávané četnosti pro test nezávislosti chí-kvadrát je uveden pro konkrétní kontingenční tabulku.

$$O = \frac{52 \times 122}{218} = 29,1$$

Tabulka 12. Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (7 a 4)

Pozorovaná četnost $P$	Očekávaná četnost $O$	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
27	22,9	4,1	16,81	0,734
40	32,2	7,8	60,84	1,889
19	21,2	-2,2	4,84	0,228
7	11,1	-4,1	16,81	0,734
3	11,4	-8,4	70,56	6,189
15	29,1	-14,1	198,81	6,831
37	40,9	-3,9	15,21	0,371
29	26,9	2,1	4,41	0,163
18	13,9	4,1	16,81	0,734
23	14,6	8,4	70,56	6,189
$\Sigma$ 218	$\Sigma$ 218,0			$\Sigma$ 24,062

Pozn. Data o očekávané četnosti vychází z výpočtu očekávané četnosti z kontingenční tabulky.

Cílem výzkumných otázek bylo zjistit souvislost mezi logopedickým vzděláním předškolních učitelů a frekvencí realizování primární logopedické prevence v mateřské škole. Předpokladem byla častěji realizovaná primární logopedická prevence v mateřské škole u předškolní učitelů, kteří mají logopedické vzdělání. Na základě testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme zjistili statisticky významnou souvislost mezi jevy. Hodnota testového kritéria je  $\chi^2 = 24,062$ , která je vyšší než kritická hodnota

$\chi^2_{0,01} (4) = 13,277$  (viz příloha VII). Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. To znamená, že mezi logopedickým vzděláním předškolních učitelů a frekvencí realizování primární logopedické prevence v mateřské škole je statisticky významná souvislost. Můžeme tedy usuzovat, že **logopedické vzdělání předškolních učitelů má pozitivním vliv na frekvenci realizování primární logopedické prevence v mateřské škole**. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

## 6.8 Závislost položek 7 a 6

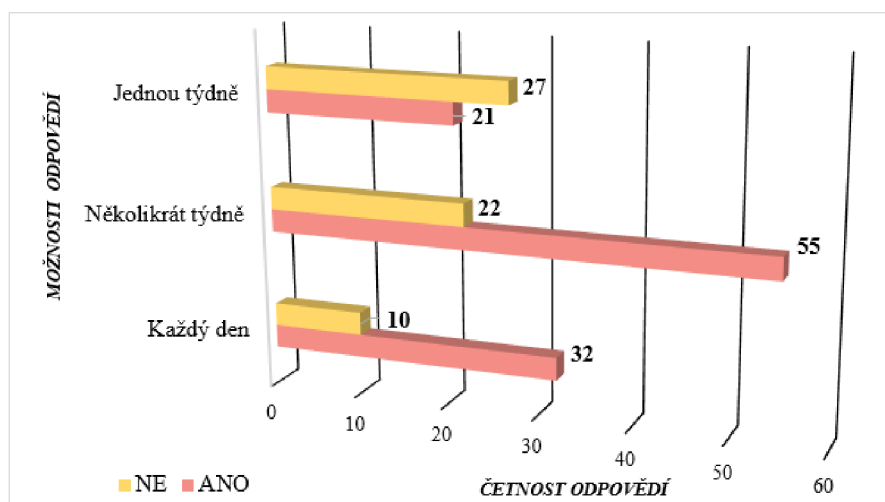
Položka 7 v dotazníku využívá ke statistickému výpočtu dvě otázky, a to otázku číslo 6 a 7. Položka 7 se týká četnosti realizování logopedické prevence. Otázka 7 zní: **Jak často realizujete organizovanou primární logopedickou prevenci v mateřské škole?** Položka 6 se týká vzdělávacích programů v rámci logopedické prevence. Otázka 6 zní: **Účastnila jste se vzdělávacího programu k podpoře primární logopedické prevence v mateřské škole?** Pro statistický výpočet souvislosti mezi položkami 7 a 6 je využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, protože zjišťujeme závislost mezi dvěma jevy. Hledáme tedy souvislost mezi absolvováním vzdělávacího programu k podpoře primární logopedické prevence v mateřské škole a četnější realizací samotné prevence. Předpokládáme, že učitelé mateřských škol, kteří se zúčastnili těchto vzdělávacích programů, využívají získané znalosti k častěji realizované organizované primární logopedické prevence, kterou realizují alespoň jednou týdně či častěji. Z těchto kritérií jsme z otázky 7 použili jen 3 typy odpovědí: každý den, několikrát týdně a jednou týdně. Pro statistický výpočet jsme vyřadili ty respondenty, kteří ji realizují párkrát do měsíce a organizovaně vůbec, abychom získali relevantní informace, zda mezi sledovanými jevy je souvislost či nikoli. Proto pracujeme s nižším celkovým počtem respondentů, což je **167**.

**Tabulka 13.** Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 5

FREKVENCE PREVENCE	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Každý den</i>	42	0,26 (26 %)
<i>Jednou týdně</i>	48	0,28 (28 %)
<i>Několikrát týdně</i>	77	0,46 (46 %)

*Pozn.* Výsledek výpočtu relativní četnosti jsme zaokrouhlili na dvě desetinná místa

Graf 8. Grafické znázornění odpovědí otázek 7 a 6



V grafu č. 8, který ukazuje četnost odpovědí, je na první pohled patrné, že předškolní učitelé, kteří absolvovali vzdělávací program primární logopedické prevence, realizují častěji primární logopedickou prevenci v mateřské škole. Předškolních učitelů, kteří absolvovali vzdělávací program je celkem **108**, v procentuálním zastoupení je to **64,7 %**. Předškolních učitelů, kteří **absolvovali** vzdělávací program a organizovanou primární logopedickou prevenci realizují *každý den* činí **32 (19,2 %)**, *několikrát týdně* činí **55** respondentů (**32,8 %**) a *jednou týdně* činí **21** respondentů (**12,6 %**).

Předškolních učitelů, kteří neabsolvovali vzdělávací program činí **59**, procentuální zastoupení je **35,3 %**. Předškolní učitelé, kteří **neabsolvovali** vzdělávací program a organizovanou primární logopedickou prevenci realizují *každý den* činí **10 (6,0 %)**, *několikrát týdně* činí **22** respondentů (**13,2 %**) a *jednou týdně* činí **27** respondentů (**16,2 %**). Celkový počet respondentů je **167**. Z daných výsledků můžeme usuzovat, že **108 předškolních učitelů realizuje častěji primární logopedickou prevenci než 59 předškolních učitelů kvůli pozitivnímu vlivu a motivace v rámci absolvování vzdělávacího programu primární logopedické prevence**. Následuje statistické ověření, zda mezi danými pedagogickými jevy opravdu existuje statisticky významný rozdíl. K tomuto statistickému ověření je potřeba si stanovit nulovou a alternativní statistickou hypotézu.

### Statistická hypotéza nulová a alternativní

**H<sub>0</sub>:** Četnost učitelek, které absolvovaly vzdělávací program primární logopedické prevence a realizují ji alespoň jednou týdně, a které neabsolvovaly a také ji realizují alespoň jednou týdně, je stejná.

**H<sub>A</sub>:** Četnost učitelek, které absolvovaly vzdělávací program primární logopedické prevence a realizují ji alespoň jednou týdně, a které neabsolvovaly a také ji realizují alespoň jednou týdně, je rozdílná.

V rámci nulové hypotézy zjišťujeme, jestli mezi četnostmi odpovědí na obě uvedené otázky není závislost (souvislost). V rámci alternativní hypotézy zjišťujeme, jestli je mezi odpověďmi respondentů na uvedené otázky závislost (souvislost). Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,01. Vytvořili jsme kontingenční tabulku s následným výpočtem testového kritéria chí-kvadrát.

**Tabulka 14.** Kontingenční tabulka pro otázky 7 a 6

Absolvování vzdělávacího programu	Četnost organizované primární logopedické prevence			
	<i>Každý den</i>	<i>Několikrát týdně</i>	<i>Jednou týdně</i>	$\Sigma$
<b>ANO</b>	32 (27,2)	55 (49,8)	21 (31,1)	<b>108</b>
<b>NE</b>	10 (14,8)	22 (27,2)	27 (16,9)	<b>59</b>
<b><math>\Sigma</math></b>	<b>42</b>	<b>77</b>	<b>48</b>	<b>167</b>

Pozn. Číslo v závorce = vypočítaná očekávaná četnost dle vzorce.

Využitý vzorec pro výpočet očekávané četnosti pro test nezávislosti chí-kvadrát je pro konkrétní kontingenční tabulku.

$$O = \frac{42 \times 59}{167} = 14,8$$

Tabulka 15. Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (7 a 6)

Pozorovaná četnost $P$	Očekávaná četnost $O$	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
32	27,1	4,9	24,01	0,886
55	49,8	5,2	27,04	0,543
21	31,1	-10,1	102,01	3,280
10	14,8	-4,8	23,04	1,557
22	27,2	-5,2	27,04	0,994
27	16,9	10,1	102,01	6,036
$\Sigma 167$	$\Sigma 167,0$			$\Sigma 13,296$

Pozn. Data o očekávané četnosti vychází z výpočtu očekávané četnosti z kontingenční tabulky.

Cílem výzkumných otázek bylo zjistit souvislost mezi absolvováním vzdělávacího programu k podpoře primární logopedické prevence v mateřské škole a následné realizaci samotné prevence minimálně jednou týdně. Předpokladem byla častěji realizovaná primární logopedická prevence v mateřské škole v závislosti na absolvování vzdělávacího programu týkající se dané problematiky. Na základě testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme zjistili statisticky významnou souvislost mezi jevy. Hodnota testového kritéria je  $\chi^2 = 13,296$ , která je vyšší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,01}(2) = 9,210$  (viz příloha VII). Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. To znamená, že mezi absolvováním vzdělávacího programu primární logopedické prevence a realizací primární logopedické prevence alespoň jednou týdně je statisticky významná souvislost. Můžeme tedy usuzovat, že **absolvování vzdělávacího programu primární logopedické prevence má pozitivním vliv na častější realizování primární logopedické prevence (minimálně jednou týdně) v mateřské škole.** Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

## 6.9 Položka 8

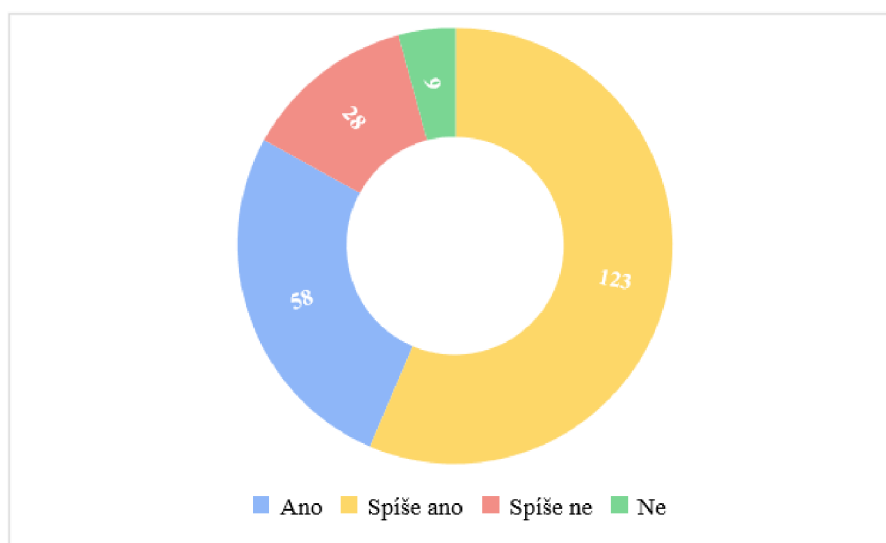
Položka 8 v dotazníku prezentuje otázku týkající se pragmatické jazykové roviny u pedagogické diagnostiky. Otázka 8 zní: **Sledujete zejména pragmatickou jazykovou rovinu u pedagogické diagnostiky jazykových schopností kvůli jejímu sociálnímu uplatnění komunikačních schopností?** Předpokládáme, že existuje možnost, kdy učitelé mateřských škol sledují zejména pragmatickou jazykovou rovinu u pedagogické diagnostiky jazykových schopností, protože dle Vašíkové a Žákové (2018) si učitelé mateřských škol při diagnostice řeči všimají nejčastěji pragmatické jazykové roviny.



**Tabulka 16.** Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 8

SLEDOVÁNÍ ROVINY	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Ano</i>	58	0,27 (27 %)
<i>Spíše ano</i>	123	0,56 (56 %)
<i>Spíše ne</i>	28	0,13 (13 %)
<i>Ne</i>	9	0,04 (4 %)

*Pozn.* Výsledek výpočtu relativní četnosti jsme zaokrouhlili na dvě desetinná místa

**Graf 9.** Grafické znázornění odpovědí u otázky 8

V grafu č. 9, který ukazuje četnost odpovědí, je na první pohled patrné, že nejvíce respondentů odpovědělo na otázku *spíše ano*, v celkovém počtu **123 respondentů (56 %)**, což tvoří většinu. Tito respondenti sledují pragmatickou jazykovou rovinu, ale ne vždy a dominantně. Dále **58** respondentů s odpovědí *ano* (**26,6 %**) vědomě sleduje zejména pragmatickou jazykovou rovinu u pedagogické diagnostiky jazykových schopností kvůli jejímu sociálnímu uplatnění komunikačních schopností. Velmi nízké zastoupení má odpověď *spíše ne* s **28** respondenty (**12,8 %**) a také odpověď *ne* s **9** respondenty (**4,1 %**). U těchto respondentů nedominuje pragmatická jazyková rovina u pedagogické diagnostiky jazykových schopností. Celkový počet respondentů je **218**. Z daných výsledků můžeme usuzovat, že **181 (83 %) předškolních učitelů sleduje zejména pragmatickou jazykovou rovinu u pedagogické diagnostiky jazykových schopností kvůli jejímu sociálnímu uplatnění komunikačních schopností**. Následuje statistické ověření, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí. K tomuto statistickému ověření je potřeba si stanovit nulovou a alternativní statistickou hypotézu.



### Statistická hypotéza nulová a alternativní

**H<sub>0</sub>:** Četnost učitelek, které se zaměřují na pedagogickou diagnostiku pragmatické složky komunikace kvůli jejímu sociálnímu uplatnění komunikačních schopností a které se na ni nezaměřují, je stejná.

**H<sub>A</sub>:** Četnost učitelek, které se zaměřují na pedagogickou diagnostiku pragmatické složky komunikace kvůli jejímu sociálnímu uplatnění komunikačních schopností a které se na ni nezaměřují, je rozdílná.

Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,01 a vypočítali jsme testové kritérium chí-kvadrát, které jsme poté porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

**Tabulka 17.** Výpočet testového kritéria pro test dobré shody chí-kvadrát (8)

Odpovědi	Pozorovaná četnost <i>P</i>	Očekávaná četnost <i>O</i>	<i>P</i> – <i>O</i>	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Ano</i>	58	54,5	3,5	12,25	0,225
<i>Spíše ano</i>	123	54,5	68,5	4 692,25	86,096
<i>Spíše ne</i>	28	54,5	-26,5	702,25	12,885
<i>Ne</i>	9	54,5	-45,5	2 070,25	37,986
	<b>Σ 218</b>	<b>Σ 218</b>			<b>Σ 137,192</b>

Pozn. Očekávaná četnost *O* je stanovena dle nulové hypotézy.

Cílem výzkumné otázky číslo 8 bylo zjistit, zda se učitelé mateřských škol zaměřují na pedagogickou diagnostiku pragmatické složky komunikace kvůli jejímu sociálnímu uplatnění komunikačních schopností, či nikoliv. Předpokladem bylo, že učitelé mateřských škol sledují zejména pragmatickou jazykovou rovinu u pedagogické diagnostiky pragmatické složky komunikace, protože dle Vašíkové a Žákové (2018) si učitelé mateřských škol při diagnostice řeči všimají nejčastěji pragmatické jazykové roviny, kvůli nejjednoduššímu získání výsledků. Tedy, že slyší i vidí jasněji, jak jedinec reaguje a komunikuje v sociálních situacích, než když se zaměřují například na hlásky ve slovech. Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí. Hodnota testového kritéria je  $\chi^2 = 133,763$ , která je vyšší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,01} (2) = 9,210$  (viz příloha VII). Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. To znamená, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl a určité odpovědi dominují. V tomto případě dominuje odpověď *spíše ano*, v celkovém počtu 123 respondentů (56 %) a odpověď *ano*

s 58 respondenty (26,6 %). Můžeme tedy usuzovat, že učitelé mateřských škol se nejčastěji zaměřují na pedagogickou diagnostiku pragmatické složky komunikace kvůli jejímu sociálnímu uplatnění komunikačních schopností. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

## 6.10 Položka 9

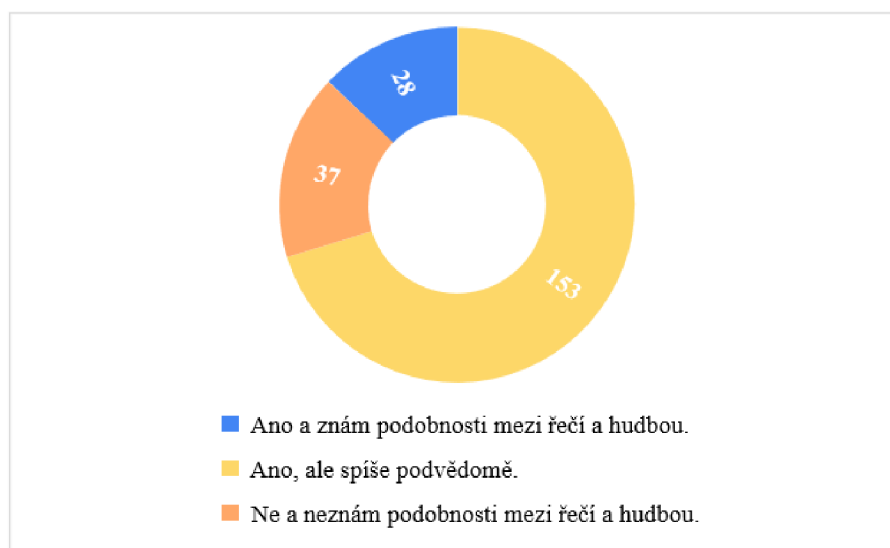
Položka 9 v dotazníku prezentovala otázku týkající se důvodu využívání hudebních činností u primární logopedické prevence. Otázka 9 zní: **Vybíráte si u primární logopedické prevence metodu hudebních činností kvůli významným podobnostem mezi řečí a hudbou?** Jako možnosti odpovědí byl také podvědomí výběr, který by mohl dominovat, protože by učitelé nemuseli dokázat vysvětlit přesné podobnosti mezi řečí a hudbou, ale tušili by, že tam podobnosti jsou a jsou významné pro rozvoj řeči.

**Tabulka 18.** Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 9

PODOBNOSTI (řeč/hudba)	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Ano, znám podobnosti.</i>	28	0,13 (13 %)
<i>Ano, ale spíše podvědomě.</i>	153	0,70 (70 %)
<i>Ne, neznám.</i>	37	0,17 (17 %)

*Pozn.* Výsledek výpočtu relativní četnosti jsme zaokrouhlili na dvě desetinná místa

**Graf 10.** Grafické znázornění odpovědí u otázky 9



V grafu č. 10, který ukazuje četnost odpovědí, je na první pohled patrné, že dominuje počet respondentů s počtem **153 (70,2 %)**, kteří podvědomě tuší, že jsou mezi řečí a hudbou

podobnosti, a proto si vybírají hudební činnosti k rozvoji řeči. 37 respondentů (17 %) si nevybírání metodu hudebních činností kvůli daným podobnostem, a buďto si danou metodu nevybírají vůbec nebo si ji vybírají kvůli jiným důvodům. Respondentů, kteří si vybírají u primární logopedické prevence metodu hudebních činností a znají podobnosti mezi řečí a hudbou, je jen 28 (12,8 %). Jen 28 učitelek mateřských škol z celkového počtu 218 zná podobnosti mezi řečí a hudbou a možná také znají společné metody pro rozvoj řečových a hudebních schopností, které jsou u primární logopedické prevence žádoucí. Z daných výsledků můžeme usuzovat, že 181 (83 %) předškolních učitelů zná nebo tuší, jaké jsou podobnosti mezi řečí a hudbou, a právě kvůli tomu si vybírají u primární logopedické prevence metodu hudebních činností. Následuje statistické ověření, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí. K tomuto statistickému ověření je potřeba si stanovit nulovou a alternativní statistickou hypotézu.

#### Statistická hypotéza nulová a alternativní

- H<sub>0</sub>:** Četnost učitelek, které si vybírají u primární logopedické prevence metodu hudebních činností kvůli znalostem podobností mezi řečí a hudbou, podvědomě a které si tuto metodu nevybírají, je stejná.
- H<sub>A</sub>:** Četnost učitelek, které si vybírají u primární logopedické prevence metodu hudebních činností kvůli znalostem podobností mezi řečí a hudbou, podvědomě a které si tuto metodu nevybírají, je rozdílná.

Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,01 a vypočítali jsme testové kritérium chí-kvadrát, které jsme poté porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

**Tabulka 19.** Výpočet testového kritéria pro test dobré shody chí-kvadrát (9)

Odpovědi	Pozorovaná četnost $P$	Očekávaná četnost $O$	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Ano a znám podobnosti.</i>	28	72,67	-44,67	1 995,41	27,458
<i>Ano, ale spíše podvědomě.</i>	153	72,67	80,33	6 452,91	88,797
<i>Ne a neznám podobnosti.</i>	37	72,67	-35,67	1 272,34	17,508
	<b>Σ 218</b>	<b>Σ 218</b>			<b>Σ 133,763</b>

Pozn. Očekávaná četnost  $O$  je stanovena dle nulové hypotézy.

Cílem výzkumné otázky bylo zjistit souvislost mezi výběrem metody hudebních činností kvůli znalostem o podobnostech mezi řečí a hudbou, mezi podvědomým výběrem metody hudebních činností (tedy bez uvědomělých znalostí mezi řečí a hudbou) a mezi nevybíráním metody hudebních činností. Předpokladem bylo, že většina učitelek mateřských škol, zná nebo tuší, že mezi řečí a hudbou jsou významné podobnosti, a proto je metoda hudebních činností velmi nápomocná k rozvoji řeči a předcházení narušení komunikační schopnosti. Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí. Hodnota testového kritéria je  $\chi^2 = 133,763$ , která je vyšší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,01}(2) = 9,210$  (viz příloha VII). Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. To znamená, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že většina učitelů mateřských škol (s počtem **181, 83 %**) zná nebo tuší, že mezi řečí a hudbou jsou významné podobnosti, a to může být potenciální důvod pro výběr metody hudebních činností při primární logopedické prevenci v mateřské škole. Můžeme tedy usuzovat, že **učitelé mateřských škol si u primární logopedické prevence vybírají metodu hudebních činností kvůli významným podobnostem mezi řečí a hudbou.** Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

## 6.11 Položka 10

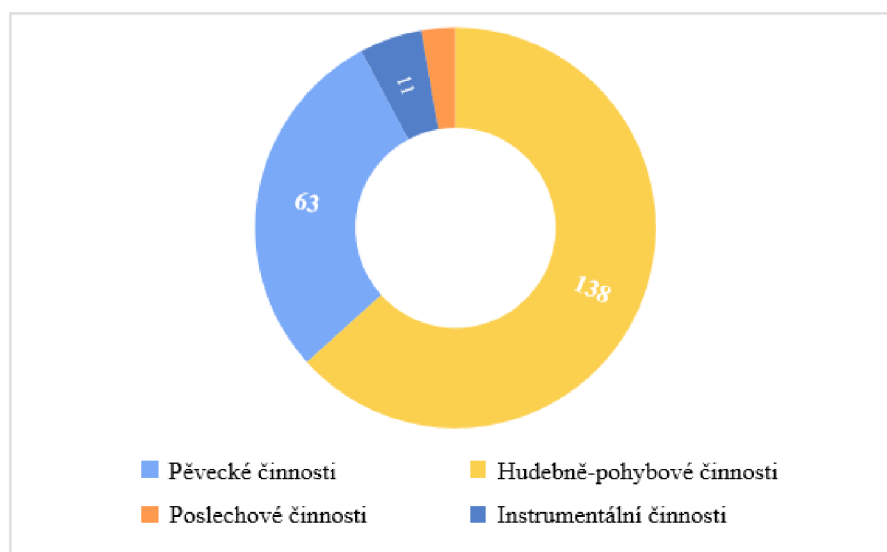
Položka 10 v dotazníku prezentuje otázku týkající se výběru hudebních činností. Otázka č. 10 zní: **Jaké hudební činnosti si dominantně vybíráte pro podporování jazykových schopností u dětí předškolního věku?** V možnostech se vyskytovaly všechny čtyři typy hudebních činností, které se v mateřské škole dle RVP PV realizují.

**Tabulka 20.** Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 10

HUDEBNÍ ČINNOSTI	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Hudebně-pohybové činnosti</i>	138	0,63 (63 %)
<i>Pěvecké činnosti</i>	63	0,29 (29 %)
<i>Instrumentální činnosti</i>	11	0,05 (5 %)
<i>Poslechové činnosti</i>	6	0,03 (3 %)

*Pozn.* Výsledek výpočtu relativní četnosti jsme zaokrouhlili na dvě desetinná místa

Graf 11. Grafické znázornění odpovědi u otázky 10



V grafu č. 11, který ukazuje četnost odpovědí, je na první pohled patrné, že dominují hudebně-pohybové činnosti s počtem respondentů **138 (63,3 %)**. Hned na druhém místě jsou pěvecké činnosti s počtem **63** respondentů (**28,9 %**). Instrumentální činnosti vybralo jen **11** respondentů (**5 %**) a nejnižší počet respondentů měli poslechové činnosti s počtem **6** respondentů (**2,8 %**). Předpokladem bylo, že nejvíce důležité pro podporování jazykových schopností u dětí předškolního věku budou hudebně-pohybové činnosti právě kvůli propojení více oblastí, jako je řeč, hudba, motorika. Z daných výsledků můžeme usuzovat, že **138 (63,3 %) předškolních učitelů si dominantně vybírá pro podporování jazykových schopností u dětí předškolního věku hudebně-pohybové činnosti tak, jak jsme předpokládali**. Následuje statistické ověření, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí. K tomuto statistickému ověření je potřeba si stanovit nulovou a alternativní statistickou hypotézu.

#### Statistická hypotéza nulová a alternativní

**H<sub>0</sub>:** Četnost učitelek, které si vybírají hudebně-pohybové činnosti k podpoře jazykových schopností a které si ji nevybírají, je stejná.

**H<sub>A</sub>:** Četnost učitelek, které si vybírají hudebně-pohybové činnosti k podpoře jazykových schopností a které si ji nevybírají, je rozdílná.

Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,01 a vypočítali jsme testové kritérium chí-kvadrát, které jsme poté porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

Tabulka 21. Výpočet testového kritéria pro test dobré shody chí-kvadrát (10)

Dominující hudební činnosti	Pozorovaná četnost $P$	Očekávaná četnost $O$	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Pěvecké činnosti</i>	63	54,5	8,5	72,25	1,326
<i>Hudebně-pohybové činnosti</i>	138	54,5	83,5	6 972,25	127,931
<i>Poslechové činnosti</i>	6	54,5	-48,4	2 342,56	42,983
<i>Instrumentální činnosti</i>	11	54,5	-43,5	1 892,25	34, 720
	<b>Σ 218</b>	<b>Σ 218</b>			<b>Σ 207,286</b>

Pozn. Očekávaná četnost  $O$  je stanovena dle nulové hypotézy.

Cílem výzkumné otázky bylo zjistit, jaké hudební činnosti si dominantně vybírají učitelé mateřských škol pro podporování jazykových schopností u dětí předškolního věku. Předpokladem bylo, že pro podporu jazykových schopností budou využívat nejvíce hudebně-pohybové činnosti kvůli propojení řeči, hudby a motoriky. Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí. Hodnota testového kritéria je  $\chi^2 = 207,286$ , která je vyšší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$  (viz příloha VII). Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. To znamená, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že většina učitelů mateřských škol, s počtem **138 (63,3 %)** dominantně vybírá pro podporování jazykových schopností u dětí předškolního věku hudebně-pohybové činnosti. Můžeme tedy usuzovat, že **učitelé mateřských škol si u primární logopedické prevence vybírají metodu hudebních činností a využívají dominantně hudebně-pohybové činnosti pravděpodobně kvůli propojení řeči, hudby a motorické oblasti**. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

## 6.12 Závislost položek 11 a 4

Položka 11 v dotazníku využívá ke statistickému výpočtu dvě otázky, a tedy otázku číslo 11 a 4. Položka 11 v dotazníku prezentuje otázku týkající se důvodu volby hudebních činností. Otázka č. 11 zní: **Vybíráte si metodu hudebních činností pro cílené zlepšení pragmatické jazykové roviny při primární logopedické prevenci?** V rámci statistického



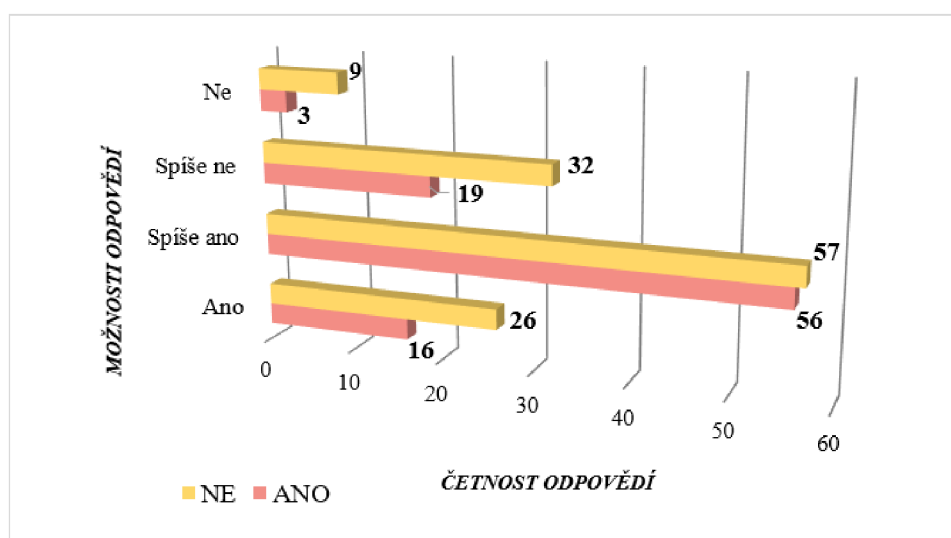
výpočtu a stanovených hypotéz nás zajímalo, jaká je závislost logopedického vzdělání na výběr metody hudebních činností pro cílené zlepšení pragmatické jazykové roviny. Proto jsme k položce 11 přidali i položku 4 a zkoumáme tyto dvě položky a jejich závislost. Otázka č. 4 zní: **Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v oblasti logopedie?** Pro statistický výpočet souvislosti mezi položkami 11 a 4 je využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, protože zjišťujeme závislost mezi dvěma jevy. Hledáme tedy souvislost mezi logopedickým vzděláním a výběrem metody hudebních činností pro cílené zlepšení pragmatické jazykové roviny.

**Tabulka 22.** Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 11

HUDEBNÍ ČINNOSTI	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Ano</i>	42	0,19 (19 %)
<i>Spíše ano</i>	113	0,52 (52 %)
<i>Spíše ne</i>	51	0,23 (23 %)
<i>Ne</i>	12	0,06 (6 %)

*Pozn.* Výsledek výpočtu relativní četnosti jsme zaokrouhlili na dvě desetinná místa.

**Graf 12.** Grafické znázornění odpovědí otázek 11 a 4



V grafu č. 12, který ukazuje četnost odpovědí, je na první pohled patrné, že předškolní učitelé nejčastěji odpovídali *spíše ano* s počtem 57 učitelů bez vzdělání v oblasti logopedie (26,1 %) a 56 učitelů se vzděláním v oblasti logopedie (25,7 %). Další větší zastoupení má odpověď *spíše ne* s počtem 32 učitelů bez vzdělání v oblasti logopedie (14,7 %) a 19 učitelů se vzděláním v oblasti logopedie (8,7 %). Odpověď *ano* má již menší zastoupení s počtem 26 učitelů bez vzdělání v oblasti logopedie (11,9 %) a 16 učitelů

se vzděláním v oblasti logopedie (7,3 %). Poslední varianta odpovědi s nejmenší četností odpovědi je odpověď *ne* s počtem 9 učitelů bez vzdělání v oblasti logopedie (4,1 %) a 3 učitelů se vzděláním v oblasti logopedie (1,4 %). Z daných výsledků můžeme usuzovat, že **předškolní učitelé bez logopedického vzdělání (četnost 83) si více vybírají metodu hudebních činností pro cílené zlepšení pragmatické jazykové roviny při primární logopedické prevenci než učitelé s logopedickým vzděláním (četnost 72)**. Následuje statistické ověření, zda mezi danými pedagogickými jevy opravdu existuje statistický významný rozdíl. K tomuto statistickému ověření je potřeba si stanovit nulovou a alternativní statistickou hypotézu.

### Statistická hypotéza nulová a alternativní

**H<sub>0</sub>:** Četnost učitelek, které mají logopedické vzdělání a vybírají si metodu hudebních činností pro cílené zlepšení pragmatické jazykové roviny a které nemají logopedické vzdělání a také si jí takto vybírají, je stejná.

**H<sub>A</sub>:** Četnost učitelek, které mají logopedické vzdělání a vybírají si metodu hudebních činností pro cílené zlepšení pragmatické jazykové roviny a které nemají logopedické vzdělání a také si jí takto vybírají, je rozdílná.

V rámci nulové hypotézy zjišťujeme, jestli mezi četnostmi odpovědi na obě uvedené otázky není závislost (souvislost). V rámci alternativní hypotézy zjišťujeme, jestli je mezi odpověďmi respondentů na uvedené otázky závislost (souvislost). Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,01. Vytvořili jsme kontingenční tabulku s následným výpočtem testového kritéria chí-kvadrát.

**Tabulka 23.** Kontingenční tabulka pro otázky 11 a 4

Logopedické vzdělání	Výběr metody hudebních činností pro cílené zlepšení pragmatické jazykové roviny				
	<i>Ano</i>	<i>Spíše ano</i>	<i>Spíše ne</i>	<i>Ne</i>	$\Sigma$
ANO	16 (18,1)	56 (48,7)	19 (21,9)	3 (5,2)	<b>94</b>
NE	26 (23,8)	57 (64,3)	32 (29,1)	9 (6,8)	<b>124</b>
$\Sigma$	<b>42</b>	<b>113</b>	<b>51</b>	<b>12</b>	<b>218</b>

Pozn. Číslo v závorce = vypočítaná očekávaná četnost dle vzorce.



Využitý vzorec pro výpočet očekávané četnosti pro test nezávislosti chí-kvadrát je vytvořen pro konkrétní kontingenční tabulku.

$$O = \frac{42 \times 124}{218} = 23,8$$

**Tabulka 24.** Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (11 a 4)

Pozorovaná četnost $P$	Očekávaná četnost $O$	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
16	18,1	-2,1	4,41	0,244
56	48,7	7,3	53,29	1,094
19	21,9	-2,9	8,41	0,384
3	5,2	-2,2	4,84	0,931
26	23,8	2,2	4,84	0,203
57	64,3	-7,3	53,29	0,828
32	29,1	2,9	8,41	0,289
9	6,8	2,2	4,84	0,711
<b><math>\Sigma</math> 218</b>	<b><math>\Sigma</math> 218,0</b>			<b><math>\Sigma</math> 4,684</b>

Pozn. Data o očekávané četnosti vychází z výpočtu očekávané četnosti z kontingenční tabulky.

Cílem výzkumných otázek bylo zjistit souvislost mezi logopedickým vzděláním a výběrem metody hudebních činností pro cílené zlepšení pragmatické jazykové roviny. Předpokladem bylo, že učitelé mateřských škol bez logopedického vzdělání si vybírají více metodu hudebních činností kvůli jejímu přirozenému potenciálu v rozvoji řeči a bez nutnosti znalostí logopedie. Na základě testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme nezjistili statisticky významnou souvislost mezi jevy. Hodnota testového kritéria je  $\chi^2 = 4,684$ , která je nižší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$  (viz příloha VII). Nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň odmítáme alternativní hypotézu. To znamená, že mezi logopedickým vzděláním a výběrem metody hudebních činností pro cílené zlepšení pragmatické jazykové roviny **NENÍ** statisticky významná souvislost. Můžeme tedy usuzovat, že **výběr metody hudebních činností pro cílené zlepšení pragmatické jazykové roviny nesouvisí s tím, zda má učitelka mateřské školy logopedické vzdělání, či nikoliv**. Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

## 6.13 Položka 12

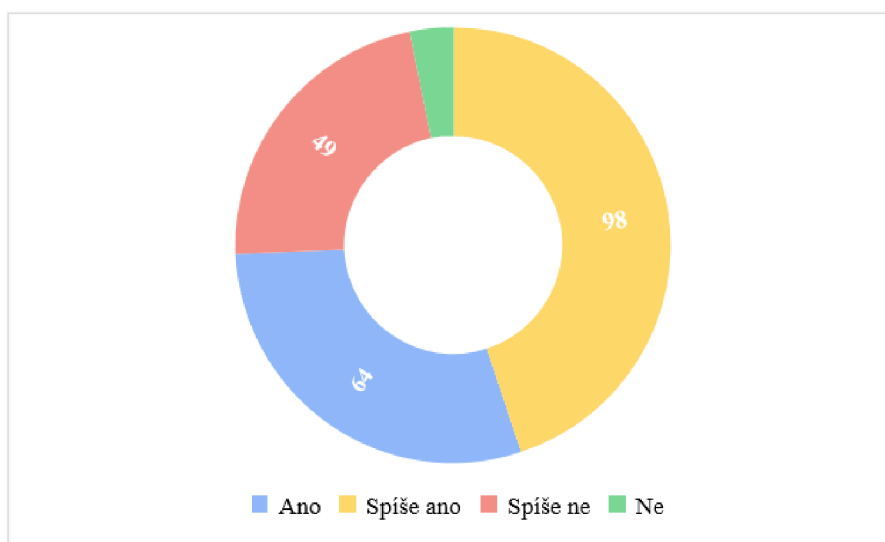
Položka 12 v dotazníku prezentuje otázku týkající se zlepšení řeči na pragmatické jazykové rovině. Otázka zní: **Sledujete PO realizování primární logopedické prevence prostřednictvím hudebních činností zlepšení řeči dítěte na pragmatické jazykové rovině?** Zpozorování zlepšení by mělo probíhat zejména při pedagogické diagnostice řeči.

**Tabulka 25.** Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 12

HUDEBNÍ ČINNOSTI	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Ano</i>	66	0,30 (30 %)
<i>Spíše ano</i>	98	0,45 (45 %)
<i>Spíše ne</i>	45	0,21 (21 %)
<i>Ne</i>	9	0,04 (4 %)

*Pozn.* Výsledek výpočtu relativní četnosti jsme zaokrouhlili na dvě desetinná místa.

**Graf 13.** Grafické znázornění odpovědí u otázky 12



V grafu č. 13, který ukazuje četnost odpovědí, je na první pohled patrné, že většina respondentů spíše vidí PO realizování primární logopedické prevence prostřednictvím hudebních činností zlepšení řeči dítěte na pragmatické jazykové rovině. Odpovědi *spíše ano* tedy dominují s počtem **98 (45 %)** a následuje druhá početná skupina odpovědí *ano* s počtem **64 (29,4 %)**. Dohromady **162** respondentů (**74,3 %**) spatřuje zlepšení řeči dítěte na pragmatické jazykové rovině při využití hudebních činností, což je velmi pozitivní výsledek. Odpověď *spíše ne* s počtem **49 (22,5 %)** a odpověď *ne* s počtem **7 (3,2 %)** jsou v menším zastoupení a tvoří menšinu. Z daných výsledků můžeme usuzovat, že **většina učitelů mateřských škol zpozorovala PO realizování primární logopedické prevence**

prostřednictvím hudebních činností zlepšení řeči dítěte na pragmatické jazykové rovině. Následuje statistické ověření, zda mezi danými pedagogickými jevy opravdu existuje statisticky významný rozdíl. K tomuto statistickému ověření je potřeba si stanovit nulovou a alternativní statistickou hypotézu.

#### Statistická hypotéza nulová a alternativní

**H<sub>0</sub>:** Četnost učitelek, které po realizování primární logopedické prevence prostřednictvím hudebních činností upozorovaly zlepšení řeči dítěte na pragmatické jazykové rovině a které ji nezpozorovaly, je stejná.

**H<sub>A</sub>:** Četnost učitelek, které po realizování primární logopedické prevence prostřednictvím hudebních činností upozorovaly zlepšení řeči dítěte na pragmatické jazykové rovině a které ji nezpozorovaly, je rozdílná.

Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,01 a vypočítali jsme testové kritérium chí-kvadrát, které jsme poté porovnali s kritickou hodnotou ve statistických tabulkách pro zvolený stupeň volnosti.

**Tabulka 26.** Výpočet testového kritéria pro test dobré shody chí-kvadrát (12)

Zpozorované zlepšení	Pozorovaná četnost <i>P</i>	Očekávaná četnost <i>O</i>	<i>P - O</i>	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Ano</i>	66	54,5	11,5	132,25	2,426
<i>Spíše ano</i>	98	54,5	43,5	1892,25	34,720
<i>Spíše ne</i>	45	54,5	-9,5	90,25	1,656
<i>Ne</i>	9	54,5	-45,5	2070,25	37,986
	<b>Σ 218</b>	<b>Σ 218</b>			<b>Σ 76,788</b>

Pozn. Očekávaná četnost *O* je stanovena dle nulové hypotézy.

Cílem výzkumné otázky bylo zjistit, jestli učitelé mateřských škol upozorovali po realizování primární logopedické prevence prostřednictvím hudebních činností zlepšení řeči dítěte na pragmatické jazykové rovině. Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí. Hodnota testového kritéria je  $\chi^2 = 76,788$ , která je vyšší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,01} (3) = 11,341$  (viz příloha VII). Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. To znamená, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že většina učitelů mateřských škol, s počtem **162 (74,3 %)** zlepšení řeči dítěte na pragmatické jazykové rovině upozorovali a pravděpodobně právě proto tuto metodu využívají. Můžeme tedy usuzovat, že **většina učitelů mateřských škol**

**zpozorovalo po realizování primární logopedické prevence prostřednictvím hudebních činností zlepšení řeči dítěte na pragmatické jazykové rovině.** Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

### 6.14 Položka 13

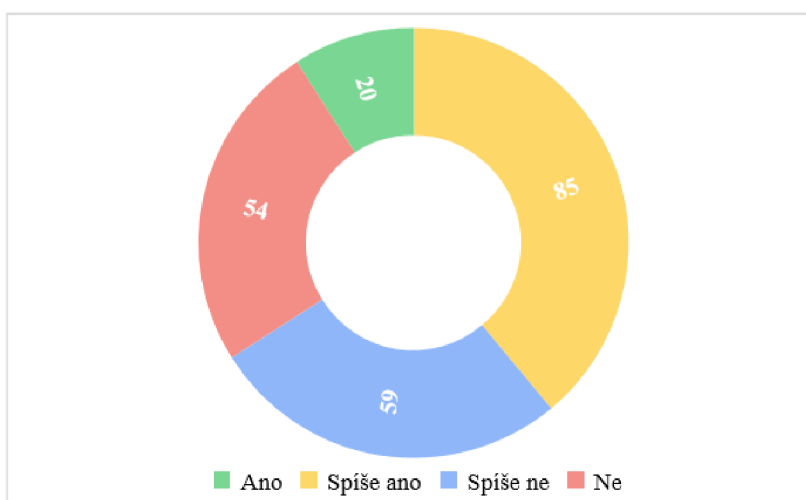
Položka 13 prezentuje v dotazníku otázku, která se týká pedagogické diagnostiky pragmatické složky komunikace v mateřské škole. Otázka č. 13 zní: **Dominuje u Vás volba metody hudebních činností v rámci primární logopedické prevence kvůli lepším výsledkům v pedagogické diagnostice pragmatické složky komunikace?**

**Tabulka 27.** Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 13

HUDEBNÍ ČINNOSTI	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Ano</i>	57	0,26 (26 %)
<i>Spíše ano</i>	85	0,39 (39 %)
<i>Spíše ne</i>	59	0,27 (27 %)
<i>Ne</i>	17	0,08 (8 %)

*Pozn.* Výsledek výpočtu relativní četnosti jsme zaokrouhlili na dvě desetinná místa.

**Graf 14.** Grafické znázornění odpovědí u otázky 13



V grafu č. 14, který ukazuje četnost odpovědí, je na první pohled patrné, že u většiny respondentů spíše dominuje volba metody hudebních činností. Odpovědi *spíše ano* tedy dominují s počtem **85 (39 %)**. Další početné skupiny s odpovědí *spíše ne* s počtem **59 (27,1 %)** a s odpovědí *ne* s počtem **54 (24,8 %)** naznačují naopak neupřednostňování metody hudebních činností v rámci primární logopedické prevence kvůli lepším výsledkům

v pedagogické diagnostice pragmatické složky komunikace. Odpověď *ano* jen s počtem **20 (9,2 %)** a ukazuje na menšinové zastoupení v celé skupině. Z daných výsledků můžeme usuzovat, že **přibližně polovina učitelů mateřských škol (105) upřednostňuje metody hudebních činností v rámci primární logopedické prevence kvůli lepším výsledkům v pedagogické diagnostice pragmatické složky komunikace přibližně polovina učitelů mateřských škol ji neupřednostňuje (113)**. Následuje statistické ověření, zda mezi danými pedagogickými jevy opravdu existuje statisticky významný rozdíl. K tomuto statistickému ověření je potřeba si stanovit nulovou a alternativní statistickou hypotézu.

#### Statistická hypotéza nulová a alternativní

- H<sub>0</sub>:** Četnost učitelek, u kterých dominuje volba metody hudebních činností v rámci primární logopedické prevence kvůli lepším výsledkům v pedagogické diagnostice pragmatické složky komunikace a u kterých nedomínuje, je stejná.
- H<sub>A</sub>:** Četnost učitelek, u kterých dominuje volba metody hudebních činností v rámci primární logopedické prevence kvůli lepším výsledkům v pedagogické diagnostice pragmatické složky komunikace a u kterých nedomínuje, je rozdílná.

**Tabulka 28.** Výpočet testového kritéria pro test dobré shody chí-kvadrát (13)

Dominantní volba hudebních činností	Pozorovaná četnost <i>P</i>	Očekávaná četnost <i>O</i>	<i>P - O</i>	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
<i>Ano</i>	57	54,5	2,5	6,25	0,115
<i>Spíše ano</i>	85	54,5	30,5	930,25	17,069
<i>Spíše ne</i>	59	54,5	4,5	20,25	0,371
<i>Ne</i>	17	54,5	-37,5	1406,25	25,803
	<b>Σ 218</b>	<b>Σ 218</b>			<b>Σ 43,358</b>

Pozn. Očekávaná četnost *O* je stanovena dle nulové hypotézy.

Cílem výzkumné otázky bylo zjistit, jestli učitelé mateřských škol upřednostňují metodu hudebních činností v rámci primární logopedické prevence kvůli lepším výsledkům v pedagogické diagnostice pragmatické složky komunikace. Na základě testu dobré shody chí-kvadrát jsme zjistili statisticky významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí. Hodnota testového kritéria je  $\chi^2 = 43,358$ , která je vyšší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$  (viz příloha VII). Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme

testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. To znamená, že mezi četnostmi odpovědí je statisticky významný rozdíl, který poukazuje na to, že **u většiny učitelů mateřských škol nedominují metody hudebních činností v rámci primární logopedické prevence kvůli lepším výsledkům v pedagogické diagnostice pragmatické složky komunikace.** Pravděpodobnost chybného rozhodnutí je v tomto případě menší než 0,01 (1 %).

### 6.15 Závislost položek 14 a 5

Položka 14 v dotazníku využívá ke statistickému výpočtu dvě otázky, a tedy otázku číslo 14 a 5. Položka 14 v dotazníku prezentuje otázku týkající se využívání hudebních činností ve vzdělávacím programu. Otázka č. 14 zní: **Využíváte častěji hudební činnosti ve vzdělávacím programu, protože jste hudebně kompetentní? (Umíte zpívat, hrát na nástroj, zvládáte metodiku hudební výchovy, dobře vnímáte rytmus písní...apod.)** Prvky v závorce popisují hudební kompetence učitele mateřské školy. V rámci statistického výpočtu a stanovených hypotéz nás zajímalo, jaká je závislost zkušeností/vzdělání v oblasti hudby na častější využívání hudebních činností ve vzdělávacím programu, tudíž jsme k položce 14 přidali položku 5 a zkoumáme tyto dvě otázky a jejich závislost. Otázka č. 5 zní: **Máte zkušenosti/vzdělání v oblasti hudby?** Pojmy zkušenost, vzdělání a kompetence se značně liší, ale pokud máte zkušenosti s hudbou, zpěvem, hraním na nástroj, s největší pravděpodobností se s tím spojuje alespoň základní vzdělání v oblasti hudby a tím získané kompetence. Pro statistický výpočet souvislosti mezi položkami 14 a 5 je využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, protože zjišťujeme závislost mezi hudebními kompetencemi v oblasti hudby a častějším využíváním hudebních činností ve vzdělávacím programu. Předpokládáme, že učitelé mateřských škol, kteří jsou hudebně kompetentní, využívají častěji hudební činnosti ve vzdělávacím programu. U těchto položek pracujeme s celkovým získaným počtem respondentů, což je **218** respondentů.

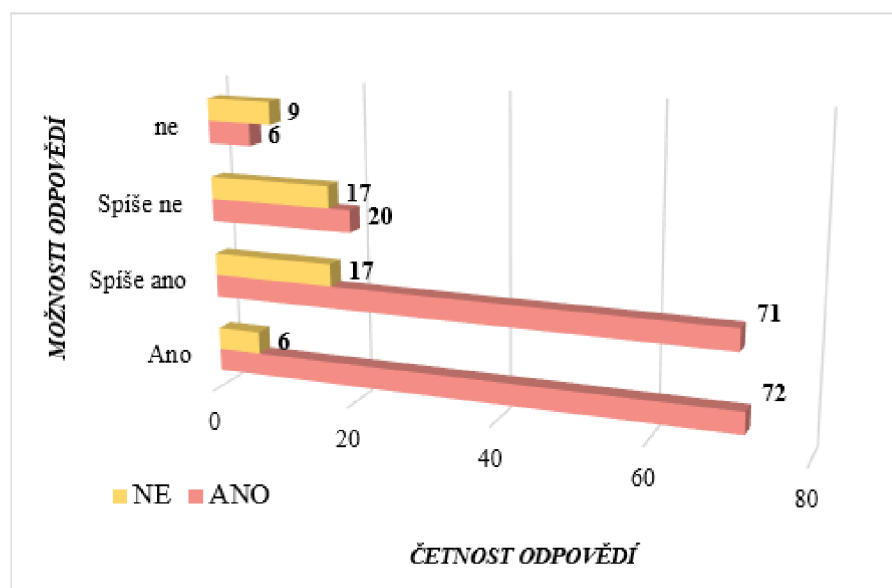
**Tabulka 29.** Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 14

HUDEBNÍ ČINNOSTI	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Ano</i>	78	0,36 (36 %)
<i>Spíše ano</i>	88	0,40 (40 %)
<i>Spíše ne</i>	37	0,17 (17 %)
<i>Ne</i>	15	0,07 (7 %)

*Pozn.* Výsledek výpočtu relativní četnosti jsme zaokrouhlili na dvě desetinná místa.



Graf 15. Grafické znázornění odpovědí otázek 14 a 5



V grafu č. 15, který ukazuje četnost odpovědí, je na první pohled patrné, že respondenti, kteří mají zkušenosti/vzdělání v oblasti hudby, a jsou tedy hudebně kompetentní (odpovědi ANO – mají, NE – nemají), využívají hudebních činností ve vzdělávacím programu častěji než ti, kteří zkušenosti/vzdělání v oblasti hudby nemají. Respondentů, kteří **mají zkušenosti/vzdělání v oblasti hudby** je celkem **169**, v procentuálním zastoupení je to **77,5 %**. Tato skupina respondentů poté odpovídala na výše zmíněnou otázku č. 14. Respondentů, kteří využívají hudební činností ve vzdělávacím programu častěji kvůli zkušenostem/vzdělání v oblasti hudby je celkem **72**, tedy **33 %** (odpověď *ano*). Respondenti, kteří se spíše přiklání k danému tvrzení je **71**, tedy **32,6 %** (odpověď *spíše ano*). Dále jsou tu dvě skupiny. První se k danému tvrzení spíše nepřiklání, tedy nemyslí si, že by jejich hudební kompetence měla velký vliv na realizování hudebních činností ve vzdělávacím programu. Těchto respondentů je **20**, tedy **9,2 %** (odpověď *spíše ne*). Poslední skupina respondentů odpověděla na dané tvrzení *ne*, s počtem **6** respondentů (**2,8 %**).

Respondentů, kteří **nemají zkušenosti/vzdělání v oblasti hudby** je celkem **49**, v procentuálním zastoupení je to **22,5 %**. Tato skupina respondentů poté odpovídala na výše zmíněnou otázku č. 14. Respondentů, kteří využívají hudební činností ve vzdělávacím programu častěji kvůli tomu, že jsou hudebně kompetentní je celkem **6**, tedy **2,8 %** (odpověď *ano*). Respondenti, kteří se spíše přiklání k danému tvrzení je **17**, tedy **7,8 %** (odpověď *spíše ano*). Dále jsou tu dvě skupiny, první se k danému tvrzení spíše nepřiklání a těchto respondentů je **17**, tedy **7,8 %** (odpověď *spíše ne*). Poslední skupina respondentů odpověděla

na dané tvrzení *ne*, s počtem 9 respondentů (4,1 %). U skupiny respondentů, kteří odpovídali *ano* a *spíše ano* vychází najevo nejasnosti, protože u různých otázek odpovídali jinak. I když odpovídali, že nemají žádné zkušenosti/vzdělání v oblasti hudby, tak zároveň spatřují výhodu ve své hudební kompetentnosti, díky kterým častěji využívají hudební činnosti ve vzdělávacím programu. Tyto odpovědi bereme tak, že tito respondenti sice nemají zkušenosti/vzdělání v oblasti hudby, ale umí zpívat, vnímat rytmus a mají rozvinuté přirozené hudební schopnosti, ke kterým není potřeba formální vzdělání.

Z daných výsledků můžeme usuzovat, že na **143 učitelů mateřských škol pozitivně působí jejich hudební zkušenosti/vzdělání, a proto častěji využívají hudební činnosti ve vzdělávacím programu**. Následuje statistické ověření, zda mezi danými pedagogickými jevy opravdu existuje statisticky významný rozdíl. K tomuto statistickému ověření je potřeba si stanovit nulovou a alternativní statistickou hypotézu.

#### Statistická hypotéza nulová a alternativní

- H<sub>0</sub>:** Četnost učitelek, které jsou hudebně kompetentní (mají hudební zkušenosti/vzdělání) a využívají častěji hudební činnosti ve vzdělávacím programu a které nejsou kompetentní, je stejná.
- H<sub>A</sub>:** Četnost učitelek, které jsou hudebně kompetentní (mají hudební zkušenosti/vzdělání) a využívají častěji hudební činnosti ve vzdělávacím programu a které nejsou kompetentní, je rozdílná.

V rámci nulové hypotézy zjišťujeme, jestli mezi četnostmi odpovědí na obě uvedené otázky není závislost (souvislost). V rámci alternativní hypotézy zjišťujeme, jestli je mezi odpověďmi respondentů na uvedené otázky závislost (souvislost). Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,01. Vytvořili jsme kontingenční tabulku s následným výpočtem testového kritéria chí-kvadrát.

**Tabulka 30.** Kontingenční tabulka pro otázky 14 a 5

Vzdělání/zkušenosti v oblasti hudby	Využívání hudebních činnosti ve vzdělávacím programu				
	<i>Ano</i>	<i>Spíše ano</i>	<i>Spíše ne</i>	<i>Ne</i>	$\Sigma$
<b>ANO</b>	72 (60,5)	71 (68,2)	20 (28,7)	6 (11,6)	<b>169</b>
<b>NE</b>	6 (17,5)	17 (19,8)	17 (8,3)	9 (3,4)	<b>49</b>
$\Sigma$	<b>78</b>	<b>88</b>	<b>37</b>	<b>15</b>	<b>218</b>

Pozn. Číslo v závorce = vypočítaná očekávaná četnost.



Využitý vzorec pro výpočet očekávané četnosti pro test nezávislosti chí-kvadrát je vytvořen pro konkrétní kontingenční tabulku.

$$O = \frac{78 \times 49}{218} = 17,5$$

**Tabulka 31.** Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (14 a 5)

Pozorovaná četnost $P$	Očekávaná četnost $O$	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
72	60,5	11,5	132,25	2,186
71	68,2	2,8	7,84	0,115
20	28,7	-8,7	75,69	2,637
6	11,6	-5,6	31,36	2,703
6	17,5	-11,5	132,25	7,557
17	19,8	-2,8	7,84	0,396
17	8,3	8,7	75,69	9,119
9	3,4	5,6	31,36	9,224
<b><math>\Sigma</math> 218</b>	<b><math>\Sigma</math> 218,0</b>			<b><math>\Sigma</math> 33,937</b>

Pozn. Data o očekávané četnosti vychází z výpočtu očekávané četnosti z kontingenční tabulky.

Cílem výzkumných otázek bylo zjistit souvislost mezi hudebními kompetencemi (hudebními zkušenostmi/vzděláním) a častějším využíváním hudební činnosti ve vzdělávacím programu mateřské školy. Na základě testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme zjistili statisticky významnou souvislost mezi jevy. Hodnota testového kritéria je  $\chi^2 = 33,937$ , která je vyšší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$  (viz příloha VII). Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. To znamená, že mezi hudebními kompetencemi učitelů mateřských škol (hudebními zkušenostmi/vzděláním) a častějším využíváním hudebních činností ve vzdělávacím programu mateřské školy je statisticky významná souvislost. **Učitelé mateřských škol, kteří mají hudební vzdělání, hudební zkušenosti častěji využívají hudební činnosti ve vzdělávacím programu mateřské školy.**

## 6.16 Závislost položek 15 a 5

Položka 15 v dotazníku využívá ke statistickému výpočtu dvě otázky, a tedy otázku číslo 15 a 5. Položka 15 v dotazníku prezentuje otázku týkající se upřednostňování metody primární logopedické prevence. Otázka č. 15 zní: **Upřednostňujete metodu hudebních činností u primární logopedické prevence kvůli svým hudebním kompetencím?** (*Umíte*

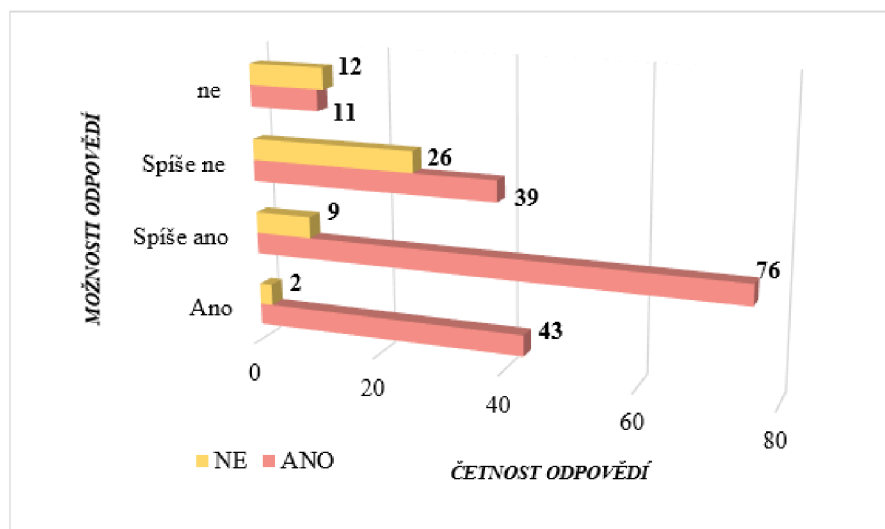
zpívat, hrát na nástroj, zvládáte metodiku hudební výchovy, dobře vnímáte rytmus písní...apod.) Prvky v závorce popisují hudební kompetence učitele mateřské školy. V rámci statistického výpočtu a stanovených hypotéz nás zajímalo, jaká je závislost zkušeností/vzdělání v oblasti hudby na upřednostňování metody hudebních činností u primární logopedické prevence kvůli těmto hudebním kompetencím, tudíž jsme k položce 15 přidali položku 5 a zkoumáme tyto dvě otázky a jejich závislost. Otázka 5 zní: **Máte zkušenosti/vzdělání v oblasti hudby?** Pojmy zkušenost, vzdělání a kompetence se značně liší, ale pokud máte zkušenosti se zpěvem, hraním na nástroj, s největší pravděpodobností se s tím spojuje alespoň základní vzdělání v oblasti hudby a tím získané kompetence. Pro statistický výpočet souvislosti mezi položkami 15 a 5 je využit test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku, protože zjišťujeme závislost mezi hudebními kompetencemi v oblasti hudby a upřednostňování metody hudebních činností u primární logopedické prevence. Předpokládáme, že učitelé mateřských škol, kteří jsou hudebně kompetentní využívají upřednostňují metodu hudebních činností u primární logopedické prevence. U těchto položek pracujeme s celkovým získaným počtem respondentů, což je **218** respondentů.

**Tabulka 32.** Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 15

HUDEBNÍ ČINNOSTI	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
<i>Ano</i>	45	0,21 (21 %)
<i>Spíše ano</i>	85	0,39 (39 %)
<i>Spíše ne</i>	65	0,29 (29 %)
<i>Ne</i>	23	0,11 (11 %)

*Pozn.* Výsledek výpočtu relativní četnosti jsme zaokrouhlili na dvě desetinná místa.

**Graf 16.** Grafické znázornění odpovědí otázek 15 a 5



V grafu č. 16, který ukazuje četnost odpovědí, je na první pohled patrné, že respondenti, kteří mají zkušenosti/vzdělání v oblasti hudby a jsou tedy hudebně kompetentní (odpovědi ANO – mají, NE – nemají) upřednostňují metodu hudebních činností u primární logopedické prevence více než ti, kteří zkušenosti/vzdělání v oblasti hudby nemají. Respondentů, kteří **mají zkušenosti/vzdělání v oblasti hudby** je celkem **169**, v procentuálním zastoupení je to **77,5 %**. Tato skupina respondentů poté odpovídala na výše zmíněnou otázku č. 14. Respondentů, kteří upřednostňují metodu hudebních činností u primární logopedické prevence kvůli zkušenostem/vzdělání v oblasti hudby je celkem **43**, tedy **19,7 %** (odpověď *ano*). Respondenti, kteří se spíše přiklání k danému tvrzení je **76**, tedy **34,9 %** (odpověď *spíše ano*). Dále jsou tu dvě skupiny, první se k danému tvrzení spíše nepřiklání, tedy nemyslí si, že by jejich hudební kompetence měla velký vliv výběr metodu hudebních činností u primární logopedické prevence. Těchto respondentů je **39**, tedy **17,9 %** (odpověď *spíše ne*). Poslední skupina respondentů odpověděla na dané tvrzení *ne*, s počtem **11** respondentů (**5 %**).

Respondentů, kteří **nemají zkušenosti/vzdělání v oblasti hudby** je celkem **49**, v procentuálním zastoupení je to **22,5 %**. Tato skupina respondentů poté odpovídala na výše zmíněnou otázku č. 14. Respondentů, kteří upřednostňují metodu hudebních činností u primární logopedické prevence kvůli tomu, že jsou hudebně kompetentní je celkem **2**, tedy **0,9 %** (odpověď *ano*). Respondenti, kteří se spíše přiklání k danému tvrzení je **9**, tedy **4,1 %** (odpověď *spíše ano*). Dále jsou tu dvě skupiny. První se k danému tvrzení spíše nepřiklání a těchto respondentů je **26**, tedy **11,9 %** (odpověď *spíše ne*). Poslední skupina respondentů odpověděla na dané tvrzení *ne*, s počtem **12** respondentů (**5,5 %**). U skupiny respondentů, kteří odpověděli *ano* a *spíše ano* vychází najevo nejasnosti, protože u různých otázek odpověděli jinak. I když odpověděli, že nemají žádné zkušenosti/vzdělání v oblasti hudby, tak zároveň spatřují upřednostňování metody hudebních činností u primární logopedické prevence kvůli ve své hudební kompetentnosti. Tyto odpovědi bereme tak, že tyto respondenti sice nemají zkušenosti/vzdělání v oblasti hudby, ale umí zpívat, vnímat rytmus a mají rozvinuté přirozené hudební schopnosti, ke kterým není potřeba formální vzdělání.

Z daných výsledků můžeme usuzovat, že na **119 učitelů mateřských škol pozitivně působí jejich hudební zkušenosti/vzdělání, a proto více upřednostňují metodu hudebních činností u primární logopedické prevence**. Následuje statistické ověření, zda mezi danými pedagogickými jevy opravdu existuje statisticky významný rozdíl. K tomuto statistickému ověření je potřeba si stanovit nulovou a alternativní statistickou hypotézu.

### Statistická hypotéza nulová a alternativní

**H<sub>0</sub>:** Četnost učitelek, které jsou hudebně kompetentní a upřednostňují při primární logopedické prevenci v mateřské škole metody hudebních činností a které nejsou hudebně kompetentní a také je upřednostňují, je stejná.

**H<sub>A</sub>:** Četnost učitelek, které jsou hudebně kompetentní a upřednostňují při primární logopedické prevenci v mateřské škole metody hudebních činností a které nejsou hudebně kompetentní a také je upřednostňují, je rozdílná.

V rámci nulové hypotézy zjišťujeme, jestli mezi četnostmi odpovědí na obě uvedené otázky není závislost (souvislost). V rámci alternativní hypotézy zjišťujeme, jestli je mezi odpověďmi respondentů na uvedené otázky závislost (souvislost). Testování nulové hypotézy jsme provedli na hladině významnosti 0,01. Vytvořili jsme kontingenční tabulku s následným výpočtem testového kritéria chí-kvadrát.

**Tabulka 33.** Kontingenční tabulka pro otázky 15 a 5

Hudební kompetence	Upřednostňování metody hudebních činností při primární logopedické prevenci v mateřské škole					
		<i>Ano</i>	<i>Spíše ano</i>	<i>Spíše ne</i>	<i>Ne</i>	$\Sigma$
ANO		43 (34,89)	76 (65,89)	39 (50,39)	11 (17,83)	<b>169</b>
NE		2 (10,11)	9 (19,11)	26 (14,6)	12 (5,17)	<b>49</b>
$\Sigma$		<b>45</b>	<b>85</b>	<b>65</b>	<b>23</b>	<b>218</b>

Pozn. Číslo v závorce = vypočítaná očekávaná četnost.

Využitý vzorec pro výpočet očekávané četnosti pro test nezávislosti chí-kvadrát vytvořen pro konkrétní kontingenční tabulku.

$$O = \frac{45 \times 49}{218} = 10,11$$

**Tabulka 34.** Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (15 a 5)

Pozorovaná četnost $P$	Očekávaná četnost $O$	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
43	34,89	8,11	65,77	1,885
76	65,89	10,11	102,22	1,551
39	50,39	-11,39	129,73	2,575
11	17,83	-6,83	46,65	2,616
2	10,11	-8,11	65,77	6,506
9	19,11	-10,11	102,22	5,348
26	14,61	11,39	129,73	8,879
12	5,17	6,83	46,65	9,023
<b><math>\Sigma</math> 218</b>	<b><math>\Sigma</math> 218,0</b>			<b><math>\Sigma</math> 38,383</b>

Pozn. Data o očekávané četnosti vychází z výpočtu očekávané četnosti z kontingenční tabulky.

Cílem výzkumných otázek bylo zjistit souvislost mezi hudebními kompetencemi (hudebními zkušenostmi/vzděláním) a upřednostňováním metody hudebních činností u primární logopedické prevence. Na základě testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku jsme zjistili statisticky významnou souvislost mezi jevy. Hodnota testového kritéria je  $\chi^2 = 38,383$ , která je vyšší než kritická hodnota  $\chi^2_{0,01}(3) = 11,341$  (viz příloha VII). Můžeme odmítnout nulovou hypotézu, kterou jsme testovali a zároveň neodmítáme alternativní hypotézu. To znamená, že mezi hudebními kompetencemi učitelů mateřských škol (hudebními zkušenostmi/vzděláním) a upřednostňováním metody hudebních činností u primární logopedické prevence je statisticky významná souvislost. **Učitelé mateřských škol, kteří mají hudební vzdělání/hudební zkušenosti, upřednostňují metody hudebních činností u primární logopedické prevence právě kvůli svým hudebním kompetencím.**

## 7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ STATISTIKY

U všech uvedených položek (15) jsme vypočítali test dobré shody chí-kvadrát pro zjištění statisticky významných rozdílů v četnostech odpovědí. U otázek 1-6 tento výpočet prezentujeme jen v níže uvedené tabulce č. 19, protože v rámci našeho výzkumného problému není důležité uvádět výpočet, ale jen výsledek. U ostatních položek, u kterých se nepočítal test nezávislosti chí-kvadrát tento výpočet uvádíme. U položek, u kterých se naopak navíc tento test počítal uvádíme jen tento výpočet a výsledek testu dobré shody chí-kvadrát opět prezentujeme jen v níže uvedené tabulce č. 19.

**Tabulka 35.** Souhrnné výsledky testu dobré shody chí-kvadrát

TEST DOBRÉ SHODY CHÍ-KVADRÁT			
Položka	Hodnota testového kritéria	Stupeň volnosti + kritická hodnota	Statisticky významný rozdíl v četnostech odpovědí
1	$\chi^2 = 123,605$	$\chi^2_{0,01} (4) = 13,277$	Ano
2	$\chi^2 = 436,275$	$\chi^2_{0,01} (3) = 11,341$	Ano
3	$\chi^2 = 136,728$	$\chi^2_{0,01} (5) = 15,086$	Ano
4	$\chi^2 = 151,797$	$\chi^2_{0,01} (3) = 11,341$	Ano
5	$\chi^2 = 8,466$	$\chi^2_{0,01} (4) = 13,277$	Ne
6	$\chi^2 = 1,834$	$\chi^2_{0,01} (1) = 6,635$	Ne
7	$\chi^2 = 41,128$	$\chi^2_{0,01} (4) = 13,277$	Ano
8	$\chi^2 = 137,192$	$\chi^2_{0,01} (2) = 9,210$	Ano
9	$\chi^2 = 133,763$	$\chi^2_{0,01} (2) = 9,210$	Ano
10	$\chi^2 = 207,286$	$\chi^2_{0,01} (3) = 11,341$	Ano
11	$\chi^2 = 75,356$	$\chi^2_{0,01} (3) = 11,341$	Ano
12	$\chi^2 = 76,788$	$\chi^2_{0,01} (3) = 11,341$	Ano
13	$\chi^2 = 43,358$	$\chi^2_{0,01} (3) = 11,341$	Ano
14	$\chi^2 = 64,018$	$\chi^2_{0,01} (3) = 11,341$	Ano
15	$\chi^2 = 30,366$	$\chi^2_{0,01} (3) = 11,341$	Ano

*Poznámka: Kompletní výpočty daného testu se nachází u otázek 8, 9, 10, 12, 13.*

Čím vyšší hodnota testového kritéria oproti stanovené kritické hodnotě, tím vyšší rozdíl mezi četnostmi odpovědí. Otázky s nejvyššími hodnotami testového kritéria ukazují, že jedna nebo dvě odpovědi měli většinové zastoupení. U třinácti otázek se prokázal statisticky významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí. U dvou otázek (5, 6) se statisticky významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí neprokázal.

**Tabulka 36.** Souhrnné výsledky testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku

### TEST NEZÁVISLOSTI CHÍ-KVADRÁT PRO KONTINGENČNÍ TABULKU

Otázky	Stupeň volnosti + kritická hodnota	Hodnota testového kritéria	Statisticky významná závislost mezi jevy
7 + 4	$\chi^2_{0,01} (4) = 13,277$	$\chi^2 = 24,062$	Ano
7 + 6	$\chi^2_{0,01} (2) = 9,210$	$\chi^2 = 13,296$	Ano
11 + 4	$\chi^2_{0,01} (3) = 11,341$	$\chi^2 = 4,684$	Ne
14 + 5	$\chi^2_{0,01} (3) = 11,341$	$\chi^2 = 33,937$	Ano
15 + 5	$\chi^2_{0,01} (3) = 11,341$	$\chi^2 = 38,383$	Ano

*Poznámka: Kompletní výpočty daného testu se nachází u otázek 7 a 4, 7 a 6, 11 a 4, 14 a 5, 15 a 5.*

Z celkového počtu 5 položek, u kterých se statisticky dokazovala závislost mezi dvěma jevy se prokázala závislost jen u čtyřech položek. U položek 11 a 4 se statistická závislost neprokázala a u těchto položek to znamená, že výběr metody hudebních činností pro cílené zlepšení pragmatické jazykové roviny nesouvisí s tím, zda má učitelka mateřské školy logopedické vzdělání, či nikoliv.

Celkové shrnutí statistických výsledků výzkumu naznačuje, že u většiny zkoumaných, dotazovaných položek je statisticky významný rozdíl v četnostech odpovědí. To znamená, že odpovědi respondentů nebyly vyvážené, ale některé odpovědi dominovali a měli vyšší četnost. U těchto otázek bylo následovně velmi snadné určit, která odpověď dominovala a získat tak data k prezentaci výzkumných výsledků. Jen u dvou položek č. 5 a 6 byly odpovědi více méně vyvážené. U zjišťování statisticky významné závislosti mezi jevy se nepotvrdila jen jedna souvislost z pěti. Našli jsme více souvislostí mezi danými pedagogickými jevy, které byly ve výzkumném šetření zkoumány než nesouvislostí.

## 8 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Ze statistické analýzy dat, která jsme získali pomocí dotazníkového šetření, jsme dokázali odpovědět na naše výzkumné otázky a zároveň tak naplnit výzkumné cíle práce. Výzkumné cíle byly naplňovány pomocí všech položek z dotazníku, avšak některé položky byly přímo určené k naplnění daného výzkumného cíle. U každého cíle prezentujeme položky, které se nejvíce na daný cíl soustředily.

Naším **hlavním výzkumným cílem** bylo *zjistit vliv primární logopedické prevence, kterou vykonávají učitelky mateřských škol prostřednictvím hudebních činností, na podporu pragmatické jazykové roviny u dětí předškolního věku*. V dotazníku se na tento cíl nejvíce soustředily položky 6, 9, 10, 12 a 13, ale souhrnné výsledky analyzujeme pomocí všech položek z dotazníku. V celkovém výsledku jsme zjistili **pozitivní vliv**, který je podpořen několika faktory. Faktory determinují, jak velký pozitivní vliv má primární logopedická prevence, prostřednictvím hudebních činností na podporu pragmatické jazykové roviny u dětí předškolního věku. Faktory: znalost podobností mezi řečí a hudbou, dominantní výběr hudebně-pohybových činností, absolvování vzdělávacího programu, logopedické vzdělání a hudební kompetence. Z výsledků dotazníkového šetření vzešlo, že pokud učitelka mateřské školy disponuje alespoň jedním z těchto faktorů, primární logopedická prevence pomocí hudebních činností bude mít pravděpodobně větší pozitivní vliv na pragmatickou jazykovou rovinu u dětí předškolního věku a také na frekvenci realizování primární logopedické prevence. Výsledky u položky 12 podporují daná tvrzení, kdy statistický výsledek uvádí, že většina učitelů mateřských škol (74,3 %) zpozorovali po realizování primární logopedické prevence prostřednictvím hudebních činností zlepšení řeči dítěte na pragmatické jazykové rovině. Daná a další zjištění výzkumu vypovídají o tom, že primární logopedická prevence, kterou vykonávají učitelky mateřské školy prostřednictvím hudebních činností má pozitivní vliv na podporu pragmatické jazykové roviny u dětí předškolního věku.

Druhým, **dílčím výzkumným cílem (VDC1)** bylo *odhalit, zda existuje vztah mezi vzděláním učitelek mateřských škol v oblasti logopedie a realizováním primární logopedické prevence u dětí předškolního věku*. V dotazníku se na tento cíl nejvíce soustředily položky 4, 7, 6 a 11, které byly dále využity pro zjištění závislosti mezi pedagogickými jevy (vlivu vzdělání na daný pedagogický jev), ale souhrnné výsledky analyzujeme pomocí všech položek z dotazníku. Z výsledků dotazníkového šetření můžeme zcela jistě potvrdit, že tento **vztah existuje** a vzdělání v oblasti logopedie ovlivňuje realizování primární



logopedické prevence. Při zkoumání statistické závislosti frekvence realizování organizované primární logopedické prevence v mateřské škole na logopedické vzdělání (položka 7 a 4) vyšlo jasně najevo, že logopedické vzdělání předškolních učitelů má pozitivní vliv na frekvenci realizování primární logopedické prevence v mateřské škole. Stejná tendence vzešla v závislosti na absolvování vzdělávacího programu týkající se logopedické prevence (položka 7 a 6), kdy absolvování vzdělávacího programu primární logopedické prevence má pozitivní vliv na častější realizování primární logopedické prevence (minimálně jednou týdně). Daná a další zjištění výzkumu vypovídají o tom, že existuje vztah mezi vzděláním učitelek mateřských škol v oblasti logopedie a realizováním primární logopedické prevence.

Zajímavostí je však zjištění, při kterém jsme zkoumali vliv logopedického vzdělání na výběr metody hudebních činností při primární logopedické prevenci pro cílené zlepšení pragmatické jazykové roviny. Zjistili jsme, že zde naopak výběr metody hudebních činností pro cílené zlepšení pragmatické jazykové roviny nesouvisí s tím, zda má učitelka mateřské školy logopedické vzdělání, či nikoliv.

Třetím, **dílním výzkumným cílem (VDC2)** bylo *ověřit, zda existuje vyšší efektivita u metody hudebních činností v primární logopedické prevenci v rámci podpory pragmatické jazykové roviny než u jiných metod*. V dotazníku se na tento cíl nejvíce soustředily položky 8, 10, 13, ale souhrnné výsledky analyzujeme pomocí všech položek z dotazníku. Z výsledků výzkumu můžeme potvrdit, že **existuje vyšší efektivita** u metody hudebních činností v primární logopedické prevenci. Zjistili jsme (p. 8), že učitelé mateřských škol se nejčastěji zaměřují na pedagogickou diagnostiku pragmatické složky komunikace kvůli jejímu sociálnímu uplatnění komunikačních schopností. Toto zjištění nám dále otevřelo možnosti k zaměření se přímo na hudební činnosti, jelikož tuto oblast sledují nejvíce. Dále jsme zjistili (p. 10), že učitelé mateřských škol si u primární logopedické prevence pro podporování jazykových schopností u dětí předškolního věku vybírají metodu hudebních činností a využívají dominantně hudebně-pohybové činnosti pravděpodobně kvůli propojení řeči, hudby a motorické oblasti. A nakonec jsme zjistili (p. 13), že u učitelů mateřských škol statisticky dominuje volba metody hudebních činností v rámci primární logopedické prevence kvůli lepším výsledkům v pedagogické diagnostice pragmatické složky komunikace. Daná a další zjištění výzkumu vypovídají o tom, že je metoda hudebních činností s nejvyšší pravděpodobností efektivnější při primární logopedické

prevenci v rámci podpory pragmatické jazykové roviny u dětí předškolního věku než jiné metody.

Čtvrtým, **dílčím výzkumným cílem (VDC3)** bylo *zjistit, zda existuje vztah mezi hudebními kompetencemi učitelek mateřských škol a volbou metody hudebních činností v rámci primární logopedické prevence*. V dotazníku se na tento cíl nejvíce soustředily položky 5, 14 a 15, které byly dále využity pro zjištění závislosti mezi pedagogickými jevy (vlivu hudební kompetentnosti na daný pedagogický jev), ale souhrnné výsledky analyzujeme pomocí všech položek z dotazníku. Z výsledků výzkumu můžeme potvrdit, že tento **vztah existuje** a hudební kompetence ovlivňují výběr metody hudebních činností u primární logopedické prevence, a to i v běžném vzdělávacím programu. Při zkoumání statistické závislosti častějšího využívání hudebních činností ve vzdělávacím programu (položka 14 a 5) vyšlo najevo, že učitelé mateřských škol, kteří mají hudební vzdělání/hudební zkušenosti (jsou hudebně kompetentní) využívají častěji hudební činnosti ve vzdělávacím programu mateřské školy. Stejná tendence vzešla v závislosti na upřednostňování metody hudebních činností u primární logopedické prevence (položka 15 a 5), kdy učitelé mateřských škol, kteří mají hudební vzdělání/hudební zkušenosti (jsou hudebně kompetentní) upřednostňují metody hudebních činností u primární logopedické prevence právě kvůli svým hudebním kompetencím. Daná a další zjištění výzkumu vypovídají o tom, že výběr metody hudebních činností při primární logopedické prevenci v rámci podpory pragmatické jazykové roviny u dětí předškolního věku s největší pravděpodobností závisí na tom, zda je učitelka mateřské školy hudebně kompetentní, či nikoli.

## 8.1 Limity výzkumu

V rámci realizace výzkumu a analýzy dat nám přišlo do cesty pár překážek. Jedná se o tzv. limity výzkumu, které ovlivňují naše výsledky práce. Jde tedy přesněji o dva limity výzkumu:

### 1. Pandemie Covid-19

Pandemie Covid-19 v České republice a s tím související protiepidemická opatření proti šíření nemoci Covid-19 nám znemožnila sběr dat přímo v mateřských školách pomocí papírových dotazníků, proto byl sběr dat přenesen do online prostředí. Kvůli dané situaci v České republice byl vybrán kvantitativní výzkumný design, který nám umožnil zůstat v domácím/pracovním prostředí a vyhnout se tak riziku nákazy v mateřských školách či v jiných místech. Věříme, že kdyby byla situace v České republice jiná, na zvažování

by byl i kvalitativní výzkumný design a jiné možnosti pro realizování výzkumu s danou problematikou.

## **2. Nereprezentativní výzkumný vzorek**

V rámci sběru dat se nám bohužel nepodařilo získat reprezentativní výzkumný vzorek neboli dostatečný počet respondentů k tomu, abychom mohli jasně prezentovat výsledky našeho výzkumu jako reprezentativní pro celý Olomoucký kraj. Získaný počet respondentů byl **218**, vyšší počet respondentů by však zvýšil reliabilitu výzkumu, protože celkový počet předškolních učitelů v roce 2020 v Olomouckém kraji činí 2 077. Při předpokladu stejného počtu předškolních učitelů v roce 2021/2022 jsme získali jen 10,5 % respondentů. Dle odborné literatury (Ahmad, Halim, 2017), která uvádí pro počet respondentů 2000 nutnost získat minimálně 322 respondentů, aby byl základní soubor také reprezentativním souborem. Při porovnání počtu získaných respondentů (218) a počet požadovaných respondentů (322) je jasné, že náš výzkumný soubor není reprezentativní. Nejlepší variantou by bylo získat minimálně 322 a více respondentů, abychom mohli výsledky prezentovat s vyšší reliabilitou na celý Olomoucký kraj.

## 9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Z výzkumných dat nám vyplynuly určité faktory, které by měli učitelé mateřské školy splňovat, aby měla primární logopedická prevence prostřednictvím hudebních činností pozitivní vliv na řečové schopnosti dítěte předškolního věku. Jedná se o 6 požadavků, které by měli učitelé splňovat v těch nejlepších případech (nemusí splňovat vše).

**Tabulka 37.** Šest požadavků na efektivní logopedickou prevenci

1. Znáť podobnosti mezi řečí a hudbou	2. Vybírat si hudebně-pohybové činnosti při logopedické prevenci	3. Absolvovat vzdělávací program v rámci logopedické prevence	4. Mít alespoň základní logopedické vzdělání	5. Být hudebně kompetentní	6. Realizovat primární logopedickou prevenci alespoň 1x týdně
---------------------------------------	--	---	--	----------------------------	---

1. *Znáť podobnosti mezi řečí a hudbou* je předpoklad pro pochopení smyslu propojení hudebních činností s rozvojem řeči a následným využíváním hudebních činností u primární logopedické i jiné prevence.
2. *Vybírat si hudebně-pohybové činnosti při logopedické prevenci* je důležité pro propojení řečových, hudebních a pohybových schopností a dovedností. S propojením oblastí se předpokládá dosažení lepších výsledků ve všech oblastech.
3. *Absolvovat vzdělávací program v rámci logopedické prevence* je vzdělávací, motivační a také inspirační hnací silou pro realizování logopedické prevence v mateřské škole. Při získání motivace a inspirace v rámci realizování logopedické prevence prostřednictvím hudebních činností je vyšší šance uskutečnění dané prevence v praxi mateřské školy. Vzdělávací programy nabízí například Národní pedagogický institut ČR (NPI ČR) nebo INFRA s.r.o.
4. *Mít alespoň základní logopedické vzdělání*, míněno minimálně kurz logopedického asistenta, pozitivně podporuje kvalitu a frekvenci realizování primární logopedické prevence. Kurz realizuje Národní pedagogický institut ČR (NPI ČR) nebo INFRA s.r.o. a vzdělání v oblasti logopedie nabízí vysokoškolské obory Logopedie na Univerzitě Palackého v Olomouci, Univerzitě Karlově v Praze, Masarykově univerzitě v Brně aj.
5. *Být hudebně kompetentní* podporuje častější výběr metody hudebních činností. Potřebné hudební kompetence učitele mateřské školy jsou popsány v kapitole 3.2.3.
6. *Realizovat primární logopedickou prevenci alespoň 1x týdně* pozitivně podporuje řečové schopnosti dítěte předškolního věku.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala primární logopedickou prevencí v mateřské škole, kterou vykonávají učitelé mateřských škol a využívají k tomu metodu hudebních činností.

V teoretické části práce byla objasněna problematika rozvoje řeči dětí předškolního věku, logopedické péče a s tím spojený pojem logopedické prevence. Část je zakončena představením problematiky hudebních činností v mateřské škole a jejich využitím pro rozvoj řeči. Tyto tři základní kapitoly na sebe navazují a prolínají se. Podstatou bylo popsat, jak lze rozvíjet řečové schopnosti dětí předškolního věku a zároveň předcházet narušení komunikačních schopností prostřednictvím hudebních činností v mateřské škole. Jelikož jsou mezi řečí a hudbou významné podobnosti, je metoda hudebních činností vhodnou metodou pro rozvoj řečových schopností, jak nám potvrzují i zmíněné výzkumy. Tato část se tak stala teoretickým základem pro náš realizovaný výzkum.

Empirická část byla zaměřena na kvantitativně orientovaný výzkumný design, ve kterém jsme pomocí dotazníkového šetření zkoumali, jaký vliv má primární logopedická prevence, kterou vykonávají učitelky mateřských škol prostřednictvím hudebních činností, na podporu pragmatické jazykové roviny u dětí předškolního věku. Získaná data jsme analyzovali a ověřovali pomocí statistických metod. Hledali jsme statisticky významný rozdíl mezi četnostmi odpovědí a významnou statistickou závislost dvou pedagogických jevů. Na základě statistických výsledků jsme prezentovali výsledky výzkumu. Výzkumné cíle byly naplněny v plném rozsahu. Na základě zjištění pozitivního vlivu primární logopedické prevence prostřednictvím hudebních činností byla nakonec sepsána doporučení pro praxi, která zahrnují 6 faktorů ovlivňující daný proces.

Limity výzkumu, které ovlivnily naše výsledky práce, sledujeme ve dvou hlavních oblastech. První je situace s pandemií Covid-19 v České republice, kvůli které jsme si vybrali kvantitativní výzkumný design a omezili sběr dat. Druhým limitem je právě nezískání dostatečného počtu respondentů, abychom mohli mluvit o reprezentativním výzkumném vzorku. I s těmito limity se však podařilo naplnit výzkumné cíle a představit zajímavé výsledky výzkumné práce.

Pevně věřím, že by tato práce mohla posloužit učitelům mateřských škol, kteří se snaží realizovat primární logopedickou prevenci v mateřské škole a poslouží tak jako zdroj poznání a inspirace.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Monografické publikace

- [1] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
- [2] BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, Pedagogika, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.
- [3] BENDO VÁ, Petra. *Logopedická prevence: metodicko-didaktický materiál*. Ilustroval Barbora KŘISTKOVÁ, ilustroval Petra HAUPTOVÁ. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-743-5421-2.
- [4] BENDO VÁ, Petra (Eds). *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-743-5422-9.
- [5] BRETTSCHEIDEROVÁ, Václava a KUBECOVÁ, Markéta. *Taneční činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2018. Komplexní metodiky jednotlivých oblastí předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-386-5.
- [6] BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
- [7] BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. Pedagogika, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
- [8] DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902-5366-7.
- [9] FRANĚK, Marek. *Hudební psychologie*. Vydání 1. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0965-7.
- [10] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.
- [11] GÚTHOVÁ, Marta. Dyslália. In: KEREKRÉTI OVÁ, Aurélia a kol. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, str. 136–155. ISBN 978-80-223-2574-5.

- [12] HAVLÍČKOVÁ, Jana a EICHLEROVÁ, Ilona. *Logopedické hádanky: veršované doplňovačky k procvičování výslovnosti*. Ilustrovala KOUBSKÁ, Patricie. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0715-3.
- [13] HAVLÍČKOVÁ, Jana a EICHLEROVÁ, Ilona. *Logopedické písničky: procvičování výslovnosti v lidových melodiích*. Praha: Fragment, 2017. ISBN 978-80-253-3325-9.
- [14] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- [15] KAPALKOVÁ, Světlana. Vývin řeči. In: KERÉKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2009, str. 96-112. ISBN 978-80-223-2574-5.
- [16] KERÉKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. *Základy logopedie*. Univerzita Komenského Bratislava: Polygrafické stredisko UK v Bratislavě, 2009. ISBN 978-80-2232-574-5.
- [17] KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. Pedagogika, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- [18] KMENTOVÁ, Milena. Hudba jako výrazný prostředek kultivace řeči předškolních dětí. In: *Teorie a praxe hudební výchovy III.: sborník příspěvků z konference českých a slovenských doktorandů a pedagogů hudebního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, s. 274. ISBN 978-80-7290-724-3
- [19] KMENTOVÁ, Milena. *Slovo, slůvko, slovíčko, honem poběž, písničko!: hudební činnosti v logopedické prevenci*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1333-8.
- [20] KMENTOVÁ, Milena. *Třída zpívá ÍÁÍÁ: hudební hry v rozvoji fonemického uvědomování*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1479-3.
- [21] KODEJŠKA, Miloš. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-729-0080-3.
- [22] KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie – patlavost: vady a poruchy výslovnosti*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Beakra, 2013. ISBN 978-80-903-8631-0.
- [23] KRASHEN, Stephen, TSE, Lucy and MCQIULLAN, Jeff. *Heritage Language Development*. Burlingame (CA): Alta Books, 1998. ISBN 978-09-652-8084-6.

- [24] KRUŽÍKOVÁ, Lenka a kol. *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5670-6.
- [25] KULHÁNKOVÁ, Eva. *Hudebně pohybová výchova: metodická příručka pro hudební výchovu ve škole*. Vyd. 2. Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-736-7274-4.
- [26] KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-726-2598-7.
- [27] KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.
- [28] KURKOVÁ, Libuše. *Hudebně pohybová výchova: pro předškoláky*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, a.s., 2021. ISBN 978-80-7235-638-6.
- [29] LAUDOVÁ, Lucie. Augmentativní a alternativní komunikace. In: ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2. aktu. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 565–580. ISBN 978-80-736-7340-6.
- [30] LECHTA, Viktor. Metody logopedické intervence. In: ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007, s. 37-44. ISBN 978-80-736-7340-6.
- [31] LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8801-5.
- [32] LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-736-7977-4.
- [33] LECHTA, Viktor. Základné poznatky o logopedii. In: KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2009, s. 96-112. ISBN 978-80-223-2574-5.
- [34] LECHTA, Viktor a KRÁLIKOVÁ, Barbara. *Když naše dítě nemluví plynule: koktavost a jiné neplynulosti řeči*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-736-7849-4.
- [35] LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.



- [36] LIHOTSKÁ, Ivana. *Štěpánkovo povídání – Logopedická prevence v MŠ*. Metodický materiál k logopedické prevenci v předškolním zařízení. Příloha k ŠVP č. 7. Mateřská škola Štěpánkovice, 2014.
- [37] LIPNICKÁ, Milena. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0381-0.
- [38] MARKOVÁ, Jana. Úvod do lingvistiky. In: KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie a kol. *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2009, s. 61-76. ISBN 978-80-223-2574-5.
- [39] MIKULAJOVÁ, Marína. Narušený vývin řeči. In KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie a kol. *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009, s. 115-135. ISBN 978-802-2325-745.
- [40] MLČÁKOVÁ, Renata a VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Základy logopedie a organizace logopedické péče*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3722-4.
- [41] MLČÁKOVÁ, Renata a VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Narušení artikulace a narušení vývoje mluvené řeči – vstup do problematiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3721-7.
- [42] MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada. Pedagogika, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7.
- [43] NEUBAUER, Karel. *Logopedie: učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-743-5053-5.
- [44] NEUBAUER, Karel a kol. *Neurogení poruchy komunikace u dospělých. Diagnostika a terapie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-159-4.
- [45] PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Aktuální problémy balbutiologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0050-2.
- [46] PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické minimum*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1233-0.
- [47] POLEDŇÁK, Ivan. *ABC stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Editio Supraphon, 1984. ABC (Supraphon).

- [48] PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011a. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
- [49] PŘINOSILOVÁ, Dagmar. Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a využití v praxi. In: *Vybrané okruhy a speciálněpedagogické diagnostiky a využití v praxi*. Brno: Masarykova univerzita Brno, 1997, s. 1-89. ISBN 80-210-1595-0.
- [50] SALLAT, Stephan. *Musikalische Fähigkeiten im Fokus von Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen*. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag, 2008.
- [51] SEDLÁK, František a VÁŇOVÁ, Hana. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.
- [52] SLAVÍKOVÁ, Marie. *Psychologické aspekty hlasové výchovy žáků základní školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-704-3261-7.
- [53] SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN: 14-434-84.
- [54] ŠKODOVÁ, Eva a JEDLIČKA, Ivan. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-736-7340-6.
- [55] TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4.
- [56] VAŠÍKOVÁ, Jana a ŽÁKOVÁ, Iva. *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2018. ISBN 978-80-745-4713-3.
- [57] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- [58] VITÁSKOVÁ, Kateřina a PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.
- [59] VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Fylogeneze a ontogeneze řeči*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3717-0.
- [60] VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Hodnocení komunikačních specifík vybraných skupin jedinců s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4414-7.

- [61] VITÁSKOVÁ, Kateřina a kol. *Výzkum specifických parametrů řeči, jazyka, komunikace a orofaciálních procesů v kontextu logopedické diagnostiky a terapie: využití kvalitativních, kvantitativních a experimentálních metod v logopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5646-1.
- [62] VITÁSKOVÁ, Kateřina a KYTNAROVÁ, Lucie. *Pragmatická jazyková rovina u osob s poruchami autistického spektra: (hodnocení pragmatické jazykové roviny u osob s poruchami autistického spektra z pohledu logopeda)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5214-2.
- [63] VRCHOTOVÁ-PÁTOVÁ, Jarmila. *Didaktika zpěvu pro sólisty, sborové pěvce a budoucí pěvecké pedagogy*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002. ISBN 80-708-2842-0.
- [64] VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Psychologie myšlení a řeči*. 2.vyd, upravené. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1258-4.
- [65] VYŠTEJN, Jan. *Vady výslovnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-24504-8.
- [66] ZEŽULA, Jiří a JANOVSÁ, Olga. *Hudební výchova v mateřské škole: metodika*. 2. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. Učebnice pro střední školy. ISBN 80-04-24939-6.
- [67] ZOLLINGER, Barbara. *Die Entdeckung der Sprache*. 9. Auflage. Bern: Haupt Verlag, 2015. ISBN: 978-32-580-7925-7.
- [68] ZOUHAROVÁ, Dana. Specifika hudebních přístupů v inkluzi v jednotlivých speciálně-pedagogických disciplínách. In: KRUŽÍKOVÁ, Lenka a kol. *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5670-6.

### Časopisecké příspěvky

- [69] AHMAD, Halim and HALIM Hasnita. Determining Sample Size for Research Activities. *Selangor Business Review*, 2017, vol. 2, no. 1, pp. 20-34. Retrieved from <http://sbr.journals.unisel.edu.my/ojs/index.php/sbr/article/view/12>.

- [70] ALDRIDGE, David, GUSTORFF, Dagmar and NEUGEBAUER, Lutz. A pilot study of music therapy in the treatment of children with developmental delay. *Complementary Therapies in Medicine*, 1995, (3), pp. 197-205.
- [71] AMORETTI, M. Cristina, LALUMERA, Elisabetta and SERPICO, Davide. The DSM-5 introduction of the Social (Pragmatic) Communication Disorder as a new mental disorder: a philosophical review. *History and Philosophy of the Life Sciences*, 2021, vol. 43, no.108. <https://doi.org/10.1007/s40656-021-00460-0>.
- [72] BISHOP, V. M. Dorothy and LEONARD, Lawrence. *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome* (1st ed.). *Psychology Press*, 2000. <https://doi.org/10.4324/9781315784878>.
- [73] BRANDT, Anthony, GEBRIAN, Molly and SLEVC, L. Robert. Music and early language acquisition. *Frontiers in Psychology*, 2012. vol. 3, article 327.
- [74] BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. Diagnostika vývoje jazykových schopností dětí v raném věku – důležitá součást logopedické intervence. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí: *Speciálněpedagogické intervence v současnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-903-5.
- [75] CORRIVEAU, Kathleen, PASQUINI, Elizabeth and GOSWAMI, Usha. Basic auditory processing skills and specific language impairment: a new look at an old hypothesis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2007, vol. 50, no. 3, pp. 647–666.
- [76] CUMMING, Ruth, WILSON, Angela and GOSWAMI, Usha. Basic auditory processing and sensitivity to prosodic structure in children with specific language impairments: a new look at a perceptual hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 2015, vol. 6, article 972.
- [77] DUFFY, Barbara and FULLER, Ray. Role of Music Therapy in Social Skills Development in Children with Moderate Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2000, vol. 13, no. 2, pp.77-89. DOI:10.1046/j.1468-3148.2000.00011.x.
- [78] GALLAGHER, M. Tanya. Interrelationships among childrens language, behavior, and emotional problems. *Topics in language disorders* 1999, vol. 19, no. 2, pp.1-15. <https://doi.org/10.1097/00011363-199902000-00003>.
- [79] GEIST, Kamile, MCCARTHY, John, RODGERS-SMITH, Amy and PORTER, Jessica. Integrating Music Therapy Services and Speech-Language Therapy Services for

- Children with Severe Communication Impairments: A Co-Treatment Model. *Journal of Instructional Psychology*, 2008, vol. 35, no. 4, pp. 311-316.
- [80] GROß, Wibke, LINDEN, Ulrike and OSTERMANN, Thomas. Effects of music therapy in the treatment of children with delayed speech development – results of a pilot study. *BMC Complementary and Alternative Medicine*, 2010, vol. 10, no. 39, pp. 1-10. <https://doi.org/10.1186/1472-6882-10-39>.
- [81] HULÍNOVÁ-MIHALCOVÁ, Ilona. Logopedická depistáž a kompetence logopedických asistentů. *Školní poradenství v praxi*, 2020, ročník 1., str. 9-11.
- [82] JENTSCHKE, Sebastian, KOELSCH, Stefan, SALLAT, Stephan and FRIEDERICI, D. Angela. Children with specific language impairment also show impairment of music-syntactic processing. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 2008, vol. 20, no. 11, pp. 1940–1951.
- [83] KOELSCH, Stefan. Toward a neural basis of music perception – a review and updated model. *Frontiers in Psychology*, 2011, vol. 2, article 110.
- [84] KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. Vady řeči u dětí. *Florence: odborný časopis pro nelékařské zdravotnické pracovníky*, 2016, ročník 12, s. 13-14.
- [85] MARI, Giorgia, SCORPECCI, Alessandro, REALI, Laura and D'ALATRI, Lucia. Music identification of children with specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 2015, vol. 51, no. 2, pp. 203-211. DOI: 10.1111/1460-6984.12200.
- [86] MCCARTHY, John, GEIST, Kamile, ZOJWALA, Rashida, SCHOCK, Z. Molly. A survey of music therapists' work with speech-language pathologists and experiences with augmentative and alternative communication. *Journal of Music Therapy*, 2008, vol. 45, no. 4, pp. 405-426. DOI: 10.1093/jmt/45.4.405.
- [87] PELLITTERI, John. Music therapy in the special education setting. *Journal of educational and psychological consultation*, 2000, vol. 11, no. 3&4, pp. 379-391.
- [88] PERETZ, Isabelle, CHAMPOD, Annie Sophie and HYDE, Krisa. Varieties of musical disorders –The Montreal Battery of Evaluation of Amusia. *Annals of the New York Academy of Science*, 2003, article 999, pp. 58–75.

- [89] PERRY, Rainey M. Mary. Relating improvisational music therapy with severely and multiply disabled children to communication development. *J Music Ther*, 2003, vol. 40, no. 3, pp. 227-46. DOI: 10.1093/jmt/40.3.227.
- [90] PRŮCHA, Jan. Diagnostika komunikačního vývoje předškolních dětí. In JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr a ŠEBESTOVÁ, Simona (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011b, str. 157–161. ISBN 978-80-210-5553-7. DOI: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-5
- [91] SALLAT, Stephan & Sebastian JENTSCHKE. Music Perception Influences Language Acquisition: Melodic and Rhythmic-Melodic Perception in Children with Specific Language Impairment. *Behavioural Neurology*, 2015, article ID: 606470, 10 pages. <https://doi.org/10.1155/2015/606470>.
- [92] VAŠÍKOVÁ, Jana a ŽÁKOVÁ, Iva. Speech Therapy Prevention in Kindergarten. *Acta Educationis Generalis*, 2017, vol. 7, no. 2, pp. 69-78. DOI: <https://doi.org/10.1515/atd-2017-0014>.
- [93] WYSOCKA, Marta a TOWARZYSTWO LOGOPEDYCZNE, polskie. Możliwości zastosowania muzyki w terapii logopedycznej. Przegląd badań. *Logopedia*, 2019. vol. 48, no. 1, pp. 215-230. DOI: 10.24335/fqr2-tg45.

#### **Akademické práce a praktické dokumenty**

- [94] BUČKOVÁ, Jarmila. *Logopedická prevence prostřednictvím hudebních činností v mateřské škole*. Akreditovaný metodický kurz, číslo akreditace: MŠMT-15430/2019-1-617, číslo programu: K46-02-22-211. Brno: MŠMT, 2021.
- [95] KMENTOVÁ, Milena. *Hudba jako výrazný prostředek kultivace řeči předškolních dětí*. [Dizertační práce]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost, 2017. Vedoucí práce Kodejška, Miloš.
- [96] KŘIVKOVÁ, Martina a ŠIMKOVÁ, Pavlína. *Logopedický asistent – primární logopedická prevence ve školství. Šablony/2.1/6 d). Vzdělávání pedagogických pracovníků MŠ – DVPP*. Akreditovaný metodický kurz, číslo akreditace: MSMT-32503/2020-4-789, číslo programu: F12-02-22-212-02. Brno: MŠMT, 2021.
- [97] LIPNICKÁ, Milena. Specifický přístup učitele k prevenci narušené komunikační schopnosti dětí v mateřské škole. [Habilitační práce]. Banská Bystrica: Univerzita

Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2015. In: VAŠÍKOVÁ, Jana a Iva ŽÁKOVÁ. *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2018. ISBN 978-80-7454-713-3.

- [98] ROTREKLOVÁ, Anna. *Hudební kompetence pedagogů předškolního vzdělávání v teorii a v praxi* [Bakalářská práce]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2020. Vedoucí práce Ondřej Musil.
- [99] MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. *Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka*. desátá revize, obsahová aktualizace k 1.1.2022, 2022. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F80>.
- [100] ICD-11: International Classification of Diseases 11th Revision. *6A01.22 Developmental language disorder with impairment of mainly pragmatic language*. Content update as of 1.1.2022, 2022. World Health Assembly. Retrieved from: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/854708918>.

### Legislativní dokumenty a kurikulum

- [101] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MD: Metodické doporučení č.j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství* [online]. MŠMT: 2009. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-k-zabezpeceni-logopedicke-pece-ve>.
- [102] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Statistická ročenka školství – zaměstnanci a mzdové prostředky 2020. (Kapitola B1 – oddíl B1.1 Předškolní vzdělávání – mateřské školy)*. [online]. MŠMT: 2020. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky-11>.
- [103] ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *RPV PV: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. MŠMT: 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>.
- [104] ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

- [105] ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.
- [106] ČESKO. Zákon č. 284/2018 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 96/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činností souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 95/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání odborné způsobilosti a specializované způsobilosti k výkonu zdravotnického povolání lékaře, zubního lékaře a farmaceuta, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2018-284>.



**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
ČR	Česká republika
DVH	Dílčí věcná hypotéza
DVO	Dílčí výzkumná otázka
H <sub>A</sub>	Hypotéza alternativní
H <sub>0</sub>	Hypotéza nulová
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
NKS	Narušená komunikační schopnost
§	Paragraf
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SH	Statistické hypotézy
SPC	Speciálně pedagogická poradna
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
Sb.	Sbírka
Tj.	To jest
Tzv.	Takzvaně
TVŘ	Typický vývoj řeči
VDC	Výzkumný dílčí cíl
VH	Věcné hypotézy

## SEZNAM TABULEK

<b>Tabulka 1.</b> Stadia vývoje řeči podle Lechty (2003) .....	15
<b>Tabulka 2.</b> Vývoj artikulace podle Škodové a Jedličky (2013) .....	19
<b>Tabulka 3.</b> Přehled literatury k logopedické prevenci pomocí hudebních činností .....	60
<b>Tabulka 4.</b> Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 1 .....	76
<b>Tabulka 5.</b> Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 2 .....	77
<b>Tabulka 6.</b> Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 3 .....	78
<b>Tabulka 7.</b> Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 4 .....	79
<b>Tabulka 8.</b> Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 5 .....	81
<b>Tabulka 9.</b> Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 6 .....	82
<b>Tabulka 10.</b> Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 7 .....	83
<b>Tabulka 11.</b> Kontingenční tabulka pro otázky 7 a 4 .....	85
<b>Tabulka 12.</b> Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (7 a 4) .....	85
<b>Tabulka 13.</b> Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 7 .....	86
<b>Tabulka 14.</b> Kontingenční tabulka pro otázky 7 a 6 .....	88
<b>Tabulka 15.</b> Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (7 a 6) .....	89
<b>Tabulka 16.</b> Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 8 .....	90
<b>Tabulka 17.</b> Výpočet testového kritéria pro test dobré shody chí-kvadrát (8) .....	91
<b>Tabulka 18.</b> Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 9 .....	92
<b>Tabulka 19.</b> Výpočet testového kritéria pro test dobré shody chí-kvadrát (9) .....	93
<b>Tabulka 20.</b> Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 10 .....	94
<b>Tabulka 21.</b> Výpočet testového kritéria pro test dobré shody chí-kvadrát (10) .....	96
<b>Tabulka 22.</b> Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 11 .....	97
<b>Tabulka 23.</b> Kontingenční tabulka pro otázky 11 a 4 .....	98
<b>Tabulka 24.</b> Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (11 a 4) .....	99
<b>Tabulka 25.</b> Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 12 .....	100
<b>Tabulka 26.</b> Výpočet testového kritéria pro test dobré shody chí-kvadrát (12) .....	101
<b>Tabulka 27.</b> Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 13 .....	102
<b>Tabulka 28.</b> Výpočet testového kritéria pro test dobré shody chí-kvadrát (13) .....	103
<b>Tabulka 29.</b> Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 14 .....	104
<b>Tabulka 30.</b> Kontingenční tabulka pro otázky 14 a 5 .....	106
<b>Tabulka 31.</b> Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (14 a 5) .....	107

---

<b>Tabulka 32.</b> Absolutní a relativní četnost odpovědí u otázky 15.....	108
<b>Tabulka 33.</b> Kontingenční tabulka pro otázky 15 a 5.....	110
<b>Tabulka 34.</b> Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (15 a 5).....	111
<b>Tabulka 35.</b> Souhrnné výsledky testu dobré shody chí-kvadrát.....	112
<b>Tabulka 36.</b> Souhrnné výsledky testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku...	113
<b>Tabulka 37.</b> Šest požadavků na efektivní logopedickou prevenci.....	118

**SEZNAM GRAFŮ**

<b>Graf 1:</b> Grafické znázornění odpovědí u otázky 1.....	76
<b>Graf 2:</b> Grafické znázornění odpovědí u otázky 2.....	77
<b>Graf 3:</b> Grafické znázornění odpovědí u otázky 3.....	78
<b>Graf 4:</b> Grafické znázornění odpovědí u otázky 4.....	80
<b>Graf 5:</b> Grafické znázornění odpovědí u otázky 5.....	81
<b>Graf 6:</b> Grafické znázornění odpovědí u otázky 6.....	82
<b>Graf 7:</b> Grafické znázornění odpovědí otázek 7 a 4.....	83
<b>Graf 8:</b> Grafické znázornění odpovědí otázek 7 a 6.....	87
<b>Graf 9:</b> Grafické znázornění odpovědí u otázky 8.....	90
<b>Graf 10:</b> Grafické znázornění odpovědí u otázky 9.....	92
<b>Graf 11:</b> Grafické znázornění odpovědí u otázky 10.....	95
<b>Graf 12:</b> Grafické znázornění odpovědí otázek 11 a 4.....	97
<b>Graf 13:</b> Grafické znázornění odpovědí u otázky 12.....	100
<b>Graf 14:</b> Grafické znázornění odpovědí u otázky 13.....	102
<b>Graf 15:</b> Grafické znázornění odpovědí otázek 14 a 5.....	105
<b>Graf 16:</b> Grafické znázornění odpovědí otázek 14 a 5.....	108

**SEZNAM PŘÍLOH**

<b>Příloha PI:</b>	Diagnostika řeči (Bednářová, Šmardová, 2015).....	136
<b>Příloha PII:</b>	Ukázka z knihy (Havlíčková, Eichlerová, 2014) .....	142
<b>Příloha PIII:</b>	Ukázka z knihy (Havlíčková, Eichlerová, 2017).....	143
<b>Příloha PIV:</b>	Ukázka z knihy (Kmentová, 2018).....	144
<b>Příloha PV:</b>	Ukázka z knihy (Kmentová, 2019).....	145
<b>Příloha PVI:</b>	Dotazník z dotazníkového šetření.....	146
<b>Příloha PVII:</b>	Kritické hodnoty (Chráška, 2016).....	152

## Lexikálně- sémantická rovina

### 1. Pojmenuje běžné věci na obrázku – příloha Ř1

Dítěti předkládáme jednotlivé obrázky a ptáme se: „Jak se jmenuje to, co je na obrázku?“ „Co to je?“ „Jak tomu říkáme?“ Zaznamenáváme si odpověď přesně (foneticky), tím si zároveň evidujeme výslovnost. Pokud obrázek pojmenuje, zaznamenáme do kolonky „zvládá samostatně“. Pokud dítě obrázky neumí pojmenovat, použijeme je k posouzení porozumění řeči. Dáme na stůl čtyři obrázky a požádáme dítě například: „Ukaž, kde je klíč.“ „Ukaž, kde je míč.“ Jestliže správně ukáže, zapíšeme do kolonky „zvládá s dopomocí“ s poznámkou (např. pouze ukáže, zvládá pasivně).

### 2. Ukáže obrázek věci podle použití – příloha Ř2

Dítěti předložíme obrázky, které spolu s ním nejprve pojmenujeme. Potom je rozložíme v jiném pořadí a ptáme se: „Z čeho pijeme?“ „Čím řezeme?“ „V čem spíme?“ „Co si obouváme?“ „Čím střiháme?“ „Čím jezdíme?“ „Čím se češeme?“ „Čím žehlíme?“ Ke stejnému účelu můžeme použít některé obrázky z přílohy Ř1.

### 3. Ukáže na obrázku činnost – příloha Ř3

Před dítě dáme obrázky a ptáme se: „Kdo spí?“ „Kdo sedí?“ „Kdo šteká?“ „Kdo se češe?“ „Kdo utíká?“ „Kdo jí?“ „Kdo plave?“ „Kdo kreslí?“ Dítě má správný obrázek ukázat.

### 4. Chápe pojmy „já, moje“

Máme k dispozici několik předmětů (např. bonbon, auto, panenku). Vezmeme do ruky bonbon a zeptáme se: „Kdo chce bonbon?“ apod. Pojmenujeme spolu s dítětem, co má na sobě (části těla, části oblečení), co máme na sobě my. Ukážeme dítěti na jeho ruku a zeptáme se: „Čí je to ruka?“ Ukážeme na jeho tričko a zeptáme se: „Čí je to tričko?“ Ukážeme na svoji nohu a zeptáme se: „Čí je to noha?“ Dopomocí znamená, že pojmenujeme výběr „Moje, nebo tvoje?“ Jinak samozřejmě nejlépe užívání „já“, „moje“ sledujeme v běžné komunikaci, při přirozených interakcích.

### 5. Správně používá slova „ano, ne“

Obdobně jako u předchozí položky sledujeme v běžné komunikaci, při přirozených interakcích.

### 6. Odpovídá na otázky „Co děláš?“ „Kde?“

Ptáme se dítěte v rámci přirozených aktivit.

### 7. Má zájem o obrázkové knížky, příběhy

Zaznamenáme, zda dítě o tyto činnosti projevuje zájem či nikoli. Zda je vyhledává samo, nebo u nich setrvává pouze na popud, za účasti dospělého.

### 8. Ukáže obrázek podle podstatného znaku – příloha Ř8

Jedná se o identifikaci pojmu podle podstatného znaku. Slovo vyjadřuje činnost v souvislosti s určitým charakteristickým rysem pojmenovaného předmětu. Obrázky rozložíme na stole a pojmenujeme je: „To je kuchař.“ „To je doktor.“ „To je učitelka.“ „To je řidič.“ „To je zedník.“ „To je hasič.“ Potom se ptáme: „Kdo vaří?“ „Kdo léčí?“ „Kdo učí?“ „Kdo řídí?“ „Kdo staví domy?“ „Kdo hasí požáry, když hoří?“

### 9. Klade otázky „Proč?“ „Kdy?“

Sledujeme, zda dítě tyto otázky spontánně pokládá či nikoli.

### 10. Řekne, co je na obrázku – příloha Ř10

Dítěti předložíme obrázek, na kterém je jednoduchá dějová zápleтка a ptáme se: „Co vidíš na obrázku, co se tam děje?“ Zvládá s dopomocí – ukazujeme a dítě pojmenovává, odpovídá jednoduše na otázky dospělého. Zvládá samostatně – iniciativně popisuje jednoduchými větami.

### 11. Reprodukuje jednoduchou říkanku

Zaznamenáme, zda dítě samostatně umí nějakou krátkou říkanku, básničku, písničku. Zvládá s dopomocí – vynechává části, je třeba mu pomoci doplňováním.

### 12. Chápe jednoduché protiklady – příloha Ř12

Jedná se o pochopení protikladů. Dítěti ukazujeme dvojice obrázků a komentujeme: „Ukaž, který kruh je velký – malý.“ „Který dům je vysoký – nízký.“ „Který had je dlouhý – krátký.“ „Který pejsek je zlý – hodný.“ „Které miminko se směje – pláče.“ „Co je studené – horké.“

### 13. Identifikuje věci podle společných podstatných znaků – příloha Ř13

Dítěti předložíme obrázky, na kterých jsou jednotlivě nakresleny různé hračky, věci s koly, jídlo, oblečení. Komentujeme: „Poděj mi všechno, co jezdí.“ „Poděj mi všechno, co jíme.“ „Poděj mi všechno s čím, si hrajeme.“ „Poděj mi všechno, co si oblékáme.“

### 14. Zařazuje různé obrázky pod nadřazené pojmy – příloha Ř14

Před dítě rozložíme obrázky (květiny, hračky, jídlo, zvířata, oblečení). Komentujeme: „Vyber mezi obrázky všechny květiny.“ „Vyber mezi obrázky všechno jídlo.“ „Vyber mezi obrázky všechna zvířata.“ „Vyber mezi obrázky všechno oblečení.“

### 15. Ukáže obrázek podle aktuální situace – příloha Ř15

Před dítě rozložíme obrázky. Komentujeme: „Ukaž mi, co si vezmeme, když přší.“ „Ukaž mi, co uděláme, když máme špinavé ruce.“ „Ukaž mi, co si vezmeme, když je venku velká zima.“ „Ukaž mi, co uděláme, než jdeme spát.“ „Ukaž mi, co uděláme, když rozlijeme čaj.“ „Ukaž mi, co uděláme, když máme žízeň.“

### 16. Vysvětlí, na co máme oči, knihy, auta...

Dítě jednoduše, smysluplně vysvětlí, na co máme oči, uši, auta, knihy...

### 17. Poslouchá pohádky, chápe děj

Zaznamenáváme si, zda má dítě zájem o pohádky, příběhy. Ověřujeme si dotazy, zda chápe a pamatuje si děj.

### 18. Spontánně vypráví podle obrázku – příloha Ř18

Dítěti předložíme obrázek a ono spontánně vypráví, co se tam děje.

### 19. Doplní protiklady s názorem – příloha Ř19

Dítěti předložíme dvojice obrázků. Ukážeme na obrázek a řekneme: „Slon je velký, myška je malá.“ „Ve dne je světlo, v noci je...“ „Bonbon je sladký, citron je...“ „Zmrzlina je studená, čaj je...“ „Pán je starý, chlapec je...“ „Holčička je čistá, kluk je...“ „Pán je smutný, paní je...“ „Slimák je pomalý, zajíc je...“ Dítě má větu dokončit, resp. doplnit opak.

### 20. Definiuje význam pojmu

Dítě požádáme, aby nám vysvětlilo, co znamenají některá slova. „Vysvětlí mi, co znamená slovo míč.“ „Co znamená slovo čepice?“ „Co znamená slovo auto?“ „Co znamená slovo pomeranč?“ Dítě by mělo vystihnout charakteristickou vlastnost, funkci. Volíme pojmy adekvátní znalostem dítěte předškolního věku.

### 21. Chápe jednoduché vtipy a hádanky

Vtipy a hádanky odrážejí porozumění řeči, logické myšlení. Děti je mají obvykle rády, případně je i samy vymýšlejí. Můžeme je čerpat z literatury nebo je vymýšlet. „Co to je?: V létě se zelenají, na podzim opadají (listy). Co jde a nemá nohy (hodiny). Dvě kukačky vedle sebe sedí, jedna druhou nevidí (ocí). Leze, leze po železe, nedá pokoj, až tam vleze (klíč). Které ručičky nepracují, ale něco ukazují (u hodin). Dítěti můžeme vyjmenovat tři hlavní, charakteristické znaky pro danou věc, zvíře, rostlinu. Jeho úkolem je uhadnout, o co se jedná.

### 22. Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji – příloha Ř22

Dítěti předložíme tři až čtyři obrázky a vysvětlíme: „Seřaď obrázky podle toho, co se na nich děje.“ „Co se stalo nejdříve, co potom a co nakonec?“ Posléze dítě vypráví, popisuje děj podle seřazených obrázků.

### 23. Pojmenuje, co dělá určitá profese

Dítě vysvětluje, co dělá určitá profese. Ptáme se: „Co dělá lékař... učitelka... prodavač... malíř... zedník... řidič...?“ Volíme profese adekvátní znalostem dítěte předškolního věku.

### 24. Přiřadí, co k sobě patří a vysvětlí to – příloha Ř24

Na stůl položíme obrázky, dítě je pojmenuje. Nejprve uvedeme příklad toho, co k sobě patří. Potom zadáme instrukci „Najdi, co se k sobě hodí, co k sobě patří.“ Dítě tvoří dvojice, potom pojmenovává, vysvětluje.

### 25. Umí z paměti kratší texty

Zaznamenané, zda dítě umí kratší texty (básničky, říkanky, rozpočítadla, písničky).

### 26. Tvoří nadřazené pojmy - příloha Ř26

„Pojmenuj věci jedním slovem.“ Nejprve vysvětlíme na příkladu a potom řekneme skupinu slov, např. jablko, hruška, švestka, pomeranč (*ovoce*); šála, rukavice, kalhoty, tričko (*oblečení*); rajče, kedlubna, paprika, mrkev (*zelenina*); židle, postel, stůl, skříň (*nábytek*); dále lze užít dopravní prostředky, zvířata, náradí, nádobí, spotřebiče.

### 27. Tvoří protiklady (antonyma)

„Řekni opak.“ Nejprve vysvětlíme na příkladu. Potom říkáme slova a dítě doplní protiklad, např. malý – ..., starý – ..., veselý – ..., čistý – ..., nahlas – ..., tmavý – ..., horký – ...

### 28. Tvoří slova podobného významu (synonyma) – příloha Ř28

„Jak bychom to mohli říct ještě jinak?“ Dítěti ukážeme obrázek a vysvětlíme, jak bychom ho mohli pojmenovat (*dům, domeček, stavení, chaloupka*). Potom mu ukážeme obrázek holčičky a řekneme: „Holčička má pěkné šaty, jak bychom to mohli říct ještě jinak?“ Ukážeme obrázek kluka a zeptáme se: „Kdo to je?“ Motivujeme dítě k dalšímu pojmenování, jak by se to dalo říct ještě jinak (*kluk, chlapeček, klučina*). Ukážeme obrázek holčičky, která utíká, a zeptáme se „Co dělá holčička..., jak bychom to ještě mohli říct...?“

### 29. Pozná a vymyslí slova stejného zvuku, ale různého významu (homonyma) – příloha Ř29

„Řeknu ti slovo a ty mi povíš, co všechno může znamenat.“ Nejprve vysvětlíme na příkladu. Potom se ptáme: „Co všechno může znamenat slovo koruna?“ (*peníze, koruna stromu, královská koruna*) „Co všechno může znamenat slovo zub?“ (zub v puse, na ofině, na pile) „Co všechno může znamenat slovo oko?“ (*část obličeje, na punčoše, v polévce, na svetru, jídlo – volské oko*) „Co všechno může znamenat slovo list?“ (*na stromě, v knize, volný list papíru*) „Co všechno může znamenat slovo kohoutek?“ (*na vodu, domácí zvíře, na vlasech*)

### 30. Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku – příloha Ř30

Dítěti předložíme tři obrázky, z nichž jeden je nesprávný, a řekneme: „Podívej se na tyhle obrázky, pozorně si je prohlédni a ukaž mi, který z nich je nesprávný.“ Požádáme dítě o vysvětlení. Jinou variantou je nesmyslná činnost či nesmyslný detail. Požádáme dítě o vysvětlení, v čem je obrázek nesmyslný, co je na obrázku hloupého, co je tam špatně.

### 31. Správně posoudí pravdivost či nepravdivost tvrzení

Nepřavidelně střídáme správná a nesprávná tvrzení. „Je to správně? Citron je kyselý, cukr je sladký. Sníh je černý, uhlí je bílé. Pták plave, ryba lítá. Zubař staví domy, zedník spravuje zuby. Kolo plave na vodě, loď jezdí po silnici.“ Dítě posuzuje správnost či nesprávnost tvrzení, vysvětlí to.

### 32. Interpretuje pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu

Požádáme dítě, aby nám vyprávělo nějakou všeobecně známou pohádku. Sledujeme, zda se umí plynule vyjádřit a udržuje dějovou linii.

### 33. Chápe a ve správném pořadí realizuje i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny

Dítěti řekneme delší instrukci a sledujeme, zda plní jednotlivé kroky a ve správné posloupnosti. „Jdi ke dveřím, zamkni je, vyndej klíč a přines mi ho.“ „Vezmi si červenou pastelku, nakresli kolečko, potom si vezmi modrou pastelku a nakresli nad kolečko křížek.“ „Polož panenku do postýlky, auto dej do poličky, z kostek postav komín.“

	<b>Lexikálně-sémantická rovina</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
1	Pojmenuje běžné věci na obrázku	3			
2	Ukáže obrázek věci podle použití	3			
3	Ukáže na obrázku činnost	3			
4	Chápe pojmy „já, moje“	3			
5	Správně používá slova „ano, ne“	3			
6	Odpovídá na otázky „Co děláš?“ „Kde?“	3			
7	Má zájem o obrázkové knížky, příběhy	3			
8	Ukáže obrázek podle podstatného znaku	3–3,5			
9	Klade otázky „Proč?“ „Kdy?“	3–3,5			
10	Řekne, co je na obrázku	3–3,5			
11	Reprodukuje jednoduchou říkanku	3–3,5			
12	Chápe jednoduché protiklady	3,5			
13	Identifikuje věci podle společných podstatných znaků	3,5			
14	Zařazuje různé obrázky pod nadřazené pojmy	4			
15	Ukáže obrázek podle aktuální situace	4			
16	Vysvětlí, na co máme oči, knihy, auta...	4			
17	Poslouchá pohádky, chápe děj	4			
18	Spontánně vypráví podle obrázku	4			
19	Doplní protiklady s názorem	4			
20	Definuje význam pojmů	5			
21	Chápe jednoduché vtipy a hádanky	5			
22	Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji	5			
23	Pojmenuje, co dělá určitá profese	5			
24	Přiřadí, co k sobě patří a vysvětlí to	5			
25	Umí zpaměti kratší texty	5–6			
26	Tvoří nadřazené pojmy	5–6			
27	Tvoří protiklady (antonyma)	5–6			
28	Tvoří slova podobného významu (synonyma)	5,5–6			
29	Pozná a vymyslí slova stejného zvuku, ale různého významu (homonyma)	5,5–6			
30	Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku	5,5–6			
31	Správně posoudí pravdivost či nepravdivost tvrzení	5,5–6			
32	Interpretuje pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu	5,5–6			
33	Chápe a ve správném pořadí realizuje i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny	5,5–6			



## Morfologicko- syntaktická rovina

**34. Mluví ve větách, k podstatným jménům a slovesům postupně přidává přídavná jména zájmena atd.**

Sledujeme přirozený projev dítěte a zaznamenáme si, zda užívá jednotlivé slovní druhy, případně které chybí. Můžeme použít i vyprávění spontánní či podle obrázku.

**35. Rozlišuje mezi jednotným a množným číslem – příloha Ř35**

Použijeme obrázky. Nejprve uvedeme příklad: „Na tomto obrázku je nakreslená jedna panenka, na tomto obrázku jsou nakreslené dvě panenky.“ Ukážeme další obrázek a komentujeme: „Tady je jeden pán, tady...? Tady je jeden dům, tady...?“ Posléze otočíme posloupnost ve smyslu: „Tady jsou dva páni, tady...?“

**36.–41.**

**Skloňuje**

**Tvoří souvětí souřadná**

**Tvoří souvětí podřadná**

**Užívá čas minulý, přítomný, budoucí**

**Užívá všechny druhy slov**

**Mluví gramaticky správně**

Sledujeme spontánní projev dítěte (jak mluví s dětmi, s rodiči, s učitelkou, v komunitním či diskusním kruhu). Případně je motivujeme k vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle obrázku. Sledujeme řeč z hlediska jednotlivých položek a uděláme si záznam.

**42. Poznává nesprávně utvořenou větu**

Dítěti říkáme jednoduché věty a ono má posoudit, zda je to správně. Nejprve uvedeme příklad (řekneme větu nesprávně a vysvětlíme, co bylo špatně). Potom říkáme krátké věty a ptáme se: „Je to správně? Říká se to tak?“ Případně můžeme požádat: „Řekni to správně.“ Například: „Pes má čtyři noha. Kočka má dva ucha. Babička šla na obchodu. Paní jela auto. Pes štěkala na kočka. Holčička má červená tričko. Kluk má modrá kalhoty. Myš utíkal před kočka.“

**43. Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru – příloha Ř43**

Použijeme příběh proložený obrázky. Čteme nahlas jednoduchý příběh, uděláme pomlku..., dítě doplní správné slovo, ve správném tvaru.

## Pragmatická rovina

**44.– 54.**

**Upřednostňuje verbální formu komunikace, pomocí řeči dosahuje cíle**

**Řekne svoje jméno, jména sourozenců, kamarádů**

**Mluví nenuceně, pokouší se o krátkou konverzaci**

**Spontánně informuje o zážitcích, pocitech, přáních**

**Předá krátký vzkaz**

**Řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace**

**Aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými**

**Dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu**

**Dokáže zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně)**

**Smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky...**

**Řekne svoje jméno a příjmení, jména rodičů, sourozenců, kamarádů, učitele, svoji adresu**

Sledujeme spontánní užívání řeči v sociálním kontextu a děláme si poznámky ohledně jednotlivých položek.

	<b>Morfologicko–syntaktická rovina</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
34	Mluví ve větách, k podstatným jménům a slovesům postupně přidává přídavná jména, zájmena atd.	3			
35	Rozlišuje mezi jednotným a množným číslem	3			
36	Skloňuje	3			
37	Tvoří souvětí souřadná	3			
38	Tvoří souvětí podřadná	3,5–4			
39	Užívá čas minulý, přítomný, budoucí	4–5			
40	Užívá všechny druhy slov	4–5			
41	Mluví gramaticky správně	4–5			
42	Pozná nesprávně utvořenou větu	5–6			
43	Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	5–6			

	<b>Pragmatická rovina</b>	<b>věk</b>	<b>nezvládá</b>	<b>zvládá s dopomocí</b>	<b>zvládá samostatně</b>
44	Upřednostňuje verbální formu komunikace, pomocí řeči dosahuje cíle	3			
45	Řekne svoje jméno, jména sourozenců, kamarádů	3–3,5			
46	Mluví nenuceně, pokouší se o krátkou konverzaci	3,5–4			
47	Spontánně informuje o zážitcích, pocitech, přáních	4			
48	Předá krátký vzkaz	4			
49	Řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace	5–6			
50	Aktivně a spontánně navazuje řečový kontakt s dětmi i dospělými	5–6			
51	Dodržuje pravidla konverzace a společenského kontaktu	5–6			
52	Dokáže zformulovat otázku, adekvátně odpovědět na otázku (samostatně a smysluplně)	5–6			
53	Smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky...	5–6			
54	Řekne svoje jméno a příjmení, jména rodičů, sourozenců, kamarádů, učitele, svoji adresu	5–6			

## Prvky neverbální komunikace

### 55. Oční kontakt

Dítě oční kontakt nenavazuje. Naváže ho pouze tehdy, když je vybědnuto. Používá ho spontánně.

## Foneticko- fonologická rovina

56.–57.

### Výslovnost

#### Artikulační obratnost

Jednak sledujeme přirozený řečový projev dítěte a zaznamenáváme si výslovnost. Jednak **výslovnost** zjišťujeme cíleně tím, že dítě pojmenovává obrázky, vypráví podle obrázku, opakuje po nás slova. Zaznamenáme si, které hlásky nevyslovuje správně, či hlásku zaměňuje, resp. nahrazuje jinou hláskou nebo hlásku vynechává. Sledujeme také tzv. **artikulační obratnost**, tj. vyslovování slov, ve kterých je tupá i ostrá sykavka (*sušená, švestka, žáci, cvičí*), měkká i tvrdá slabika (*dědeček, děťátko, hodiny*), sledujeme vyslovování souhláskových shluků (*strašidlo, správný, plavba, správkárna*). Zaznamenáváme, zda nedochází ke spodobě (*susené – šušené, dedeček – dědeček, ke komolení slov, jejich zkracování*).

Fonematické uvědomování je více rozvedeno v kapitole Sluchové vnímání a paměť.

	Prvky neverbální komunikace	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
55	Oční kontakt	3–4			
		4–5			
		5–6			

	Foneticko–fonologická rovina	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
56	Výslovnost	3–4			
		4–5			
		5–6			
57	Artikulační obratnost	3–4			
		4–5			
		5–6			

Fonematické uvědomování je více rozvedeno v kapitole Sluchové vnímání a paměť.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA Z KNIHY (HAVLÍČKOVÁ, EICHLEROVÁ, 2014)

**Š**


Dáša volá pyšně:  
Mám na šatech \_\_\_\_\_ !

Švadlenky mně ušily  
pěknou šedou \_\_\_\_\_ .

Já, šikovný hošík,  
táhnu šišek \_\_\_\_\_ .

Kdo to štěká vyděšeně?  
Opuštěné malé \_\_\_\_\_ .

Dvě ušaté malé myšky  
našly v houští \_\_\_\_\_ .



32
33



**L** *ve všech pozicích*

Alíkovi na lámu  
malý kousek \_\_\_\_\_ .

Veselou písničku zpívaly  
na louce u lesa \_\_\_\_\_ .

U tety Amálky  
voněly \_\_\_\_\_ .

Šel okolo kluk,  
měl veliký \_\_\_\_\_ .

62
63



PŘÍLOHA P III: UKÁZKA Z KNIHY (HAVLÍČKOVÁ, EICHLEROVÁ, 2017)

**BLUDIČKY**

Vábí bludičky člověčí dušičky,  
vábí bludičky do močálu.  
V bažině, ba i v močále  
dušičky mají namále!  
Já už jediné šlapu po pěšině,  
vážně jediné po pěšině!

(Pásla ovečky)

Vá - bí blu-dič-ky člo-vě-čí du-šič-ky, vá - bí  
6 blu-dič-ky do mo-čá-lu. V ba-ži - ně,  
10 ba i v mo-čá-le du-šič-ky ma-jí na-má-le! Já už  
14 je - di - ně šla - pu po pě - ši - ně, váž - ně  
18 je - di - ně po pě - ši - ně!

č š ž  
(bez ř, s, z, r, ý)

**DR**  
(bez ř)  
(Pec nám spadla)

Au to - bu - sem drn - cy drn - cy drn - cá Da - na ce - lý den.  
5 Já už dá - le drn - cat ne - chej, z au - to - bu - su už chej ven!

**DRNCY**

Autobusem **drncy drncy**  
**drncá** Dana celý den.  
Já už dále **drncat** nechci,  
z autobusu už chej ven!

Autobusem **drncy drncy**  
**drncá** Dana celou noc.  
Já už dále **drncat** nechci,  
**udrncaná** už jsem moc.

## 2 Sluchová pozornost a dech – Jak šla flétna na plavání

**Cíl v oblasti komunikačních schopností:** navození a udržení sluchové pozornosti, ovládnutí dechu.

**Cíl v oblasti hudebních schopností:** prohloubení sluchové pozornosti věnované melodii, prodlužování výdechové fáze.

**Pomůcky:** flétna pro učitelku, brčko a kelímek pro každé dítě, konvice nebo lahev s vodou, igelitový ubrus na stůl.

**Motivace:** učitelka si předem stranou nachystá kelímky naplněné vodou maximálně do jedné třetiny objemu a brčka. Celou činnost motivuje pohádkovým příběhem.

*Flétna, která bydlela u Filipa a Aničky, už mockrát slyšela, jak si děti povídají o koupání, plavání a potápění v bazénu. Taky se tam moc chtěla podívat, proto jednou přemluvila děti, aby ji vzaly s sebou. Když paní plavčice uviděla, že si děti nesou k bazénu flétnu, moc se divila: „Snad nechceš plavat? Vždyť nástroje do vody nemůžou! Ale víš ty co? Můžeš mi dneska pomáhat – naučíme spolu děti foukat do vody, to je pro plavání moc důležité. Když já budu foukat na flétnu, budou děti foukat do vody. Když přestanu hrát, děti rychle přestanou foukat.“*

*Protože nemáme ve třídě bazén, zkusíte to s brčky.*

**Průběh aktivity:** po vyslechnutí příběhu činnost nejprve vyzkoušíme bez pomůcek – děti mají za úkol jemně foukat našpulenou pusou, jen když učitelka hraje na flétnu. Dětem, které zvládají (a postupně všem), rozdáme brčka. Opět děti foukají, jen když slyší flétnu. Pak teprve rozdáme dětem kelímky s vodou. Děti jednou rukou drží kelímek nebo ho položí před sebe na stůl, druhou rukou dělají pokličku, mezi prsty mají brčko. Učitelka hraje jednoduché melodie, různě dlouhé tóny a motivy na jeden dech.

Sluchem společně kontrolujeme zejména rychlé ukončení bublání, když přestane flétna hrát. (Děti většinou zpočátku „přetahují“, až po chvíli jsou schopny zaměřit sluchovou pozornost na ukončení tónu nebo melodie a „nekažit“ společný konec.)

Uvedené noty jsou pouze námětem pro vlastní improvizaci. Jednotlivé motivy, po kterých následuje pauza, jsou odděleny dvojitou čarou.



**Varianty:** ve vedení hry může učitelku zastoupit dítě. Učitelka mu oddělí z flétny vrchní část (zobec) a dítě hraje na něj, nezní tedy melodie, ale pouze různě dlouhý tón.

**Rizika:** mějte na paměti, že dechová kapacita dětí je menší než vaše. Mezi jednotlivými fázemi bublání potřebují děti čas na běžné nadechnutí a vydechnutí.



## 7 Významová podobnost – Co k sobě patří

**Cíl v oblasti komunikačních schopností:** třídění slov podle významu.

**Cíl v oblasti hudebních schopností:** zpěv textu a zpěv brumendem.

**Průběh aktivity:** učitelka seznámí děti s pravidlem hry; když zazpívá názvy dvou zvířat, která patří k sobě do rodiny, děti zpěv zopakují po ní. Když ale zazpívá dvě slova, která k sobě nepatří, přiloží si děti prst na pusu a zopakují jen melodii brumendem. Učitelka může nahodile vybírat dvojice z uvedené tabulky a improvizovat melodii, kterou děti buď se slovy nebo brumendem zopakují po ní. Doporučuji jen zachovat třídobý takt (viz noty), protože dětem poskytnete víc času na rozmyšlenou a učitelce více možností pro rytmičtější slova.

Ko - cour ko - čka, ko - cour ko - čka,  
 ko - tě ko - ště, hm - m hm - m...

patří k sobě		nepatří k sobě	
kocour	kočka	kotě	koště
kráva	tele	tele	televize
kobyla	hříbě	hříbě	hříbek
housenka	motýl	husa	housenka
krocán	krůta	krůta	kruřas
ovce	jehně	ovce	ovoce
slepice	kohout	slepice	slepýš
fena	štěně	štěně	štětka
slepice	kuře	kuře	kuřák
srnec	srnka	srnec	hrnec
beran	ovce	opice	slepice
kočka	kotě	ještěrka	veverka
pejsek	fena	koza	kosa
koza	kůzle	kůzle	nudle
kozel	koza	kozel	kotel
žabák	žába	žabák	zobák

**Varianta:** uvedenou slovní zásobu lze využít bez hudebního aspektu venku nebo v tělocvičně. Děti stojí seřazené do dvou zástupů (družstev). První dvojice poslouchá, jestli učitelka řekne dvě slova patřící k sobě, v tom případě vyběhnou k vyznačené metě a vrací se na konec družstva. Pokud učitelka řekne slova, která k sobě nepatří, děti nevybíhají a čekají.

## PŘÍLOHA P VI: DOTAZNÍK Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ



Pedagogická  
fakulta

Univerzita Palackého  
v Olomouci

### Logopedická prevence prostřednictvím hudebních činností ve vybraných mateřských školách.

Vážené ředitelky, vážení ředitelé,  
vážené učitelky, vážení učitelé,

mé jméno je Veronika Gajdová a jsem studentkou navazujícího magisterského studia oboru Předškolní pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku k mé výzkumné studii, která je součástí mé diplomové práce s názvem „Logopedická prevence prostřednictvím hudebních činností ve vybraných mateřských školách“. Dotazník je určen pro pedagogické pracovníky z Olomouckého kraje. Vyplnění dotazníku je zcela anonymní a zpracovaná data budou použita pouze v rámci mé výzkumné práce. Dotazník obsahuje 3 sekce a celkově 15 otázek. Vyplnění by mělo trvat přibližně 5 minut. Na konci dotazníku je pro Vás připraven seznam vhodné literatury pro logopedickou prevenci prostřednictvím hudebních činností v mateřské škole, jako odměna za Vaši účast.

Děkuji Vám za Váš čas. V případě zájmu o výsledky výzkumu se na mě můžete obrátit ([veronika.gajdova@gnj.cz](mailto:veronika.gajdova@gnj.cz)).

Bc. Veronika Gajdová

#### 1. část

První část zahrnuje obecné seznamovací otázky.

1. V jakém okrese Olomouckého kraje se nachází mateřská škola, ve které pracujete?

- Prostějov
- Přerov
- Olomouc
- Šumperk
- Jeseník



2. V jaké státní mateřské škole pracujete? \*

- V běžné mateřské škole
- V alternativní mateřské škole
- V běžné mateřské škole s logopedickou třídou
- V logopedické mateřské škole

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v oblasti pedagogiky? \*

- Kurz asistenta pedagoga
- Střední pedagogická škola
- Vyšší odborná škola s pedagogickým zaměřením
- Vysoká škola s pedagogickým zaměřením (Bc.)
- Vysoká škola s pedagogickým zaměřením (Mgr.)
- Vysoká škola s pedagogickým zaměřením (Ph.Dr., Ph.D.)

4. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v oblasti logopedie? \*

- Vzdělání získané absolvováním kurzu zaměřeného na logopedickou prevenci akreditovaného MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Doplněné pedagogické vzdělání absolvováním programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaného vysokou školou a zaměřeného na speciální pedagogiku - logopedii.
- Vzdělání získané absolvováním vysokoškolského bakalářského programu v oblasti pedagogických věd zaměřeného na speciální pedagogiku, ukončeného závěrečnou zkouškou/státní zkouškou z logopedie, resp. surdopedie.
- Nemám žádné vzdělání v oblasti logopedie

5. Máte zkušenosti/vzdělání v oblasti hudby? \*

- Ano, zpívala jsem ve sboru.
- Ano, chodila jsem na ZUŠ.
- Ano, chodila jsem na ZUŠ i do sboru.
- Ano, mám hudební zkoušky ze školy (SŠ, VOŠ, VŠ).
- Ne, nemám.

## 2. část

Druhá část dotazníku se zabývá primární logopedickou prevencí ve Vaší mateřské škole.

### Co je to primární logopedická prevence?

Primární logopedickou prevencí dělíme na specifickou a nespecifickou. Primární logopedická prevence nespecifická se definuje jako všeobecná podpora správné péče o řeč dítěte a realizuje ji učitelka MŠ. Primární logopedická prevence specifická je zaměřená proti konkrétnímu riziku, tedy určitému narušení komunikační schopnosti (Bendová, 2014).

6. Účastnila jste se vzdělávacího programu k podpoře primární logopedické prevence v mateřské škole a získané znalosti využíváte k organizované primární logopedické prevenci? \*

- Ano
- Ne

7. Jak často realizujete organizovanou primární logopedickou prevenci v mateřské škole? \*

- Každý den
- Několikrát týdně
- Jednou týdně
- Párkrát do měsíce
- Organizovaně vůbec

### 3. část

Třetí část se zabývá využíváním metody hudebních činnosti v primární logopedické prevenci v mateřské škole.

#### Hudební činnosti & Pragmatická jazyková rovina

Hudební činnosti se v mateřské škole realizují za účelem rozvoje dítěte dle RVP PV ve všech vzdělávacích oblastech. Hudební činnosti dělíme na činnosti pěvecké, hudebně-pohybové, instrumentální a poslechové (RVP PV, 2021).

Pragmatická jazyková rovina spojuje slova a věty v rámci komunikace. Jedná se o přání, poděkování, otázky a o užívání jazyka v konkrétních komunikačních situacích. Vításková a Peutelschmiedová (2005) na pragmatickou rovinu nenahlíží pouze jako na souhrn jazykových rovin, ale označují ji za společenské uplatnění komunikační schopnosti, za určité mluvní vyjádření člověka, které je hodnotově vyšším procesem.

8. Sledujete zejména pragmatickou jazykovou rovinu u pedagogické diagnostiky jazykových schopností kvůli jejímu sociálnímu uplatnění komunikačních schopností? \*

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

9. Vybíráte si u primární logopedické prevence metodu hudebních činností kvůli významným podobnostem mezi řečí a hudbou? \*

- Ano a znám podobnosti mezi řečí a hudbou.
- Ano, ale spíše podvědomě.
- Ne, neznám podobnosti mezi řečí a hudbou.

10. Jaké hudební činnosti si dominantně vybíráte pro podporování jazykových schopností u dětí předškolního věku? \*

- Pěvecké činnosti
- Hudebně-pohybové činnosti
- Instrumentální činnosti
- Poslechové činnosti

11. Vybiráte si metodu hudobných činností pro cilené zlepšení pragmatické jazykové roviny při primární logopedické prevenci? \*

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

12. Sledujete PO realizování primární logopedické prevence prostřednictvím hudobných činností zlepšení řeči dítěte na pragmatické jazykové rovině? (Např. využije slova z písně v běžném rozhovoru). \*

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

13. Dominuje u Vás volba metody hudobných činností v rámci primární logopedické prevence kvůli lepším výsledkům v pedagogické diagnostice pragmatické složky komunikace? \*

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

14. Využíváte častěji hudební činnosti ve vzdělávacím programu, protože jste hudebně kompetentní? (Umíte zpívat, hrát na nástroj, zvládáte metodiku hudební výchovy, dobře vnímáte rytmus písní...apod.) \*

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

15. Upřednostňujete metodu hudebních činností u primární logopedické prevence kvůli svým hudebním kompetencím? (Umíte zpívat, hrát na nástroj, zvládáte metodiku hudební výchovy, dobře vnímáte rytmus písní...apod.) \*

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

Jako odměnu za Váš čas a vyplnění dotazníku Vám představuji vhodnou literaturu pro logopedickou prevenci prostřednictvím hudebních činností v mateřské škole.



- Děkuji, neznám je.
- Děkuji, ale znám je.

Odeslat

## PŘÍLOHA P VII: KRITICKÉ HODNOTY (CHRÁSKA, 2016)

234 / Metody pedagogického výzkumu

### II KRITICKÉ HODNOTY TESTOVÉHO KRITÉRIA CHÍ-KVADRÁT

Stupně volnosti	Hladina významnosti	
	0,050	0,010
1	3,841	6,635
2	5,991	9,210
3	7,815	11,341
4	9,488	13,277
5	11,070	15,086
6	12,592	16,812
7	14,067	18,475
8	15,507	20,090
9	16,919	21,666
10	18,307	23,209
11	19,675	24,725
12	21,026	26,217
13	22,362	27,688
14	23,685	29,141
15	24,996	30,578
16	26,296	32,000
17	27,587	33,409
18	28,868	34,805
19	30,144	36,191
20	31,410	37,576
21	32,671	38,932
22	33,924	40,289
23	35,172	41,638
24	36,415	42,980
25	37,652	44,314
26	38,885	45,642
27	40,113	46,963
28	41,337	48,278
29	42,557	49,588
30	43,773	50,892