

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Prevence vzniku narušené komunikační schopnosti  
v mateřských školách

Lucie Bágarová

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma prevence vzniku narušené komunikační schopnosti v mateřských školách vypracovala samostatně za použití v práci uvedených zdrojů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

.....

podpis



## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Aleně Hlavinkové, Ph.D. za její odborné vedení, podporu, trpělivost, ochotu a cenné rady, které mi poskytovala během celého zpracování této bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří se zúčastnili mého výzkumného šetření a bez kterých by výzkum nebylo možné zrealizovat. V neposlední řadě chci poděkovat své rodině a přátelům, kteří mě po celou dobu studia podporovali.

## Anotace

|                          |                                     |
|--------------------------|-------------------------------------|
| <b>Jméno a příjmení:</b> | Lucie Bágarová                      |
| <b>Katedra:</b>          | Ústav speciálněpedagogických studií |
| <b>Vedoucí práce:</b>    | PhDr. Hlavinková Alena, Ph.D.       |
| <b>Rok obhajoby:</b>     | 2024                                |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>Název práce:</b>                | Prevence vzniku narušené komunikační schopnosti v mateřských školách  |
| <b>Název v angličtině:</b>         | Prevention of impaired communication skills in kindergartens  |
| <b>Zvolený typ práce:</b>          | Bakalářská práce  |
| <b>Anotace práce:</b>              | Bakalářská práce se zabývá prevencí vzniku narušené komunikační schopnosti v mateřských školách. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se věnuje problematice komunikace, předškolního věku a možnostem prevence vzniku NKS v mateřských školách. V praktické části jsou popsána výzkumná šetření, která jsou realizovaná prostřednictvím dotazníků. Hlavním cílem této práce je zjistit, jak probíhá v oslovených mateřských školách prevence vzniku NKS. Vedlejším cílem je vytvořit vhodný materiál na rozvoj komunikační schopnosti v předškolním věku a jeho následné ověření v praxi.  |
| <b>Klíčová slova:</b>              | Narušená komunikační schopnost, mateřská škola, prevence, předškolní věk  |
| <b>Anotace v angličtině:</b>       | The bachelor thesis deals with the prevention of impaired communication skills in kindergartens. The thesis is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part deals with the issues of communication, preschool age and the possibilities of prevention of impaired communication skills in kindergartens. The practical part describes the research conducted through questionnaire. The main aim of the thesis is to find out how the prevention of impaired communication skills is carried out in the surveyed kindergartens. The minor aim is to create suitable material for the development of communication skills in preschools age and its subsequent verification in practice. |
| <b>Klíčová slova v angličtině:</b> | Impaired communication skills, kindergarten, prevention, preschool age  |
| <b>Přílohy vázané v práci:</b>     | Příloha č. 1: Dotazník č.1 zaměřený na zjištění průběhu prevence vzniku NKS<br>Příloha č. 2: Dotazník č. 2 k získání zpětné vazby<br>Příloha č. 3: Rozvoj komunikační schopnosti v předškolním věku (teoretická příručka)<br>Příloha č. 4: Soubor pracovních listů  |
| <b>Rozsah práce:</b>               | 68 stran a 68 stran příloh  |
| <b>Jazyk práce:</b>                | Čeština   |

## Obsah

|  |    |
|--|----|
| Úvod.....  | 7  |
| Teoretická část .....  | 8  |
| 1 Komunikace.....  | 8  |
| 1.1 Komunikační schopnost .....  | 9  |
| 1.2 Narušená komunikační schopnost .....                                       | 12 |
| 1.3 Logopedická intervence.....  | 13 |
| 1.4 Logoped.....   | 15 |
| 2 Předškolní věk .....   | 17 |
| 2.1 Psychomotorický vývoj předškolního dítěte .....                            | 17 |
| 2.2 Školní zralost a připravenost předškolního dítěte.....                     | 21 |
| 2.2.1 Odklad povinné školní docházky .....                                     | 23 |
| 2.2.2 Komunikace v kontextu školní zralosti .....                              | 24 |
| 2.3 Nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti v předškolním věku ..... | 26 |
| 3 Prevence vzniku narušené komunikační schopnosti .....                        | 30 |
| 3.1 Prevence vzniku NKS v mateřské škole.....                                  | 31 |
| 3.2 Kompetence pedagogických pracovníků při prevenci vzniku NKS.....           | 33 |
| 3.3 Metody a prostředky prevence NKS v mateřské škole.....                     | 36 |
| Praktická část .....   | 40 |
| 4 Metodologická východiska výzkumného šetření .....                            | 40 |
| 4.1 Design výzkumu .....   | 40 |
| 4.2 Výzkumný problém .....   | 40 |
| 4.3 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky .....                            | 41 |
| 4.4 Metody sběru dat a výzkumný soubor.....                                    | 41 |
| 5 Tvorba materiálu.....  | 43 |
| 5.1 Teoretická příručka .....  | 43 |
| 5.2 Soubor pracovních listů .....  | 44 |
| 6 Analýza získaných dat.....   | 46 |
| 6.1 Průběh prevence vzniku NKS v mateřských školách.....                       | 46 |
| 6.2 Zpětná vazba k vytvořeným materiálům .....                                 | 64 |
| 7 Diskuse .....  | 70 |
| 7.1 Limity výzkumného šetření .....  | 72 |
| Závěr .....  | 73 |
| Seznam použité literatury .....  | 75 |

|                                  |    |
|----------------------------------|----|
| Seznam internetových zdrojů..... | 79 |
| Seznam grafů a tabulek.....      | 82 |
| Seznam příloh .....              | 83 |

## Úvod

Tématem bakalářské práce je „*Prevence vzniku narušené komunikační schopnosti v mateřských školách*“. Autorka si toto téma zvolila na základě osobního zájmu, protože se v jejím okolí pohybuje mnoho dětí předškolního věku. V tomto věku je typický výskyt fyziologických obtíží v řeči, které mají shodné projevy, jako určité druhy NKS. Tyto obtíže, mezi které se řadí např. fyziologický dysgramatismus, fyziologická dyslalie nebo fyziologická neplynulost, se však nepovažují za narušenou komunikační schopnost (Kerekrétiiová, 2009). Je proto důležité se zaměřit na tyto a další projevy NKS a předcházet tak vzniku narušené komunikační schopnosti. V mateřské škole povinnost rozvíjet komunikační schopnost vyplývá z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2021).

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je dále rozdělena do tří kapitol. První kapitola pojednává o komunikaci a narušené komunikační schopnosti. Druhá kapitola vymezuje specifika předškolního dítěte vč. psychomotorického vývoje a dále se zabývá problematikou komunikace v kontextu školní zralosti a nejčastějším druhům narušené komunikační schopnosti v předškolním věku. Poslední kapitola teoretické části se zabývá prevencí vzniku narušené komunikační schopnosti (dále jen NKS) v mateřské škole, kompetencemi pedagogických pracovníků a dále metodami a prostředky, které je možné v rámci této prevence využít. V úvodní kapitole praktické části jsou vymezené podrobnosti výzkumného šetření, výzkumný problém, cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky. Taktéž je zde popsána metoda sběru dat a výzkumný soubor. Další kapitola praktické části popisuje tvorbu materiálů vhodných na rozvoj komunikační schopnosti v předškolním věku. Třetí kapitola se zabývá analýzou získaných dat. Autorka využívá smíšeného výzkumu, k získání dat využívá kvantitativní metodu dotazníku a při zpracování dat dále využívá prvků kvantitativních i kvalitativních.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak probíhá prevence vzniku NKS ve vybraných mateřských školách. Současně vedlejším cílem je vytvořit materiál s aktivitami vhodnými pro rozvoj komunikační schopnosti v předškolním věku s následným ověřením v praxi.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Komunikace

Komunikace je jednou z nejdůležitějších schopností člověka, která umožňuje jedinci dorozumívat se s ostatními a sdílet s nimi své emoce, pocity, myšlenky, názory apod. Pojem komunikace vychází z latinských slov „communicare“ a „communem reddere“, která v předkladu znamenají učinit společným (Bytešníková, 2012). Následující kapitola se blíže věnuje vymezením komunikace, komunikační schopnosti a jejímu narušení, ale také i samotnému vývoji řeči. V závěru autorka definuje pojem logopedická intervence a charakterizuje odborníky, kteří se jí zabývají.

Vzhledem k tomu, že pojem komunikace lze nalézt ve spojitosti s různými obory či oblastmi, není její definice jednotná (Klenková, 2006). V literatuře lze tedy nalézt odlišné definice vystihující komunikaci právě v kontextu daného oboru. Čechová (In: Bytešníková, 2012, s. 9) definuje komunikaci jako „*proces dorozumívání, společenský styk s cílem výměny myšlenkových obsahů mezi účastníky komunikace (komunikanty)*“. Jinou (o trochu obecnější) definici užívá Klenková (2006, s. 25), která uvádí, že komunikace „*znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů*“. Dále uvádí, že podstatou komunikace je přenos informací mezi dvěma či více lidmi a jejich vzájemné ovlivňování (Klenková, 2006).

Komunikace se dělí na verbální a neverbální. Verbální komunikace je specificky lidskou činností a je chápána jako komunikace prostřednictvím slov a písma. Důležitým činitelem jsou slova, která jsou při interakci s ostatními užívána. Volba těchto slov ovlivňuje komunikaci pozitivně i negativně. Užití správných slov posunuje komunikaci dopředu, rozvíjí ji a významně ovlivňuje celý proces komunikace a chování komunikujících osob. Při užití špatně zvolených slov komunikace zaostává a pro komunikující může být až demotivující. Naopak neverbální komunikace je zprostředkovaná bez užití slov (Vymětal, 2008). Vymětal (2008, s. 54) ji definuje jako „*přenos informací a sdělení vyplývajících a vycházejících z postoje člověka, zvířete či jiného organismu*“. Neverbální komunikace tak zahrnuje pohyby těla, mimiku, gestiku, vzdálenost mluvčího a příjemce apod. Zároveň také zahrnuje i situaci, kdy člověk nic neříká, jelikož i to je považováno za komunikaci. (Vymětal, 2008)

S pojmem komunikace souvisí i další pojem, který je vhodné vymezit. Jedná se o komunikační kompetence, které „*jsou obecně považovány za součást pragmatické roviny jazyka, vycházejí ze znalosti struktury a systému komunikace a sdružují konverzační a*

*interakční dovednosti jedince*“ (Bendová, 2011, s. 64.). Lze je zároveň považovat za schopnost jedince komunikovat s okolím tak, aby komunikace byla funkční a došlo tak k uspokojení komunikačních potřeb jedince. (Bendová, 2011)

## **1.1 Komunikační schopnost**

Komunikační schopnost neboli „*schopnost řečové komunikace je schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech formách*“ (Lechta, 1994, In: Klenková, 2006, s. 26) a je považována za základ pro interakci jedince s okolím (Bendová, 2011). Petrová a kol. (2022) uvádějí, že komunikační schopnost zahrnuje čtyři jazykové roviny, a to foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a pragmatickou. Valenta (2014) dále dodává, že komunikační schopnost zahrnuje veškeré způsoby komunikace, tedy projevy verbální i neverbální. Dobře rozvinutá komunikační schopnost zajistí jedinci možnost dorozumívat se s ostatními a určitou jistotu, že nebude docházet mezi účastníky komunikace k nepochopení (Klenková, 2006).

Foneticko-fonologická jazyková rovina se zabývá zvukovou stránkou řeči a jejími základními jednotkami jsou hlásky (fonémy) (Bytešnicková, 2007). Jedná se o sluchovou diferenciaci hlásek a jejich výslovnost (Bednářová, Šmardová, 2015). „*Sluchové rozlišování je v úzkém vztahu k výslovnosti, protože dítě pro správnou výslovnost potřebuje rozlišovat nejen hlásky, ale také rozdíl mezi jejich správným a nesprávným zněním*“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 29). Z fonetického hlediska je pozornost věnována oblasti respirace, artikulace, fonace a rezonance, ale i prozodickým faktorům řeči, např. tempu řeči, melodii či rytmu (Mlčáková, 2012). Na základě výše zmíněného je proto důležité, v souvislosti s touto jazykovou rovinou, rozvíjet i sluchové vnímání včetně sluchové diferenciaci a sluchové paměti. Mimo aktivit zaměřených na rozvoj sluchového vnímání je vhodné provádět i aktivity, které rozvíjí správné dýchání, a různá artikulační cvičení (Felcmanová a kol., 2019).

Druhá rovina jazyka (lexikálně-sémantická) se týká obsahu sdělení – aktivního a pasivního slovníku, porozumění řeči (percepce) a vyjadřování (exprese) (Bednářová, Šmardová, 2015). K rozvoji pasivní slovní zásoby dochází zhruba kolem 10. měsíce věku dítěte, kdy zároveň dítě začíná rozumět řeči. Aktivní slovní zásoba se začíná rozvíjet zhruba v roce dítěte, kdy dítě začíná aktivně používat svá první slůvka a pojmenovává svět kolem sebe (Klenková, 2006). Komentování a pojmenovávání předmětů, činností či osob je důležité pro rozvoj řeči, jelikož si dítě díky tomu upevňuje souvislost a spojení mezi daným

předmětem, činností a slovem. Proto se u dětí setkáváme s prvním a druhým věkem otázek („kdo to je?“, „co to je?“ a „proč?“, „kdy?“) (Bednářová, Šmardová, 2015).

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina se zabývá tvaroslovím a větnou skladbou, tedy užíváním jednotlivých slovních druhů, časováním sloves, skloňováním ohebných slovních druhů, dodržování slovosledu a tvorbou vět a souvětí (Mlčáková, 2012). Dítě postupem času používá více slovních druhů ve svém verbálním projevu a obvykle po 4. roce by je mělo používat všechny. U dětí se také setkáváme s dysgramatismy, které lze charakterizovat jako neschopnost tvořit gramaticky správné věty či např. správně skloňovat a časovat jednotlivé slovní druhy. Do 4 let jsou dysgramatismy považovány za fyziologické, nicméně v případě, že po 4. roce stále přetrvávají ve stejné nebo i větší míře, je vhodné navštívit odborníka, jelikož mohou signalizovat opoždění ve vývoji řeči nebo intelektu (Bednářová, Šmardová, 2015).

Poslední jazyková rovina se nazývá pragmatická a týká se již samotného užití řeči. „*Pragmatickou rovinou rozumíme uplatnění komunikační schopnosti v životě, sociální aspekty komunikace (vyžádání si informace, oznámení informace, zrakový kontakt, turn-taking)*“ (Mlčáková, 2014 In: Valenta a kol., 2014). Je zřejmé, že se pragmatická rovina kromě verbálního projevu zaměřuje i na projev neverbální. Felcmanová a kol. (2019) dále dodávají, že je možné zaznamenat i rozpor mezi projevem verbálním a neverbálním. Často lze tento rozpor sledovat u dětí úzkostných či u těch, kteří mají negativní zkušenost v komunikaci s dospělými (ale i dětmi) (Felcmanová a kol., 2019).

Za základní komunikační prostředek je považovaná řeč (Klenková, 2006). „*Termín zevní řeč, mluvená řeč či mluva vyjadřuje schopnost člověka užívat sdělovacích prostředků vytvářených mluvidly*“ (Klenková, 2006, s. 27). Jedná se o specificky lidskou schopnost, která však není člověku vrozená, ale rozvíjí se až při verbálním styku s okolím (Klenková, 2006). Bendová (2011, s. 10) dodává, že její vývoj je „*složitým procesem, jenž je ovlivňován řadou vnitřních, ale i vnějších faktorů*“. K vnitřním faktorům se řadí především individuální charakteristiky jedince, jeho psychická a fyzická zralost, vrozené předpoklady pro rozvoj řeči aj. K vnějším faktorům se řadí vlivy z vnějšího okolí jedince – sociální prostředí, rodinné zázemí, dostatečně podnětné prostředí, vliv školy, ale také i výchova. Na rozvoj komunikační schopnosti dítěte má vliv i chování, komunikační styly a vyjadřovací schopnosti jeho okolí (např. rodinných příslušníků, pedagogů, odborníků), jelikož dítě od nich přejímá jejich vzorce vyjadřování a chování (Bendová, 2011).



Vývoj řeči lze rozdělit na dvě stadia – předřečové období a vlastní vývoj řeči (Klenková a kol., 2012). Tyto etapy lze dále klasifikovat z různých hledisek, např. podle chronologického vymezení etap (Kapalková, 2009 In: Vitásková, 2013), budování komunikační a jazykové kompetence u dětí (Průcha, 2011 In: Vitásková, 2013), orientační úrovně řečového vývoje (Lechta, 2002 In: Vitásková, 2013) atd.. Autorka se rozhodla použít Sovákovu klasifikaci ontogeneze řeči, kterou uvádí např. Bytešnicková (2012):

1. **Křik** je prvním komunikačním projevem novorozence, kterým reaguje na změnu v okolí. Nejdříve je nediferencovaný, jednotvárný, později dítě pomocí křiku vyjadřuje emoce a vědomě jej užívá. Také se v tomto stádiu objevuje úsměv a dítě začíná broukat. (tamtéž)
2. **Žvatlání**, které lze dále rozdělit na 2 stadia – stadium pudového žvatlání a stadium napodobujícího žvatlání. V období pudového žvatlání si dítě hraje se svými mluvidly – provádí podobné pohyby mluvidel jako při sání a doprovází je hlasem. Později začne více reagovat na známé hlasy a rozlišovat jejich vlastnosti. V období napodobujícího žvatlání dítě imituje zvuky okolí, ale i ty, které samo vydává. Dítě zapojuje i sluchovou a zrakovou kontrolu, díky které je schopno sledovat pohyby mluvidel blízkých osob (především matky) a napodobovat je. (tamtéž)
3. Ve **stadiu období rozumění řeči** dochází k rozšiřování pasivní slovní zásoby dítěte a ke spojení významů slova s předměty (tamtéž).
4. **Vlastní vývoj řeči** nastupuje kolem prvního roku a je rozdělen do několika období. Ve stadiu emocionálně-volním dítě používá slova, kterými vyjadřuje své přání, pocity, emoce a potřeby. Dalším obdobím je období egocentrické (1,5–2 roky), ve kterém dítě imituje dospělé osoby a objevují se otázky typu „Co je to?“, „Kdo je to?“ (tzv. první věk otázek) (Bytešnicková, 2012). Ve stadiu asociačně-reprodukčním (2–3 roky) dítě pojmenovává a asociuje slova s určitými jevy či osobami (Vitásková, 2013). Následuje období rozvoje komunikační řeči (2–3 roky) a stadium logických pojmů (kolem 3. roku), ve kterém dochází k rozvoji myšlení a dítě využívá abstrakci, orientuje se v časových pojmech, a také začíná klást otázky typu „Proč?“ či „Kdy?“ (tzv. druhý věk otázek). Posledním obdobím je období intelektualizace řeči, které se začíná rozvíjet kolem 4. roku a trvá až do dospělosti. V tomto období se rozvíjí především logické chápání, dále se např. rozšiřuje se slovní zásoba, dochází k rozlišování abstraktních slov od konkrétních apod. (Bytešnicková, 2012).

S pojmem řeč souvisí i další pojem, který je vhodné definovat – pojem jazyk. Ten se považuje za „*specifickou vlastnost určité, přesně vymezené skupiny lidí sdělovat prostřednictvím zvukového, písemného či jiného kódu smysluplné informace*“ (Bytešníková, 2012, s. 14). Jinou definici užívá Klenková (2006, s. 27), ve které uvádí, že „*jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka ve světě a jeho vlastní vnitřní prožitky*“. Jazyk se tedy od řeči odlišuje primárně tím, že řeč člověk tvoří na základě vlastní vůle a je individuální záležitostí, zatímco jazyk je hlavním komunikačním prostředkem myšlenek (Bytešníková, 2012).

## **1.2 Narušená komunikační schopnost**

V případě, že se objeví u komunikující osoby obtíže v komunikaci, mluvíme o narušené komunikační schopnosti (dále jen NKS). „*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru*“ (Lechta, 2003, s. 17). U jedince se tedy může projevit narušení v některé ze čtyř jazykových rovin, na které se zaměřují odborníci při sledování a posuzování komunikační schopnosti (viz kapitola 1.1). Je však důležité zmínit, že u dětí je nutné brát zřetel na fyziologické projevy, které ihned nemusí znamenat narušení komunikační schopnosti. Jedná se např. o nesprávnou výslovnost, záměnu hlásek, nemluvnost do 1 roku věku dítěte apod. (Klenková a kol., 2012).

NKS má velmi různorodou etiologii. Narušení může vzniknout na základě poškození mozku, genové mutace, orgánovém či funkčním poškození, ale také i na základě nedostatečně stimulačního a podnětného prostředí (Klenková a kol., 2012). NKS se tak může projevit jako vrozená vada, získaná porucha (např. po úrazu) či jako symptomatická porucha řeči. Narušení se tedy může projevit kdykoliv v průběhu života a může být trvalé nebo dočasné (Lechta, 2003).

Lechta (2009, In: Klenková a kol., 2012) rozlišuje 10 okruhů narušené komunikační schopnosti. Jedná se o:

1. **vývojovou nemluvnost**, do které patří narušený vývoj řeči;
2. **získanou orgánovou nemluvnost** s diagnózou afázie;
3. **získanou psychogenní nemluvnost** s diagnózami mutismus a elektivní (selektivní) mutismus;

4. **narušení zvuku řeči**, tedy huhňavost a palatolalie;
5. **narušení plynulosti řeči**, do které patří koktavost a breptavost;
6. **narušení článkování řeči** s diagnózami dyslalie a dysartrie;
7. **poruchy hlasu**;
8. **narušení grafické stránky řeči**, tedy specifické vývojové poruchy učení a získané formy poruch učení;
9. **kombinované vady a poruchy řeči**;
10. **symptomatické poruchy řeči** (Klenková a kol., 2012).

Vitásková (In: Vitásková, Peutelschmiedová, 2005) dodává, že kromě těchto okruhů se rozšířil zájem logopedů i o problematiku poruch polykání, tzv. dysfagii, která vzniká na podkladě funkční nebo organické poruchy jícnu.

### **1.3 Logopedická intervence**

Logopedická intervence znamená souhrnné označení pro aktivity a činnosti, které jsou specifické pro práci logopeda (Klenková, 2006). Termín intervence znamená určitý zásah či zákrok s cílem změny. Cíle logopedické intervence stanovil Lechta (2005, In Klenková a kol., 2012) a jedná se o identifikaci, eliminaci (překonání či zmírnění) obtíží a prevenci. K tomu, aby byly tyto cíle dosaženy, se logopedická intervence provádí na třech úrovních, které se vzájemně prolínají – diagnostika, terapie a prevence. (Klenková a kol., 2012)

První úroveň je logopedická diagnostika. Jedná se o „*dynamický proces spočívající v modifikaci používaných diagnostických metod a metodik a ve správném rozpoznání a interpretaci diagnostických znaků ve vztahu k narušené komunikační schopnosti*“ (Valenta a kol., 2015, s. 26), jejímž výsledkem je logopedická diagnóza (Valenta a kol., 2015). Lechta (2003) dodává, že co nejpřesnější diagnostika hraje klíčovou roli v následné péči o jedince s NKS, jelikož je výchozím bodem k výběru vhodných intervenčních metod, strategií a k určení prognózy. Diagnostika má několik cílů – primárním cílem je určit, zda se jedná o jev patologický, nebo o jev fyziologický (např. fyziologická dyslalie), dále zjistit příčinu, určit, jestli je NKS trvalé, přechodné, získané, vrozené, zda se jedná o symptomatickou poruchu řeči či zda je NKS dominující, určit, o jaký stupeň narušení se jedná. Případně lze mezi cíle zařadit i návrh vhodných metod a principů odborné terapie. (Lechta, 2003)

Logopedická diagnostika (vyšetření) má tři základní úrovně – orientační (screening, depistáž), základní (zjištění konkrétního druhu NKS) a speciální (zaměřená např. určení typu, stupně a formy zjištěné NKS). Logoped při ní využívá tzv. diagnostické metody. Jedná se o pozorování, explorační metody (např. rozhovor, dotazník), testové metody, diagnostické zkoušení, metody kazuistické, rozbor výsledků činnosti, a metody mechanické a přístrojové. U některých z metod se využívají škály, které diagnostiku usnadňují, protože umožňují srovnání s větším počtem osob. A proto je určení normy či odchylky přesnější. (Lechta, 2003)

Druhou úrovní je logopedická terapie, jejímž cílem je zmírnit, eliminovat nebo alespoň překonat NKS. Meyerová (1998, In: Lechta, 2011, s. 19) uvádí, že *„terapie je procesem řízení, doprovázení klienta z aktuální úrovně určité funkce na úroveň, již by mělo být dosaženo“*. Dále uvádí (tamtéž), že logoped využívá terapeutického programu, kterým doprovází klienta k danému cíli. Při samotné terapii je primárním východiskem diagnóza klienta, ze které logoped vychází. Lechta (2011, s. 22) definuje logopedickou terapii jako *„specifickou aktivitu, která se realizuje specifickými metodami, ve specifické situaci záměrného učení“*. Logoped využívá metody stimulující, korigující a redukující, může však využít i metody speciálněpedagogické (reedukační, kompenzační, rehabilitační) či pedagogické (různá cvičení). Terapie může probíhat individuálně, skupinově, intenzivně nebo intervalově, a jednotlivé formy terapie se mezi sebou můžou kombinovat. U jednotlivých druhů NKS se terapie odlišuje a její průběh se odvíjí od konkrétního jedince a jeho diagnózy. (Lechta, 2011)

Logopedická prevence je poslední, třetí úrovní logopedické intervence. Prevenci lze provádět na třech úrovních – primární, sekundární a terciární. Cílem primární prevence je předcházet možnému vzniku NKS v celé sledované populaci. Nejčastěji má informační, vzdělávací a osvětovou formu, která může být zprostředkována pomocí medií, přednášek, seminářů aj. široké veřejnosti, ale také i pedagogům či pediatrům. Díky informovanosti osob podílejících se na výchově, péči a vzdělávání dítěte je možné odkázat rodiče dítěte na odborníky co nejdříve (Vašíková, Žáková, 2017). V případě, že je primární diagnostika zaměřená přímo na konkrétní výskyt rizika NKS (např. balbuties), tak se jedná o specifickou prevenci. Pokud prevence není zaměřená na konkrétní narušení, ale zaměřuje se všeobecně na správný vývoj řeči a péči o něj, jedná se o prevenci nespécifickou (Lechta In: Škodová, Jedlička, 2003). Sekundární prevence se zaměřuje na rizikové jedince, u kterých hrozí vznik narušené komunikační schopnosti. Může se týkat dětí vyrůstajících v dětských domovech, kojeneckých ústavech, hlasových profesionálů či dětí se smyslovým či jiným postižením.

Poslední úroveň logopedické prevence je prováděna u osob s rozvinutou NKS s cílem zamezit a předcházet možným negativním dopadům a důsledkům na život jedince, a také zamezit dalšímu negativnímu vývoji NKS (Vašíková, Žáková, 2017).

## 1.4 Logoped

Odborník věnující se osobám s narušenou komunikační schopností se nazývá logoped. Zabývá se výchovou, vzděláváním, terapií, prevencí, diagnostikou či komplexní péčí osob s narušenou komunikační schopností. Logoped dále spolupracuje s dalšími odborníky z lékařských oborů (foniatrem, psychiatrem, pediatrem, neurologem aj.), ale také i se specialisty ze sociální a školské oblasti (pedagogové, psychologové, pracovníci z pedagogicko-psychologické poradny aj.). (Höferová, 2018)

Činnosti a aktivity, které logoped provádí, jsou nazývány pod souhrnným označením logopedická intervence (Klenková, 2006). Lechta (2003, In: Klenková a kol., 2012, s. 13) ji definuje jako „*aktivitu, která je specifická pro práci logopeda ve všech jejích oblastech*“. Logopedickou intervencí může provádět logoped, logopedický asistent (Klenková a kol., 2012) či klinický logoped (Richtrová, 2017). Logoped je „*absolvent magisterského studijního programu speciální pedagogika se specializací na logopedii a surdopedii*“ (Klenková a kol., 2012, s. 13). K výkonu povolání klinického logopeda neboli logopeda ve zdravotnictví je nutné po absolvování magisterského studia oboru speciální pedagogika se zaměřením na logopedii a surdopedii absolvovat specializační přípravu v délce trvání 3 let, která je ukončena atestační zkouškou (Zákon č. 96/2004, §23). Aktuálně také musí mít logopedi, před samotnou specializační přípravou, splněný roční akreditovaný kvalifikační kurz Logoped ve zdravotnictví, který je realizován vysokými školami v rámci celoživotního vzdělávání (AKL, 2020). Činnost klinického logopeda není zaměřena na výchovný a vzdělávací proces, ale na terapeuticky-léčebný. Proto je logoped ve zdravotnictví považován jako specialista nelékař (Richtrová, 2017).

Logopedickou intervencí může realizovat i logopedický asistent, který svou práci vykonává pod supervizí logopeda či klinického logopeda (Klenková a kol., 2012). Logopedickým asistentem se stává absolvent bakalářského studijního programu speciální pedagogiky se státní závěrečnou zkouškou z logopedie, resp. surdopedie. V rámci celoživotního vzdělávání má však pedagog možnost doplnit si vzdělání v oblasti speciální pedagogiky (logopedie) a působit jako logopedický asistent, případně může absolvovat kurz

logopedického asistenta s akreditací MŠMT (Metodické doporučení k zabezpečení logopedické péče ve školství, MŠMT, 2009).

Co se týče kompetencí jednotlivých odborníků realizujících logopedickou intervenci, tak ty se odlišují v závislosti na resortu, ve kterém odborník působí (Richtrová, 2017). Logopedická péče v resortu školství je vymezena v metodickém doporučení č. j. 14 712/2009–61 z roku 2009 (MŠMT, 2009). Z doporučení vyplývá, že v resortu školství působí logoped a logopedický asistent. V kompetenci logopeda je prevence, komplexní diagnostika a logopedická intervence u žáků s NKS. Dále poskytuje poradenskou a konzultační činnost, zpracovává zprávy z logopedických vyšetření, zabezpečuje logopedickou podporu při výuce žáků a zajišťuje metodické vedení logopedickým asistentům. Logopedický asistent je kompetentní k realizaci přímé logopedické intervence u žáků s nesprávnou výslovností jednotlivých hlásek, dále vyhledává žáky s NKS, provádí edukační či reedukační cvičení (stanovené logopedem) u žáků, prevenci vzniku NKS či poskytuje informace zákonným zástupcům žáka o dostupnosti logopedické péče (Metodické doporučení k zabezpečení logopedické péče ve školství, MŠMT, 2009).

V resortu zdravotnictví provádí logopedickou činnost klinický logoped. Jeho oblasti zájmů a činností jsou vzhledem k jeho působnosti a odbornosti obsáhlejší – realizuje rehabilitaci a léčbu všech vad a poruch hlasu, řeči a sluchu, logopedickou a diferenciální diagnostiku, školí zdravotnické pracovníky, realizuje logopedickou prevenci apod.. Rozdíl mezi klinickým logopedem a logopedem ve školství (speciálním pedagogem) uvádí Richtrová (2017, online): *„Speciální pedagogové v resortu školství se plně podílí na výchovně-vzdělávacím procesu a edukují dítě v období školního zařazení, kdežto klinický logoped v resortu zdravotnictví se podílí na léčebně-terapeutickém procesu a intervnuje v jakékoli etapě lidského života“*.

Posledním resortem, ve kterém je logopedická intervence realizována, je resort práce a sociálních věcí. Zde může působit logoped (speciální pedagog) i klinický logoped. Jejich kompetence jsou však odlišné a záleží na tom, v jakém zařízení realizují svou činnost. Vzhledem k tomu, že v tomto resortu dochází k prolínání procesu výchovy a vzdělávání s procesem terapie a léčby, tak je vhodná spolupráce obou zmíněných odborníků (Richtrová, 2017).

## 2 Předškolní věk

V následující části se autorka zaměřuje na vymezení předškolního věku a specifík psychomotorického vývoje v tomto období. Dále se autorka věnuje problematice školní zralosti a připravenosti na zahájení povinné školní docházky a nejčastějším narušením komunikační schopnosti v předškolním věku.

Předškolní věk je období života dítěte, které trvá zpravidla od 3 let do zahájení povinné školní docházky, tedy do 6–7 let života jedince (Vágnerová, Lisá, 2021). Začátek tohoto období však není u všech autorů vymezen totožně. Např. Šmelová a kol. (2018) uvádějí zahájení předškolního věku již ve věku 2 let dítěte, Vágnerová a Lisá (2021) uvádějí 3 roky a Košťátková (2014) vymezuje předškolní období obecněji a zahrnuje do něj období od narození až po zahájení školní docházky. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že pohled na vymezení předškolního období je různorodý. Je však zřejmé, že děti předškolního věku obvykle navštěvují mateřskou školu a připravují se na další vzdělávání. Ze školského zákona č. 561/2004 vyplývá, že vzdělávat se v mateřské škole mohou děti již od 2 let, a dále stanovuje poslední rok předškolního vzdělávání jako povinný (tedy od 5. roku věku dítěte). Šmelová a kol. (2018, s. 32) dodávají, že „*cílem je zkvalitnit připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky*“, a zároveň tak snížit počet odkladů povinné školní docházky.

Předškolní období je obdobím dynamických změn, ve kterém dítě prochází řadou vývojových změn, na které musí reagovat. V tomto období má mateřská škola zásadní úlohu při adaptaci dítěte na tyto změny, neboť právě ona vytváří podmínky pro optimální rozvoj dítěte. Pro zajištění optimálních podmínek pro každé dítě využívá pedagogické diagnostiky, při které pedagog identifikuje aktuální dovednosti a schopnosti jedince. Důležité je provádět pedagogickou diagnostiku průběžně, aby bylo možné zjišťovat, sledovat a podporovat pokroky dítěte. Rovněž je důležité brát v úvahu i individuální rozdíly mezi dětmi, jelikož každé z nich je jedinečné a některé děti mohou dosahovat pokroků dříve či později než jejich vrstevníci. (Šmelová a kol., 2016)

### 2.1 Psychomotorický vývoj předškolního dítěte

V předškolním období dochází k velkým změnám především v oblasti psychomotorického vývoje. Ten lze definovat jako propojení a vzájemné ovlivňování psychické a pohybové (motorické) stránky jedince (Zelinková, 2019). Vacušková a kol. (2003) uvádějí, že psychomotorický vývoj v sobě zahrnuje vývoj v oblasti sociální, citové a smyslové, a dále vývoj řeči a motoriky. V předškolním věku jej lze chápat jako „*stálé*

*zdokonalování, zlepšování kvality pohybové koordinace, hbitosti a elegance pohybů, které jsou stále přesnější, účelnější a plynulejší“* (Wedlichová, 2010, s. 11). Také však dochází k významným mezníkům ve výše zmíněných oblastech a k dosažení zralosti v oblasti sociální, psychické a tělesné (Vacušková a kol., 2003).

Dle Gümüşdağa (2019) jsou motorické dovednosti významné a klíčové k rozvoji dalších oblastí dítěte. Zároveň dodává, že předškolní období hraje důležitou roli pro rozvoj těchto dovedností. Motorika se dělí do dvou kategorií – hrubá motorika, která zahrnuje pohyby těla jako celku, a jemná motorika zahrnující pouze pohyby artikulačních orgánů a prstů (příp. dlaní) (Zelinková, 2019). V předškolním věku hrají významnou roli v oblasti hrubé motoriky pohybové aktivity jako je skákání, běhání, hraní s míčem aj. Díky nim dochází ke zlepšování celkové koordinace a plynulosti pohybů. Mezi 3.–4. rokem života dítě zvládne přeskočit přes nízkou překážku, chůzi do schodů a ze schodů či stát na jedné noze i se zavřenými očima. V rozmezí 5.–6. roku umí přejít po čáře či přes kladinu, přeskakovat z jedné nohy na druhou či přeskočit snožmo přes překážku (Bednářová, Šmardová, 2015). Zelinková (2019, online) dodává, že „vývoj hrubé motoriky je v základech ukončen před nástupem do školy“. K výrazným změnám dochází i v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky. V rozmezí 3.–5. roku zvládne dítě chytit míč oběma rukama, přelévat tekutiny ze sklenice do sklenice, navlékat korálky, stavět věž, či se oblékat a svlékat. Později dokáže pracovat s nůžkami, stříhat podle linie a navlékat nit. Mezi 5.–6. rokem dochází ke zdokonalování získaných schopností a dovedností a dítě se začíná více osamostatňovat v sebeobsluze (Michalová, 2007).

V rámci grafomotoriky dochází ke změnám především v oblasti úchopu psacího náčiní a ve vývoji kresby. Již kolem 3. roku by měl být u dětí navozen správný úchop tužky (špetkový), nicméně u některých dětí je navozen dříve a u některých později. Je však důležité, aby dítě mělo osvojený špetkový úchop před nástupem do školy (Bednářová, Šmardová, 2015). V oblasti kresby postupně přechází od čar a kruhů k náročnějším obrazcům jako jsou křížky, čtverce, trojúhelníky (Zelinková, 2019). Později také do svých kreseb zaznamenává svou fantazii, která se však prolíná s realitou. „*Vývoj kresby lidské postavy má typický průběh, v němž se odráží celková vývojová proměna dětské psychiky*“ (Vágnerová, Lisá, 2022, s. 192). Dítě kolem 3. let kreslí hlavonožce (stadium hlavonožce), mezi 4.-5. rokem zdůrazňuje ve své kresbě detaily pro něj důležité, které se však nemusí shodovat s realitou (stadium subjektivně fantazijního zpracování). Ke konci předškolního období zaznamenává do svých kreseb to, co



vidí, a tak se kresba lidské postavy více podobá skutečnosti (stadium realistického zobrazení) (Vágnerová, Lisá, 2022).

V předškolním období také dochází k vyhraňování laterality. Zhruba kolem 4. roku začíná dítě používat jednu ruku dominantněji a aktivněji. Do této doby může probíhat období asymetrického užívání rukou bez upřednostňování jedné z nich. K ustálení laterality však dochází až kolem 10.–11. roku. S lateralitou horní končetiny také souvisí lateralita oka, případně i lateralita dolní končetiny. Právě lateralita ruky a oka je velmi důležitá pro další vývoj dítěte především v oblasti čtení, psaní a kresby. (Bednářová, Šmardová, 2015)

K významnému rozvoji dochází i v oblasti řeči. Zhruba do 3 let si dítě osvojuje její základy, dokáže vyjádřit své přání či pocity a postupně si také rozšiřuje slovní zásobu a osvojuje si správné užívání řeči. Vývoj řeči je však ovlivněn vnitřními a vnějšími faktory, které mohou při silném negativním působení na jedince způsobit narušení komunikačního procesu. V případě, že se u dítěte projeví narušení komunikačního procesu je důležité, aby bylo u něj provedeno logopedické vyšetření a následná intervence. Pro předškolní období je typické, že si děti komentují své aktivity a odpovídají si na vlastní otázky. Jedná se o tzv. egocentrickou řeč, která se však postupem času vytrácí a změní se na řeč vnitřní (Šmelová a kol., 2016). Na počátku předškolního období bývá výslovnost nedokonalá, dítě se však vyjadřuje ve větách a zvládne vyjádřit své pocity, potřeby a přání. Mezi 4.–5. rokem se ztrácí fyziologická patlavost, dítě komentuje okolní dění a klade otázky (Michalová, 2007). Kolem pátého roku se již snaží správně artikulovat a vyslovovat slova, mluví v souvětích a snaží se mluvit gramaticky správně (Šmelová a kol., 2016).

V oblasti vnímání dochází především ke zdokonalování již vyvinutých funkcí (Šmelová a kol., 2016). Průcha (In: Šmelová a kol., 2016, s. 70) jej definuje jako „*proces získávání a zpracování podnětů, informací, které neustále přicházejí jak z okolního světa, tak z vnitřního světa daného člověka*“. Výsledkem tohoto procesu jsou vjemy, které lze rozdělit do pěti kategorií podle základních smyslů člověka. V předškolním období je nejdůležitější vnímání zrakové, sluchové a hmatové. Předškolní dítě vnímá předměty převážně celistvě, nesoustředí se tedy na jednotlivé detaily předmětů, ale na to, co jej na něm zaujme a upoutá ho (např. velikost). Na konci předškolního období by však dítě mělo být schopno vnímat a rozlišovat jednotlivé detaily a tvary předmětů. Se zrakovým vnímáním také souvisí zraková paměť, kterou je možné charakterizovat jako schopnost jedince zaregistrovat a zapamatovat si daný předmět či vjem. Se zrakovou percepcí také souvisí pojmy zraková diferenciacce, tedy schopnost rozlišovat např. tvary, velikosti, barvy apod., a zraková pozornost neboli schopnost

odlišit figuru od pozadí. V mateřských školách proto dochází i k aktivitám zaměřených právě na zrakovou percepci, paměť, diferenciaci a pozornost (Šmelová a kol., 2016). V rozmezí 3.–5. roku tak dítě pozná činnosti a místa na obrázku, zvládá poznat základní barvy a tvary či dokáže rozlišit odlišné tvary a obrázky. Mezi 5.–7. rokem dokáže např. rozpoznat čísla, zvládá rozřadit předměty podle velikosti, rozeznat odlišné předměty a poznat hodiny (Michalová, 2007).

Z hlediska sluchového vnímání dochází v předškolním věku k rozlišení slov ve větě, např. pomocí říkadel a básniček, a následně k jejich rozdělení na slabiky. Později začínají děti vnímat a rozlišovat jednotlivé hlásky, délky slabik a zvuků. V rámci rozvoje sluchové percepcie je tak vhodné využívat rytmicizace, melodizace a aktivity doplnit i o pohybové prvky. Před vstupem do základní školy by dítě mělo ovládat sluchovou analýzu a syntézu, a zvládnout tak rozložit větu na slova, slova na slabiky, složit slabiky do slova a ze slov věty, poznat hlásku ve slově atd. (Šmelová a kol., 2016)

Další významnou kategorií smyslového vnímání je vnímání hmatové, které je rozvíjeno ve většině aktivit v předškolním věku. Dítě díky hmatu dokáže vnímat, rozlišit a pojmenovat jednotlivé detaily předmětů, a tak vnímat a poznávat i okolí. Rozvoj hmatového vnímání souvisí s rozvojem jemné motoriky, a je tedy vhodné děti seznamovat s předměty z různých materiálů, různých velikostí či tvarů. (Šmelová a kol., 2016)

Nedílnou součástí psychomotorického vývoje je i vývoj kognitivních funkcí, mezi které se řadí myšlení, paměť, pozornost či představivost (Šmelová a kol., 2016). Čáp (1997, In: Šmelová a kol., 2016, s. 73) definuje myšlení jako „*poznávací proces, kterým získáváme zprostředkované a zobecňující poznání skutečnosti, zejména jejich podstatných znaků*“. Myšlení předškolních dětí je velmi nepřesné, postrádá logiku a často je ovlivněno emocemi. Typicky se v něm projevuje egocentrismus, fenomenismus, ale i magičnost a absolutismus. Paměť dětí v předškolním věku je velmi nespolehlivá, jelikož si děti zapamatují ty situace či předměty, které prožilo nebo ke kterým si vytvořilo nějaký citový vztah. Učí se tedy bezděčně a mechanicky. Ke konci předškolního období se však jejich paměť zlepšuje, zvětšuje se její kapacita, a bezděčná a mechanická paměť se postupně vyvíjí na paměť dlouhodobou a záměrnou. Je však důležité zmínit, že vývoj paměti souvisí s pozorností a schopností koncentrace, které se rozvíjejí především mezi 3.–6. rokem života dítěte. (Šmelová a kol., 2016)

V tomto období také dochází k rozvoji pozornosti a postupně se zlepšuje schopnost ji udržet, regulovat ji a dle potřeby ji přesouvat. Také se zlepšuje selektivita a flexibilita pozornosti. U dětí předškolního věku se typicky projevují v myšlení fantazie a představivost, které jsou velmi důležité pro harmonický vývoj dítěte. Ačkoliv se představy zdokonalují a zpřesňují, tak v nich stále převažuje fantazie, díky které si děti realitu přizpůsobí a lépe ji tak chápou (Vágnerová, Lisá, 2022).

Pozadu nezůstává ani vývoj emocí, které jsou předškolním věku stále vyrovnanější a stabilnější. Postupně také ustupuje impulzivita a nespokojenost již nebývá tak často vyjádřena vztekem a zlostí. Vágnerová a Lisá (2022, s. 228) uvádějí, že „*v předškolním věku se zlepšuje porozumění emocím a jejich významu*“. Dále dodávají (tamtéž), že „*se v emočních prožitcích lépe orientují, rozlišují jednotlivé emoce i jejich vnější projevy a začínají chápat příčiny jejich vzniku*“ (Vágnerová, Lisá, 2022, s. 228). Děti v předškolním věku jsou tak velmi dobře laděné, mají smysl pro humor, dokážou se těšit na dění v blízké budoucnosti a projevují spontánně radost (Vágnerová, Lisá, 2022). Na konci předškolního období by dítě mělo zvládat korigovat své emoce a chování podle stanovených společenských norem (Otevřelová, 2016).

Součástí psychomotorického vývoje je i socializace. Vágnerová a Lisá (2022, s. 235) uvádějí, že „*předškolní věk je obdobím přípravy na život ve společnosti, a to z širšího hlediska, než je pouze bezprostředně navazující vstup do školy*“. V rámci socializace se tak dítě učí novým sociálním dovednostem, osvojuje si sociální role a s tím spjaté sociální chování. Klíčovými činiteli jsou rodina, vrstevníci a mateřská škola, která představuje velký životní milník dítěte nejen v oblasti socializace. Pokud však dítě nezvládá přizpůsobit své chování situaci a roli, kterou zaujímá, může dojít k nepřiměřeným reakcím a zmatku v sebehodnocení či pocitech (Vágnerová, Lisá, 2022). Otevřelová (2016) dodává, že v tomto případě je vhodné uvažovat nad odkladem povinné školní docházky a dítě více motivovat a podporovat.

## **2.2 Školní zralost a připravenost předškolního dítěte**

„*Předškolní vzdělávání je cíleně zaměřeno na podporu rozvoje osobnosti dítěte, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů*“ (Bytešníková, 2007, s. 33). Úkolem mateřské školy je rozvíjet u dětí fyzickou, psychickou a sociální stránku a vést je tak,

aby před nástupem do základní školy byly relativně samostatnými osobnostmi schopnými zvládat životní nároky, které jsou na ně kladeny (RVP PV, 2021).

Cílem předškolního vzdělávání je tedy příprava dětí na další vzdělávání ve všech zmíněných oblastech. Kromě toho také napomáhá k vyrovnání odlišností vývoje před zahájením povinné školní docházky a u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami poskytuje speciálně pedagogickou péči (Zákon č. 561/2004, §33).

Před zahájením povinné školní docházky je proto důležité zjistit, zda je dítě zralé a připravené na nástup do první třídy. Bednářová a Šmardová (2010, s. 2) definují školní zralost jako „*dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží (...)*“. Setkat se však můžeme i s odlišným vymezením školní zralosti, kterou např. Otevřelová (2016) chápe jako určité vnitřní vývojové předpoklady vztahující se k funkcím, které jsou závislé na dozrání centrální nervové soustavy. Díky ní dochází ke zlepšování celkové odolnosti jedince a zdokonaluje se schopnost soustředit se. Dozrání centrální nervové soustavy dále ovlivňuje rozvoj smyslového vnímání, lateralitu a koordinaci (motorické a senzomotorické) (Otevřelová, 2016). Ačkoliv se danou problematikou zabývá mnoho autorů a charakterizují ji různě, tak pro školy a školská zařízení je závazná definice vyplývající ze zákona č. 561/2004 Sb., §36. Zde je uvedeno, že dítě musí být při nástupu do základní školy přiměřeně vyspělé psychicky i fyzicky.

Ze školského zákona dále vyplývá, že dítě zahajuje povinnou školní docházku ve školním roce, který následuje po dni dosažení šestého roku (Zákon č. 561/2004 Sb., §36). V souvislosti se školní zralostí se lze setkat také s pojmem školní připravenost, která se vztahuje především k sociálním zkušenostem dítěte a souvisí převážně s výchovou a učením. Zahrnuje v sobě kompetence ve 4 oblastech (pracovní, somatická, kognitivní a emocionálně-sociální), které dítě získává právě díky učení a sociálním zkušenostem (Bednářová, Šmardová, 2010).

Z hlediska školní zralosti i připravenosti hrají významnou roli učitelé v mateřských školách, kteří mohou v rámci pedagogické diagnostiky zjistit odlišnosti vývoje dítěte. Úroveň školní zralosti však učitelé nesmí diagnostikovat, ale mohou upozornit rodiče a doporučit návštěvu odborníků, kteří se diagnostikou školní zralosti zabývají. Jedná se především o pracovníky pedagogicko-psychologických poraden, speciálně-pedagogických center, a pediatr. V případě školní připravenosti, resp. nepřipravenosti dítěte mohou učitelé po zjištění

odlišností ve vývoji či obtíží v oblasti učení reagovat ihned. Při pedagogické diagnostice je vhodné vycházet z klíčových kompetencí a očekávaných výstupů, které jsou popsány v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) (Berčíková a kol., 2014). Kromě učitelů mateřských škol a pracovníků pedagogicko-psychologických poraden mohou i učitelé základních škol zaregistrovat, zda je dítě zralé na zahájení povinné školní docházky. Pokud se dítě jeví jako nezralé nebo nepřipravené na zahájení povinné školní docházky, informují učitelé rodiče o této situaci a odkáží je na odborníky, u kterých mohou rodiče získat více informací, jak v této situaci postupovat (Bednářová, Šmardová, 2010).

V souvislosti se zahájením povinné školní docházky se tedy lze setkat i s pojmy školní nezralost a školní nepřipravenost. Školní nezralost nastává tehdy, pokud u dítěte neproběhly vývojové proměny ve více oblastech školní zralosti. Za nezralé děti je možné také považovat děti narozené v letních měsících a lze u nich očekávat odklad povinné školní docházky. Školní nepřipravenost definuje Šmelová a kol. (2016, s. 106) jako „*nedostatečné osvojení více oblastí klíčových kompetencí, které jsou dosažitelné pro dítě ukončující předškolní vzdělávání*“. Nezralost se může projevovat nesoustředěností, neklidností, apatií nebo konfliktem. U dětí s těmito projevy lze předpokládat, že jim bude doporučen odklad povinné školní docházky (Šmelová a kol., 2016).

Při posuzování školní zralosti se využívá orientačních testů a v případě potřeby jsou provedena další specializovaná vyšetření. Orientační zkouška většinou obsahuje 4 úkoly, které má dítě splnit. Jedná se o kresbu lidské postavy (muže), napodobení krátkého psaného textu, obkreslení skupiny teček a obkreslení 3 geometrických tvarů (kruh, čtverec, kříž). Každý z úkolů je v průběhu vyšetření bodován v maximálním rozsahu 5 bodů, přičemž 1 bod znamená nejlepší zvládnutí úkolu a 5 bodů získá dítě za velmi špatné provedení úkolu (Vališová, Kasíková, 2011).

### **2.2.1 Odklad povinné školní docházky**

Ležalová (2010, online) uvádí, že „*odklad povinné školní docházky je preventivní opatření, kdy je dítěti, které by mohlo mít v základní škole určité problémy, odložen nástup k povinnému vzdělávání o jeden rok*“. V legislativě je odklad povinné školní docházky vymezen v §37 školského zákona č. 541/2004 Sb. takto: „*Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce (...), odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok (...)*“.

Žádost o odklad musí být doložena doporučujícím posouzením pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra, nebo posouzením odborného lékaře nebo klinického psychologa. Odklad povinné školní docházky může být odložen nanejvýš dvakrát, a to do nejdéle do zahájení školního roku, ve kterém dítě dovrší osm let. Kromě žádosti zákonného zástupce může odklad povinné školní docházky také doporučit základní škola při zápisu do prvního ročníku. V případě, že dítě zahájí povinnou školní docházku a v průběhu prvního pololetí se u něj projeví nedostatečná fyzická nebo psychická zralost, může ředitel školy rozhodnout o dodatečném odkladu povinné školní docházky. K dodatečnému odkladu je nezbytný i souhlas zákonného zástupce žáka. Povinnou školní docházku tak dítě zahájí až následující školní rok (Zákon č. 561/2004 Sb., §37) a do té doby se vrací zpět do mateřské školy (Berčíková a kol., 2014).

Nejčastější důvody odkladu povinné školní docházky uvádějí Pugnerová a Dušková (2019) a řadí mezi ně deficity v tělesném vývoji či zdravotním stavu (např. špatná výslovnost, kterou je potřeba řešit s odborníkem), opožděný vývoj (který se může týkat jakékoliv oblasti – psychické, fyzické, sociální aj.), sociální nezralost, nerovnoměrný vývoj (který se obvykle projevuje obtížemi v soustředění), nedostatečné rodinné prostředí (Pugnerová, Dušková, 2019), pomalé pracovní tempo či častá nemocnost dítěte (Ležalová, 2010). Dále se lze setkat i s žádostmi rodičů o odklad povinné školní docházky jejich dítěte z různých důvodů. Nejčastěji se jedná o argumenty týkající se náročnosti školy, především u dětí narozených na podzim, obavy z postavení mladšího dítěte ve třídě, nebo snaha prodloužit dětství jejich dítěte (Ležalová, 2010). Pugnerová a Dušková (2019) přidávají k výše zmíněným argumentům i argumenty týkající se malého věku dítěte, odkladu povinné školní docházky u vrstevníka dítěte či narození nového člena rodiny.

### **2.2.2 Komunikace v kontextu školní zralosti**

Při posuzování školní zralosti je tedy pozornost odborníků zaměřena na 4 hlavní oblasti – tělesný vývoj a zdravotní stav, sociálně-emoční zralost (osobnost), praceschopnost (pracovní předpoklady a návyky) a kognitivní funkce. Právě poslední zmíněná oblast je z hlediska tématu práce nejvýznamnější, jelikož zahrnuje oblast řeči. Kromě řeči zahrnuje smyslové vnímání, především zrakové a sluchové, vnímání času a prostoru, grafomotorika, vizuomotorika a základní matematické představy (Bednářová, Šmardová, 2010).

Vývoj řeči lze charakterizovat jako složitý proces, který je ovlivňován různými vnitřními a vnějšími faktory (Petrová a kol., 2022), rozvojem kognitivních funkcí a socializací dítěte (Klenková, 2006). Z vnitřních faktorů jsou především důležité individuální

charakteristiky jedince, vrozené předpoklady či nadání pro řeč, ale také stav a vývoj sluchového a zrakového vnímání, vývoj mluvních orgánů, intelekt a v neposlední řadě aktuální psychický a fyzický stav dítěte. Mezi vnější faktory patří prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá, výchova, správný řečový vzor, a také dostatečná podnětnost prostředí a stimulace dítěte ke komunikaci. V případě, že na dítě působí některý z výše zmíněných faktorů negativně, naruší se celý komunikační proces, a tím se zvyšuje šance na vznik narušené komunikační schopnosti (Petrová a kol., 2022). Otevřelová (2016, s. 107) dodává, že „*řeč má pro člověka zásadní význam, ovlivňuje a rozvíjí kvalitu myšlení, poznávání, učení*“. Proto je nutné, aby dítě bylo schopno porozumět řeči, vyjádřit se a sdělit své přání, pocity, potřeby (Bednářová, Šmardová, 2015).

Případné logopedické nedostatky by tak před zahájením povinné školní docházky měly být řešeny a nejlépe i odstraněny, příp. zmírněny, jelikož mohou výrazně ovlivnit školní úspěšnost. Problémy se mohou objevit jak ve čteném a psaném projevu, tak v sociálním postavení dítěte mezi vrstevníky. U dětí s logopedickými obtížemi se lze velmi často setkat i s nedostatky v oblasti jemné a hrubé motoriky a smyslového vnímání (především zrakového a sluchového). Obtíže v mluveném či psaném projevu dále mohou přispět k rozvoji některých specifických poruch učení, jako je např. dyslexie, dysgrafie aj. (Otevřelová, 2016).

Rozvoj komunikativních kompetencí je zpracován RVP PV (2021) v oblasti Dítě a psychika v podoblasti Jazyk a řeč. „*Cílem výchovy a vzdělávání v této oblasti je, mimo jiné, rozvoj všech jazykových rovin, tedy foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické a pragmatické*“ (Petrová a kol., 2022, s. 30). Z RVP PV (2021) vyplývá, že učitelé u dětí rozvíjí řečové schopnosti, receptivní (vnímání, porozumění aj.) a produktivní (výslovnost, vyjadřování aj.) jazykové dovednosti, dovednosti komunikativní (verbální i neverbální) a kultivovaný projev. Dále děti podporují v osvojení si poznatků a dovedností, které jsou důležité pro čtení a psaní, a v neposlední řadě seznamují děti s psanou formou jazyka a dalšími formami vyjádření, např. pohybovým, hudebním, dramatickým (RVP PV, 2021). V rámci výchovně-vzdělávacího procesu by se učitelé měli zaměřovat i na to, jak dítě vyslovuje jednotlivé hlásky, jak se vyjadřuje a na prozodické faktory řeči (tedy tempo, rytmus, melodie aj.). Kromě samotné řeči by se učitelé měli zaměřovat i na další oblasti, které jsou se řečí úzce spjaté. Jedná se především o smyslové vnímání (zrakové, sluchové), jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky a oromotoriky (Petrová a kol., 2022).

Dítě před nástupem do prvního ročníku základní školy by mělo být schopné ovládat řeč, vyjádřit své myšlenky, pocity, prožitky, vést smysluplný dialog, používat správně

formulované věty, rozumět slyšenému. Také zvládá komunikovat s dospělými i dětmi bez zábran, používat gesta a ovládá dovednosti, které předcházejí čtení a psaní. Kromě toho by mělo postupně rozšiřovat slovní zásobu, vědět, že existují i jiné jazyky, kterými se lidé mohou dorozumívat, a také využít různé prostředky k získání informací (např. knihy, počítač apod.) (RVP PV, 2021). Před zahájením povinné školní docházky by tak měli učitelé věnovat pozornost tomu, zda je dítě (nejen v oblasti řeči) připravené na nástup do prvního ročníku. Ačkoliv učitelé nejsou kompetentní diagnostikovat úroveň školní zralosti, mohou si všimnout nedostatků či obtíží u dětí a kontaktovat rodiče s doporučením návštěvy odborníka (Berčíková a kol., 2014).

### **2.3 Nejčastější druhy narušené komunikační schopnosti v předškolním věku**

Vývoj řeči ovlivňují vnitřní a vnější faktory, které v případě negativního působení mohou způsobit, že se u jedince projeví narušená komunikační schopnost. K jejímu vzniku může dojít jak vlivem výchovy a přístupu rodičů k dítěti, tak i na základě poškození mozku, genové mutaci či vlivem orgánového nebo funkčního poškození (Klenková a kol., 2012).

Nejčastější druhy NKS, se kterými se lze setkat u dětí v předškolním věku, uvádí Petrová a kol. (2022). Jedná se o opožděný vývoj řeči, vývojovou dysfázii, dyslalii, mutismus, rinolalii, koktavost a breptavost. U dětí se dále mohou vyskytovat i další druhy NKS, ke kterým se řadí poruchy hlasu, dysartrie, palatolalie, dětská afázie či kombinace jednotlivých druhů NKS (Klenková, 2006). Kerekrétiová (2009) dále upozorňuje na nutnost odlišit jednotlivé druhy NKS od fyziologické nemluvnosti, fyziologické dyslálie, fyziologického dysgramatismu a od fyziologické neplynulosti řeči, které se nepovažují za narušenou schopnost.

V případě, že dítě ve 3 letech nemluví nebo jeho mluvní projev je menší oproti jeho vrstevníkům a má těžkou patlavost, tak se s největší pravděpodobností jedná o opožděný vývoj řeči (Škodová, Jedlička, 2003). Škodová (In: Škodová, Jedlička, 2003) dodává, že o opožděný vývoj řeči se jedná v případě, že u dítěte nebyly prokázány poruchy v oblasti jemné a hrubé motoriky a intelekt i sluch dítěte je v normě. Při diagnostice je proto nutné provést diferenciální diagnostiku a odborná vyšetření, která mohou vyloučit či potvrdit příčiny opožděného vývoje řeči – např. sluchová vada, porucha intelektu, zraková vada atp. (Škodová, Jedlička, 2003). Bednářová a Šmardová (2015, s. 30) dodávají, že „*pokud dítě nemá poruchu zraku, sluchu, řečových orgánů, intelektu a má dobrou stimulaci v rodině,*



*může jít pouze o pozvolnější vyžívání a postupem času „vývojový skluz“ dožene“.* U dětí je vhodné rozvíjet zrakovou a sluchovou percepci, porozumění řeči, spontánní řeč, motorické schopnosti a slovní zásobu (aktivní i pasivní). Nezbytnou součástí je samozřejmě spolupráce rodičů, mateřské školy a logopeda (Klenková, 2006).

O vývojové dysfázii neboli vývojové nemluvnosti hovoříme v případě, kdy opoždění řeči je komplexnějšího charakteru a zasahuje v různé míře jednotlivé jazykové roviny (Bednářová, Šmardová, 2015). Jedná se o specificky narušený vývoj řeči, který vzniká na základě genetických, organických, vrozených nebo získaných příčin. Vývojová dysfázie má mnoho symptomů, které se projevují v oblasti řeči a jazyka, a dále v oblastech neřečových. Mezi symptomy se řadí malá aktivní slovní zásoba, porucha krátkodobé sluchové paměti, dále se objevují dysgramatismy, poruchy aktivity a pozornosti, opoždění vývoje jemné motoriky či obtíže s pravolevou orientací. Také se mohou objevovat obtíže v oblasti hmatového vnímání (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005). Vitásková (In: Vitásková, Peutelschmiedová, 2005, s. 44) dále dodává, že ve školním věku často dochází k *„transformaci projevů specificky narušeného vývoje řeči do specifických vývojových poruch školních dovedností“*. Diagnostika je záležitostí multidisciplinárního týmu sestávajícího se z logopeda, foniatra, neurologa, psychologa a speciálního pedagoga. V rámci diagnostiky je potřeba provést i diferenciální diagnostiku a odlišit tak vývojovou dysfázii od vývojové dysartrie, opožděného vývoje řeči, autismu, získané afázie s epilepsií či sluchových vad (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

U dětí se také setkáváme s dyslálií, která se řadí do okruhu narušení článkování řeči. Bytešníková (2012), Klenková (2006) a Lechta (2003) se shodují, že dyslalie je nejčastější narušení komunikační schopností vyskytující se nejen v předškolním věku. Lechta (2003, s. 170) uvádí, že dyslalie *„spočívá v neschopnosti nebo poruše užívání zvukových vzorů řeči v procesu komunikace podle řečových zvyklostí a norem příslušného jazyka“*. Jinou, poněkud jednodušší definici uvádí Mlčáková (2013, s. 39): *„dyslálii lze definovat jako narušení jedné nebo více hlásek mateřského jazyka vzhledem k jeho kodifikované výslovnostní normě“*. Dyslalie se projevuje na úrovni fonetické (funkce hlásek) a fonologické (vztahující se k užívání řeči jako takové). Z vývojového hlediska je také důležité rozlišovat fyziologickou, prodlouženou fyziologickou a vadnou narušenou výslovnost. Fyziologická dyslalie se sice projevuje nesprávnou výslovností hlásek, nicméně se nejedná o dyslálii jako takovou, nýbrž o fyziologický a přirozený jev, který trvá většinou do 5. roku dítěte. Prodloužená fyziologická narušená výslovnost se projevuje především nesprávnou diferenciací sykavek a dítě může mít problémy např. s hláskami L, Ř apod. Typicky se vyskytuje u dětí mezi 5.–7. rokem.

V případě vadné narušené výslovnosti se již jedná o dyslalii v pravém slova smyslu, kdy dítě má obtíže s více hláskami i po sedmém roce věku (Mlčáková, Vitásková, 2013).

Mutismus je dalším častým narušením komunikační schopnosti v předškolním věku. Nejvíce se vyskytuje u dětí stydlivých a bázlivých při kontaktu či komunikaci s cizí dospělou osobou. Mutismus se projevuje náhlou ztrátou schopnosti verbálně komunikovat a jedná se o neurotickou poruchu řeči. Mutismus se dělí na elektivní (selektivní) a totální (Polášková a kol., 2018). O elektivní mutismus se jedná v případě, že dítě nekomunikuje v přítomnosti určité osoby, a určité situaci. Nejčastěji se vyskytuje u dětí předškolního a školního věku, nicméně se s ním mohou potýkat i dospívající a dospělí. Tento typ je velmi náročné diagnostikovat, jelikož je potřeba rozpoznat a odlišit, zda dítě v podobných situacích obecně mluví málo, nebo se u něj vyskytuje elektivní mutismus (Kerekrétiová, 2009). Mutismus totální nastává v případě, že dítě přestalo úplně komunikovat verbálně, ačkoliv dříve mluvilo zcela normálně (Polášková a kol., 2018). Kerekrétiová (2009) dodává, že elektivní i totální mutismus jsou prakticky shodné ve všech diagnostických kritériích, ale v případě totálního mutismu dítě nekomunikuje s nikým, ani s jeho rodinou. Neverbální komunikace je však zachovalá a dítě má snahu se dorozumět (Polášková a kol., 2018).

U dětí se lze také setkat s rinolálií (neboli huhňavostí), při které dochází k patologické změně nosovosti a k poruchám zvuku jednotlivých hlásek. Rinolálie může být otevřená (zvýšení nosní rezonance), uzavřená (snížení nosní rezonance) nebo smíšená (kombinace obou zmíněných v různém poměru). U dětí je vyžadována odborná lékařská péče, která má za úkol především zjistit primární příčinu rinolálie. Při následné logopedické intervenci je kromě spolupráce logopeda s lékařem také důležitá spolupráce i ze strany pedagogických pracovníků školy, ve které se dítě vzdělává. Z hlediska prognózy vždy závisí na typu rinolálie, který se u dítěte vyskytuje. Zabezpečením kvalitní logopedické intervence a odborné lékařské péči lze však prognózu významně pozitivně ovlivnit (Bytešnicková, 2012).

Nejtěžším a nejvíce výrazným druhem NKS je koktavost, kterou definuje Lechta (2004, s. 16) jako „*syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení*“. Dále dodává, že mezi typické projevy patří specifické nedobrovolné pauzy, které narušují plynulost a působí tak rušivě na komunikační záměr jedince. Koktavost je charakteristická nekontrolovatelnými dysfluencemi při řeči, nadměrnou námahou při artikulaci a psychickou tenzí. U dětí ve věku od 2 do 5 let se můžeme také setkat s vývojovou dysfluencí (neplynulostí), která však není považována za narušenou komunikační schopnost (Lechta, 2004). Jedná se o druh fyziologické neplynulosti, kterou Lechta (2004, s. 57)

definuje jako „*přechodnou fází neplynulého mluvení, vznikající pravděpodobně na bázi dočasného pnutí až nesouladu, disharmonii, mezi tzv. symbolickými a nesymbolickými procesy*“. Nesoulad těchto procesů se projevuje repeticemi či pauzami při mluveném projevu, opakováním slabik a slov apod. V případě vývojové neplynulosti si děti své obtíže neuvědomují a ve většině případů obtíže postupně odezní. Pokud však na dítě působí rizikové faktory (např. stres při komunikaci, časový tlak, výchova aj.), je zde velká pravděpodobnost, že se z vývojové neplynulosti postupně stane koktavost. (Lechta, 2004)

Breptavost je definována jako „*narušení plynulosti řeči s extrémně rychlým tempem řeči, nezřetelnou artikulací a zhoršenou úrovní jazykových formulací*“ (Klenková a kol., 2012, s. 68). Bytešnicková (2012, s. 57) dodává, že se jedná „*o syndrom, který může představovat kombinaci psychických (především narušení koncentrace pozornosti), lingvistických (dysfluence a dysgramatismus) a fyziologických (dechová dysrytmie) projevů*“. K typickým projevům breptavosti se řadí rychlá a překotná mluva s častým přeříkáním, komolení slov, polykáním částí slov, zrychlením slabik, vybočení od tématu, ale také dochází k narušení prozodických faktorů apod. Jedinec si svou vadu neuvědomuje, a proto má obtíže s porozuměním rychlé řeči spíše okolí (Kejklíčková, 2016). Co se týče etiologie breptavosti, tak ta je velmi rozmanitá a není zcela jednoznačná. Při diagnostice se nejvíce u předškolních dětí využívá volného rozhovoru, zpěvu, recitace básničky, ale také se provádí vyšetření motoriky a hudebních schopností (Bytešnicková, 2012). Následná logopedická intervence je zaměřena na postupné zpomalování tempa řeči s důrazem na správnou výslovnost všech samohlásek. V rámci terapie se u dětí také realizují cvičení zaměřená na motoriku, úpravu písma a rytmická cvičení (Kejklíčková, 2016).

### 3 Prevence vzniku narušené komunikační schopnosti

Tato kapitola pojednává již o samotné prevenci vzniku narušené komunikační schopnosti v mateřské škole a je klíčovou kapitolou vztahující se k praktické části této práce. Autorka práce zde charakterizuje prevenci vzniku NKS, logopedickou prevenci v mateřské škole a kompetence pedagogických pracovníků vztahující se k ní. Dále také vymezí metody a prostředky používané při prevenci NKS v mateřských školách.

S termínem prevence se lze setkat ve spojitosti s různými kontexty. Obecně je chápána jako „*soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejm. onemocnění, poškození, sociálně-patologickým jevům*“ (Valenta a kol., 2015, s. 219). V pedagogice bývá nejčastěji užívána v souvislosti se závislostí, onemocněním či návykovými látkami (Valenta a kol., 2015). Vzhledem k tématu práce je však podstatné vymezit prevenci logopedickou, její úroveň a také odborníky, kteří se jí zabývají.

Logopedickou prevenci je možné definovat jako soubor opatření zaměřených na předcházení či zamezení vzniku narušené komunikační schopnosti. Cílem logopedické prevence je kromě samotného předcházení vzniku a rozvoji NKS i podpora poznávacích procesů, správné výslovnosti a motivace jedince ke komunikaci. Logopedická prevence také může výrazně ovlivňovat i průběh vývojových poruch řeči, mezi které patří např. opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie či koktavost. Důraz na logopedickou prevenci kladl již Sovák a rozdělil ji do dvou úrovní – primární a sekundární. Později Lechta rozdělení rozšířil o další stupeň, a to terciální prevenci (Vašíková, Žáková, 2017).

Primární prevence se zaměřuje na předcházení NKS ve sledované populaci a může být specifická (zaměřená na konkrétní ohrožení NKS) či nespecifická (podpora žádoucího chování) (Škodová, Jedlička, 2003). Vašíková a Žáková (2017) dodávají, že primární prevence bývá zprostředkována nejčastěji ve formě osvětové a informační činnosti. Sekundární prevence se již orientuje na rizikovou skupinu ohroženou vznikem NKS, např. děti v kojeneckých ústavech, hlasoví profesionálové atd. (Škodová, Jedlička, 2003). Poslední úroveň logopedické prevence „*se zaměřuje na osoby, u kterých se už NKS projevila, přičemž se snaží předejít dalšímu negativnímu vývoji, resp. dalším negativním důsledkům NKS*“ (Lechta In: Škodová, Jedlička, 2003, s. 42). Logopedická prevence je součástí logopedické intervence, tedy aktivit a činností, které provádí logoped. Je tedy zřejmé, že prevenci NKS může provádět logoped, logopedický asistent (Klenková a kol., 2012) a klinický logoped (Richtrová, 2017).

### 3.1 Prevence vzniku NKS v mateřské škole

V rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2021) je uvedeno 5 vzdělávacích oblastí, na které se učitelé mateřských škol zaměřují ve výchovně-vzdělávacím procesu. Vzhledem k tématu práce je nejvýznamnější vzdělávací oblast „*dítě a jeho psychika*“, která zahrnuje kromě podkapitol „*poznávací schopnosti a funkce, představitivost a fantazie, myšlenkové operace*“ a „*sebepojetí, city, vůle*“ i podkapitolu „*jazyk a řeč*“. V této části lze nalézt jednotlivé oblasti, které učitel u dítěte podporuje, dále aktivity a činnosti, které dítěti nabízí, a v neposlední řadě i očekávané výstupy a rizika.

Z RVP PV (2021) tak vyplývá, že učitel má u dítěte podporovat rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností (receptivních i produktivních), rozvoj komunikativních dovedností, osvojení poznatků či dovedností nutných pro následné osvojení čtení a psaní, a také psanou podobu jazyka včetně dalších forem sdělení (výtvarné, pohybové, hudební aj.). Dále z něj vyplývá, že učitel by měl s dětmi provádět různé rytmické, artikulační, řečové a sluchové hry, měl by využívat rytmizace, zvukové diferenciaci, dramatizace, vokalizace, vést s dětmi společné diskuse či rozhovory či u nich podporovat samostatný slovní projev. V RVP PV (2021) lze tedy najít aktivity, činnosti a doporučení, co u dětí rozvíjet a co jim nabízet v rámci optimálního rozvoje řeči (RVP PV, 2021). Na základě výše zmíněné lze konstatovat, že v mateřských školách je realizována prevence narušené komunikační schopnosti.

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 skupiny dětí*“ (Lipnická, 2013, s. 10). Tato prevence je součástí výchovně-vzdělávacího procesu a jedná se především o vyhledávání, posuzování či řešení rizikových faktorů negativně ovlivňujících vzdělávání nebo život dítěte. Prevence je zaměřena na konkrétní potřeby dětí a může se soustředit na poruchy chování, poruchy učení, zdraví, nemoci, nebo právě i na narušenou komunikační schopnost. Prevence vzniku NKS může být prováděna na úrovni primární, sekundární či terciální (Lipnická, 2013). „*Primární logopedická prevence je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu v mateřské škole a prolíná všemi vzdělávacími oblastmi*“ (Fodorová a kol., 2022, s. 12). Tato prevence většinou probíhá skupinově v rámci tzv. logopedické chvílky (Fodorová a kol., 2022). Podle Lipnické (2013) je však důležité, aby učitel při pomáhání dítěti vycházel z lékařského, logopedického nebo psychologického vyšetření. Znamená to, že je vyžadována určitá míra angažovanosti učitele a individualizace činností a aktivit (Lipnická, 2013).

Zajištění logopedické péče nejen v mateřských školách, ale v rámci celého resortu školství vyplývá z Metodického doporučení k zabezpečení logopedické péče ve školství z roku 2009 (MŠMT, 2009). Logopedická péče je zde vymezena jako vysoce specializované působení v oblasti speciální pedagogiky poskytované žákům s NKS včetně žáků se specifickými poruchami učení v mateřských, základních a středních školách. Většinou bývá realizována v rozsahu 1–2 vyučovací hodiny a je poskytována logopedem nebo logopedickým asistentem. Dále ji poskytují i školská poradenská zařízení (dále ŠPZ), tedy pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Je však důležité dodat, že ŠPZ vždy úzce spolupracují se školami, ve kterých se dítě vzdělává, a poskytují těmto dětem logopedickou intervenci, která je v souladu s individuálními vzdělávacími plány. (Metodické doporučení k zabezpečení logopedické péče ve školství, MŠMT, 2009)

Kromě prevence NKS realizovanou učitelem se lze tedy setkat i s logopedickou prevencí, která je v kompetenci odborného pracovníka – logopeda nebo logopedického asistenta (Metodické doporučení k zabezpečení logopedické péče ve školství, MŠMT, 2009). V mateřské škole může provádět kompletní logopedickou intervenci, tedy mimo prevence i diagnostiku a terapii. Mezi výhody logopeda v mateřské škole patří kromě individuálního přístupu k dětem i metodická podpora a poradenská činnost pedagogům či rodičům. V rámci svého působení v mateřské škole nebo v rámci spolupráce s mateřskou školou také poskytuje logopedické poradenství pedagogům či rodičům a provádí u předškolních dětí orientační vyšetření řeči, tzv. logopedickou depistáž (Lipnická, 2013). Lipnická (2013, s. 11) dodává, že *„cílem logopeda i vedení mateřské školy jsou kvalitní služby pro děti a jejich rodinu, a proto by měli spolupracovat“*. Je proto vhodné zajistit logopedovi v mateřské škole své zázemí, aby při realizaci logopedické prevence, potažmo logopedické intervence, nebyl rušen okolím a dalšími rušícími jevy (Lipnická, 2013).

Předškolní období je z hlediska vývoje řeči nejdůležitějším obdobím, a je vhodné zajistit, aby byl proces vývoje řeči co nejpřirozeněji ovlivňován a podněcován. Je obvyklé, že děti pocházejí z různého socioekonomického zázemí a mají odlišné schopnosti a dovednosti, přesto však existují pravidla pozitivně ovlivňující rozvoj řeči, která lze aplikovat u všech dětí (Polášková, 2018). Jedná se o *„preventivní logopedickou péči zaměřenou na vytváření vhodných podmínek pro správný a přirozený vývoj řeči a tím předcházení vadám a poruchám“* (Polášková a kol., 2018, s. 113). Mezi výše zmíněná pravidla se řadí motivace dítěte a přiměřeně podnětné prostředí, dále respektování individuálních věkových zvláštností, dostatečná trpělivost pedagoga či rodičů, předkládání vhodných hraček, podněcování

k činnostem a v neposlední řadě také rozvíjení smyslového vnímání a tělesné obratnosti (Polášková a kol., 2018).

### **3.2 Kompetence pedagogických pracovníků při prevenci vzniku NKS**

Dle zákona č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů §2, je pedagogickým pracovníkem „*ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“. Zároveň zákon říká, že musí být „*zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy (...)*“ (Zákon č. 563/2004 Sb., §2).

K pedagogickým pracovníkům se řadí např. učitel, vychovatel, speciální pedagog, školský logoped, psycholog, ale i asistent pedagoga či trenér (Zákon č. 563/2004 Sb.). Syslová (2017) uvádí, že mezi aktéry předškolního vzdělávání se nejčastěji řadí učitelé mateřské školy, asistent pedagoga a vychovatel. Dále dodává, že díky inkluzi a možnosti vzdělávat děti již od 2 let dochází k postupnému rozšiřování pedagogických pracovníků o pozici chůvy či zdravotnického personálu (Syslová, 2017). K úspěšnému výkonu, v tomto případě povolání pedagogického pracovníka, je nutné, aby měl jedinec určité profesní kompetence – tedy soubor schopností, vědomostí, dovedností, postojů či způsobilostí podstatných pro výkon dané profese (Průcha a kol., 2013). Vzhledem k tématu práce se autorka bude věnovat vymezení kompetencí učitele mateřské školy a asistenta pedagoga, a to primárně v kontextu prevence vzniku NKS.

„*Učitel mateřské školy (...) koná přímou pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých nebo církevních mateřských školách*“ (Syslová, 2017, s. 74) nebo školách zřízených dle §16 odstavce 9 školského zákona (Syslová, 2017). Průcha (2013, s. 326) definuje učitele následovně: „*Obecně osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel*“. Dále uvádí (tamtéž), že učitel je jedním z významných činitelů vzdělávacího procesu a k výkonu povolání učitele je potřebná odborná kvalifikace a způsobilost. Konkrétní způsoby získání odborné kvalifikace uvádí zákon č. 563/2004 Sb., §16. Učitel mateřské školy (dále jen MŠ) ji může získat vysokoškolským, vyšším odborným či středoškolským vzděláním (s maturitou) pedagogických oborů – předškolní pedagogika, učitelství pro MŠ, případně v kombinaci dalších pedagogických oborů (např. vychovatelství). V případě, že učitel MŠ vykonává pedagogickou činnost ve škole nebo třídě, ve které se vzdělávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), je získávání odborné kvalifikace odlišné.

K výkonu povolání ve školách či třídách zřízených dle §16 odstavce 9 zákona č. 561/2004 Sb. získá učitel odbornost vysokoškolským či vyšším odborným vzděláním oboru speciální pedagogika, případně rozšířením původního vzdělání o vysokoškolské studium speciální pedagogiky či obdobných oborů zaměřených na speciálněpedagogickou, vzdělávací nebo výchovnou činnost (Zákon č. 563/2004 Sb., §6).

V rámci prevence NKS není učitel mateřské školy kompetentní k nahrazování logopedické péče ani k zastupování role speciálního pedagoga. Je však vhodné, aby s těmito odborníky učitel spolupracoval. Při prevenci NKS tak nemůže učitel nahrazovat logopedickou intervenci ani v případě zcela obsazené kapacity logopedů v okolí či neochoty rodičů navštívit s dítětem logopeda (Lipnická, 2013). „*Od učitele nelze vyžadovat, aby u dětí s narušenou komunikační schopností uplatňoval metody logopedické terapie v oblasti stimulace, korekce či reedukace*“ (Lipnická, 2013, s. 12). Nicméně je možná spolupráce učitele a logopeda s následným zaškolením učitele tak, aby v rámci výchovně-vzdělávacího procesu mohl využívat speciálních přístupů. Obecně však učitel působí především jako činitel předškolního vzdělávání, který plánuje, realizuje a následně hodnotí vzdělávací činnosti zaměřené na rozvoj komunikačních schopností a kompetencí. V neposlední řadě vytváří optimální podmínky a využívá vhodné metody k optimálnímu jazykovému a řečovému vývoji (Lipnická, 2013).

Fodorová a kol. (2022) dodávají, že vzhledem k tomu, že učitel má dítěti poskytovat správný mluvní vzor, je důležité, aby byla v zájmu učitele i práce na svých komunikačních strategiích. Dále uvádějí (tamtéž) výčet vhodných postupů při komunikaci s dítětem – být dostatečnou psychickou podporou dítěti, nenutit dítě do komunikace, vyjadřovat porozumění a soucit, být trpělivý a poskytovat dítěti v komunikaci takovou podporu/pomoc, jakou dítě vyžaduje.

Základní kompetence učitele, které jsou vyžadovány k prevenci NKS u dětí, uvádí Lipnická (2013):

- teoretické kompetence – znalost metodických doporučení, znalost základních pojmů v oblasti komunikace, znalost vývoje řeči, spisovného jazyka
- didaktické kompetence – diagnostika komunikační schopnosti a řeči dítěte v rámci pedagogické diagnostiky, stanovení dosažitelných cílů ve výchovně-vzdělávacím procesu, využívat adekvátní metody a strategie ve výchovně-vzdělávacím procesu, uplatňovat individuální přístup při práci s dítětem aj.



- komunikační kompetence – mluvit gramaticky správně a spisovně, být vhodným mluvním vzorem, komunikovat s dětmi přiměřeně jejich věku či úrovni myšlení, být trpělivý a empatický při komunikaci aj.
- intrapersonální kompetence – schopnost kriticky myslet, být emočně i sociálně stabilní, rozšiřovat si své vzdělání aj.
- interpersonální kompetence – schopnost spolupracovat, dodržovat etické zásady, být tolerantní aj.
- reflexivní kompetence – schopnost analyzovat a zhodnotit se, rozmyslet se, určit si cíle, kterých bude postupně dosahovat.

Berčíková a kol. (2014) kladou důraz především na kompetence diagnostické a intervenční, kterými by měl každý učitel disponovat. Těmito kompetencemi se rozumí adekvátní užití prostředků pedagogické diagnostiky, schopnost posoudit zdravotní stav dítěte, určit, zda je dítěte dostatečně zralé na nástup do 1. třídy, poradit rodičům, a případně je odkázat na další odborníky aj.

V mateřské škole tak učitel v rámci prevence NKS poskytuje dětem správný mluvní vzor, poznává prvotní projevy a příčiny NKS, které dále konzultuje s odborníky a s rodiči, poskytuje dítěti dostatečně podnětné a přiměřené prostředí pro jeho další rozvoj a podporuje spontánnost u dětí tak, aby neměly strach komunikovat (Lipnická, 2013). Šikulová a kol. (2006, s. 42) dále dodávají, že „*úkolem jazykové výchovy v předškolním věku je rozvíjet slovní zásobu, pečovat o spisovnou výslovnost a zřetelnost řeči, (...), rozvíjet souvislé vyjadřování dětí*“. Kromě toho je také úkolem učitele děti motivovat ke spontánnímu projevu a celkově podporovat mluvní apetenci. V mateřské škole k tomu dochází prostřednictvím cílených a řízených aktivit, např. hra, cvičení na jednotlivé oblasti vývoje (smyslová percepce, grafomotorika aj.), případně aktivity s obrázky, hračkami a dalšími pomůckami (Šikulová a kol., 2006).

V mateřské škole dále může působit asistent pedagoga, který „*poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření*“ (Vyhláška 27/2016 Sb., §5). Pomoc poskytuje při organizaci vzdělávání jinému pedagogickému pracovníkovi, ale také i žákům, u kterých podporuje samostatnost a zapojení jedince do činností v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Vyhláška dále definuje hlavní náplň činností asistenta pedagoga, přičemž jej rozděluje do dvou kategorií podle získané odborné kvalifikace (Vyhláška 27/2016 Sb., §5).

Podmínky k získávání odborné kvalifikace obou kategorií asistenta pedagoga jsou vymezené v zákoně č. 563/2004 Sb.

Přímou pedagogickou činnost ve třídách vzdělávajících žáky s SVP mohou vykonávat pouze ti asistenti pedagoga, kteří mají vysokoškolské, vyšší odborné či středoškolské vzdělání (s maturitní zkouškou) v pedagogických či psychologických vědách, případně doplněné studium jiného oboru o studium pedagogiky. V případě, že asistent pedagoga nesplňuje výše uvedené požadavky na vzdělávání, může vykonávat pouze pedagogickou činnost, která spočívá v pomocných výchovných pracích. V tomto případě je však nutné, aby si jedinec doplnil dosavadní vzdělávání studiem pro asistenty pedagoga (Zákon č. 563/2004 Sb.).

V prostředí mateřské školy se tak lze setkat s asistenty pedagoga na vyšší úrovni a na nižší úrovni. Asistenti na vyšší úrovni se věnují individuální práci dětem s SVP, při které se vždy řídí pokyny učitele či dalšího odborníka, např. speciálního pedagoga. V rámci prevence NKS tak s dětmi může provádět náročnější úkoly (např. rozvoj smyslové percepce, motoriky, logopedická cvičení). Asistenti na nižší úrovni tyto činnosti s dětmi neprovádí a jejich náplň práce spočívá především v komunikaci se žáky či rodiči, dohledem nad dětmi, pomoc žákům při sebeobsluze, pomoc při organizaci vzdělávání či při adaptaci žáků s SVP ve školním prostředí. (Němec, Martinovská, 2018)

Při práci s dětmi s NKS je hlavním úkolem asistenta pedagoga podporovat začlenění dítěte do třídního kolektivu a komunikace s ostatními dětmi (tlumočit nesrozumitelné projevy dítěte s NKS ostatním dětem). U dítěte dále podporuje sebevědomí, ověřuje si porozumění informacím, napomáhá předejít zátěžovým a stresujícím situacím, které by mohly zhoršit psychický stav dítěte s NKS. Prostřednictvím logopedických cvičení, cvičení na rozvoj smyslové percepce, básniček, říkánek, pohádek podporuje u dítěte rozvoj slovní zásoby, gramatiky, správné výslovnosti apod. U dětí s těžkým NKS pomáhá rozvíjet komunikaci prostřednictvím např. gest, obrázků, komunikačních tabulek, ukazováním. (Němec, Martinovská, 2018)

### **3.3 Metody a prostředky prevence NKS v mateřské škole**

Jednou z klíčových povinností učitele mateřské školy v oblasti rozvoje řeči a komunikační schopnosti je vytvoření takových podmínek, které kladně ovlivňují tento rozvoj tak, aby dítě bylo schopné komunikovat přiměřeně svému věku bez ostychu a rozvíjet sociální vztahy a kontakty (Šikulová a kol., 2006). Mateřská škola by dle výše zmíněného měla vytvořit takové prostředí, které dětem nabízí široké spektrum podnětů, správný řečový vzor a

možnost spolupráce s odborníky, např. logopedem či speciálním pedagogem. Učitelé by se dále měli zaměřovat i na včasné rozpoznání odchylek v komunikaci od normy, rozvoj komunikace a dalších oblastí, které souvisí s komunikací, tedy např. správná výslovnost, rozšiřování slovní zásoby, rozvoj spontánní komunikace, a v neposlední řadě by měli spolupracovat nejen s dalšími odborníky, ale i s rodinou dítěte (Bytešníková, 2007).

RVP PV (2021) jasně stanovuje, jaké činnosti zaměřené nejen na rozvoj komunikační schopnosti učitel dítěti nabízí. Tato vzdělávací nabídka zahrnuje např. „*artikulační, řečové, sluchové rytmické hry (...); společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (...); samostatný slovní projev na určité téma; přednes, recitace, dramatizace, zpěv*“ (RVP PV, 2021). Kromě aktivit zaměřených na rozvoj mluvené řeči jsou však při výchovně-vzdělávacím procesu dětem nabízeny i činnosti zaměřené na rozvoj grafické podoby řeči nebo činnosti, ve kterých se děti seznamují s masmédií. (RVP PV, 2021)

Šikulová a kol. (2006) uvádějí, že nejčastěji se při rozvoji komunikačních kompetencí uplatňují zejména skupinová cvičení. Hlavní výhodou kolektivní práce je usnadnění adaptace na školní prostředí a zároveň i plynulejší přechod od pasivního pozorování k aktivnímu projevu (Šikulová a kol., 2006). „*Každá činnost musí být přirozená, smysluplná a skutečně se podílející na rozvoji řeči dítěte*“ (Šikulová a kol., 2006, s. 44). Od učitelů je proto vyžadována plánovitost a řádnou přípravu na vzdělávání dětí. (Šikulová a kol., 2006)

Při prevenci NKS v mateřské škole se tak učitelé zaměřují na několik oblastí podmiňujících správný rozvoj komunikačních kompetencí. Jedná se především o rozvoj smyslové percepce a motoriky (Zajitzová, 2011). Šikulová a kol. (2006) dodávají k předchozím oblastem fonační a dechová cvičení, cvičení zaměřená na rozvoj mluvních dovedností a v neposlední řadě kladou důraz na dosažení výslovnosti odpovídající normě. V literatuře se dále můžeme setkat i s výčtem konkrétních metod podněcujících rozvoj komunikačních kompetencí, který uvádí např. Kutálková (2009). Mezi tyto metody zařazuje např. hru, obrázky a různé knihy, pohádky s příběhy, říkadla, básničky, písničky, kresbu a divadlo. Také přikládá význam masmédiím, práci, realitě a správnému mluvnímu vzoru v okolí dítěte (Kutálková, 2009). Dále se lze setkat i s rozdělením aktivit dle jednotlivých jazykových rovin, které jsou rozvíjeny. Toto dělení uvádí např. Felcmanová a kol. (2019). Autorka práce se rozhodla dále věnovat pozornost především dělení dle Felcmanové a kol. (2019) a toto dělení nadále používá i v praktické části této práce.

Felcmanová a kol. (2019) uvádí aktivity dle jednotlivých jazykových rovin, které jsou rozvíjeny. V rámci foneticko-fonologické jazykové roviny dochází k podpoře správného dýchání a artikulační obratnosti. Při rozvoji této roviny je proto vhodné s dětmi provádět dechová a fonační cvičení, artikulační cvičení či cvičení zaměřená na oromotoriku. Mezi vhodné aktivity se řadí např. zahřívání studených rukou, foukání do lehkých předmětů či bublifuku, nafukování tváří, špulení rtů, vyplazování jazyka směrem nahoru či dolu apod. (Felcmanová a kol., 2019). Současně je třeba rozvíjet i sluchové vnímání, které je velmi důležité pro následnou sluchovou diferenciaci, paměť, analýzu a syntézu, figuru a pozadí či vnímání rytmu (Bednářová, Šmardová, 2015). Výčet vhodných metod, her či aktivit uvádí Zajitzová (2011, s. 91): „*Významný je zpěv, přednes, dramatizace, rytmizace slov a jejich vytleskávání (vydupávání, vyplaskávání)*“. Dále dodává (tamtéž), že je možné využít i hry s hudebními nástroji, intonační cvičení, poslouchání či sledování pohádek a příběhů. „*Účelná je také hra se slovy zaměřená na rozlišování slov podobných (...), hledání a vytváření rýmů, vymýšlení slov začínajících či končících určitou hláskou nebo slabikou apod.*“ (Zajitzová, 2011, s. 91).

Lexikálně-sémantická jazyková rovina se týká především slovní zásoby, porozumění řeči a vyjadřování (Bednářová, Šmardová, 2015). Vhodnými prostředky pro rozvoj této roviny jsou říkanky, básničky, pohádky, obrázky (Šikulová a kol., 2006), hádanky, písničky a v neposlední řadě i interpretace pohádek (dramatizace) (Fodorová a kol., 2022). Vhodné jsou „*literární, komunikační, kognitivní, dramatické, hudební, rytmické, hudebně-pohybové, psychomotorické a výtvarné aktivity*“ (Fodorová a kol., 2022, s. 54). Tyto aktivity je možné propojit i s grafickým znázorněním daného příběhu a rozvíjet zároveň i oblast jemné motoriky a grafomotoriky (Fodorová a kol., 2022). Kromě výše zmíněného je vhodné s dětmi rozvíjet i slovní zásobu prostřednictvím popisu obrázků, hledání protikladů, určování významů, přísloví, stvoření a doplňování vět či skupinové diskuse (Bednářová, Šmardová, 2015).

V morfologicko-syntaktické a pragmatické jazykové rovině se jeví jako optimální aktivity zaměřené na podporu osvojování gramatiky, porozumění, vyjadřování a na prozodické faktory řeči (Felcmanová a kol., 2019). Jedná se např. o doplňování vět či příběhů, aplikace gramatických pravidel (skloňování, užití vhodného tvaru podstatného jména, gramaticky správné vyjadřování), popis obrázků, vyprávění příběhů, předávání vzkazů a činnosti, při kterých se dítě řídí pokyny (Bednářová, Šmardová, 2015). Felcmanová a kol. (2019) dodávají, že k rozvoji těchto jazykových rovin lze využít i další prostředky, a to konkrétně říkadla, básničky, písničky, pohádky, dramatizaci, rytmizaci či intonační cvičení.

Bytešniková (2007) dále dodává, že je potřeba věnovat pozornost také zrakovému vnímání. V rámci rozvoje zrakové percepce by se učitelé měli zaměřovat na rozvoj zrakové diferenciacce, vyčleňování figury a pozadí, ale také na analýzu, syntézu, zrakovou paměť a pozornost. S dětmi tak mohou procvičovat rozlišování stejných a odlišných obrázků, využívat pexeso, kostky, stavebnice či dokreslovat obrázky. U starších dětí je dále vhodné pracovat s pracovními listy či podobnými materiály zaměřenými na napodobení čísel, písmen či symbolů (Zajitzová, 2011).

Pozornost by měla být věnována i rozvoji hrubé a jemné motoriky, která úzce souvisí s rozvojem výslovnosti. *„Rozvíjet dítě je potřeba jak po stránce tělesné obratnosti, tak v oblasti grafomotoriky a vizuomotoriky“* (Zajitzová, 2011, s. 92). Hrubou motoriku lze rozvíjet prostřednictvím různých poskoků a přeskoků, přelézáním přes překážky, pohyby jednotlivými částmi těla či sportovními aktivitami, např. míčovými. Naopak při rozvoji jemné motoriky jsou vhodné klidnější aktivity, při kterých děti procvičují pohyby prstů nebo dlaní. Jedná se např. o modelování z plastelíny, navlékání korálků, spojování prstů, stavění z kostek apod. V oblasti rozvoje grafomotoriky v předškolním věku se využívají především uvolňovací cviky (vlnky, oblouky, klubička, čáry apod.), které jsou nezbytným předpokladem pro úspěšné psaní. Všechna cvičení či aktivity na rozvoj motoriky je možné doprovázet říkankami, básničkami či rytmicizací (Šikulová a kol., 2006).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 Metodologická východiska výzkumného šetření

Následující část práce se věnuje metodologickým východiskům výzkumného šetření, ve kterém autorka zkoumá průběh prevence vzniku narušení komunikační schopnosti ve vybraných mateřských školách. Objasní zde podrobnosti realizovaného výzkumu, přesněji stanovení výzkumného problému a výzkumných otázek, cílů výzkumného šetření a metody sběru dat. Dále popíše výzkumný soubor.

### 4.1 Design výzkumu

Výzkumné šetření se skládá ze dvou částí, které na sebe vzájemně navazují, a v obou částech využívá metody dotazníku. Tento výzkum lze označit jako smíšený, jelikož kombinuje prvky kvalitativního i kvantitativního výzkumu. Z kvalitativních prvků je možné zmínit např. práci s malým vzorkem respondentů, popis dat a kódování (Švaříček & Šedřová, 2007). Z kvantitativních využívá především metodu sběru dat (dotazník), pracuje s čísly a daty aj. (Hendl, 2005). Průcha (2013, s. 267) uvádí, že „*při aplikaci metod kvantitativního a kvalitativního výzkumu v sociálních vědách se dospělo k poznání, že je optimální tyto metody vzájemně kombinovat*“. Dále uvádí (tamtéž), že kombinace metod výzkumu může být ve všech jeho částech.

### 4.2 Výzkumný problém

Prvním krokem před zahájením výzkumu je stanovení výzkumného problému (Gavora, 2000). Hendl (2005) uvádí, že na základě toho poté výzkumník dále vymezuje a stanovuje účel výzkumu, výzkumné otázky a případně i hypotézy. Zjednodušeně definuje výzkumný problém jako „*problém, který potřebuje řešení*“ (Hendl, 2005, s. 40).

Z RVP PV (2021) vyplývá, že v mateřských školách má být mimo dalších oblastí rozvíjena právě oblast komunikace (v RVP pod názvem „*dítě a jeho psychika – jazyk a řeč*“). Ačkoliv v něm lze nalézt vhodné možnosti a činnosti, které učitel může s dětmi provádět na rozvoj komunikační schopnosti, tak mohou být v různých zařízeních naplňovány jinak. Švaříček & Šedřová (2007, s. 65) uvádí, že „*výzkumný problém má gramaticky podobu oznamovací věty nebo slovního spojení, je obecnější a blíží se tomu, co bývá někdy označováno jako „téma“ výzkumu*“. Chráska (2016) dodává, že výzkumný problém má vyjadřovat vztah mezi jevy nebo vlastnostmi, mezi kterými hledá autor výzkumu nějaké spojitosti, a měl by být jednoznačně a konkrétně formulován. Na základě toho se autorka

rozhodla definovat výzkumný problém jako **Prevence vzniku narušené komunikační schopnosti v mateřských školách.**

### **4.3 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky**

Cíl výzkumného šetření „*společně s výzkumnými otázkami představují pomyslný kompas, podle nějž bychom se měli v průběhu celého výzkumného procesu orientovat*“ (Švaříček & Šeďová, 2007, s. 64). Tato práce si klade za hlavní cíl zjistit, jak probíhá prevence vzniku narušené komunikační schopnosti v oslovených mateřských školách. Vedlejším cílem je vytvoření materiálu s aktivitami vhodnými pro rozvoj komunikační schopnosti v předškolním věku a aplikovat jej ve vybraných zařízeních.

Na základě výše stanovených cílů definuje autorka hlavní výzkumnou otázku:

HVO: Jak probíhá prevence vzniku NKS ve vybraných mateřských školách?

Vzhledem k tomu, že odpovědi na hlavní výzkumnou otázku se mohou odlišovat a být pojaty velmi široce, stanovila autorka i dílčí výzkumné otázky:

VVO1: V jaké míře se ve vybraných mateřských školách realizuje prevence NKS?

VVO2: Kdo realizuje prevenci NKS ve vybraných mateřských školách?

VVO3: Jaké materiály, metody a pomůcky nejvíce v mateřských školách využívají k prevenci NKS?

VVO4: Jaké překážky pedagogové pozorují při prevenci NKS?

VVO5: Jaké nejčastější druhy NKS se vyskytují ve vybraných zařízeních?

### **4.4 Metody sběru dat a výzkumný soubor**

Metody sběru dat jsou určité postupy, díky kterým dochází k získávání a měření dat ve výzkumech (Chráška, 2016). Tato práce využívá kvantitativní metodu dotazníku, tedy „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“ (Gavora, 2000, s. 99). Autorka práce vytvořila dotazníky dva – první pro zjištění průběhu prevence vzniku narušené komunikační schopnosti (viz Příloha č.1) a druhý pro získání zpětné vazby na vytvořený materiál s aktivitami pro rozvoj komunikační schopnosti v předškolním věku (viz Příloha č.2). Oba dotazníky byly vytvořeny v elektronické podobě (pomocí Google Forms) pro zabezpečení optimálnějších podmínek pro jeho vyplňování a byly zpřístupněny výzkumnému souboru ve výše zmíněném pořadí s určitým časovým odstupem.

První dotazník zaměřený na zjištění průběhu prevence vzniku NKS se skládá z otázek uzavřených, otevřených i polouzavřených, a také se zde vyskytují 2 otázky škálové. Dotazník se skládá ze 2 hlavních částí a celkem obsahuje 30 otázek. První část zahrnuje otázky č. 1 až 6 a zabývá se demografickými údaji o výzkumném souboru. Druhá část otázek je již zaměřena na samotnou prevenci vzniku NKS v mateřské škole a obsahuje kromě otázek na zjištění průběhu této prevence ve vybraných zařízeních i další informace, např. co je podle respondentů narušená komunikační schopnost, logopedická prevence či nejčastější důvody odkladu povinné školní docházky. Kromě těchto otázek se v dotazníku vyskytují i otázky, které se týkají využívání pomůcek či materiálů k prevenci vzniku NKS. Poslední otázka je zaměřena na zjištění bariér a překážek, se kterými se respondenti nejvíce setkávají při realizaci prevence vzniku NKS.

Společně s vytvořeným materiálem byl respondentům odeslán i dotazník sloužící k získání zpětné vazby k danému materiálu. Dotazník se skládá z otázek otevřených, polouzavřených a škálových a celkem obsahuje 13 otázek. Otázky č. 1 a 2. zjišťují pozici respondenta a věkovou skladbu třídy. Následující otázky jsou zaměřené na získání zpětné vazby k materiálům *Rozvoj komunikační schopnosti v předškolním věku – Příručka s pracovními listy* (otázky č. 3–7) a *Pracovní listy* (otázky č. 8-10). Zbývající otázky zjišťují celkové hodnocení zasláného materiálu a jeho přínosnost pro praxi respondenta.

Výzkumný soubor prvního výzkumného šetření, tedy zjištění průběhu prevence NKS v mateřských školách, je tvořen 25 respondenty z celkem 20 oslovených mateřských škol. Dotazník byl spolu s průvodním dopisem zaslán ředitelům mateřských škol s prosbou o další distribuci zaměstnancům. Dvě mateřské školy na žádost odpověděly, zbývající počet mateřských škol prosbu ignoroval. Druhého výzkumného šetření zaměřeného na získání zpětné vazby k vytvořeným materiálům se tedy zúčastnilo pouze 11 respondentů z celkem 20 oslovených škol. Výzkumná šetření byla realizována prostřednictvím zasláných dotazníků a vzhledem k tomu, že dotazníky byly zcela anonymní, nelze určit přesný počet zainteresovaných mateřských škol. Oslovené mateřské školy se však nachází v Olomouckém kraji.



## 5 Tvorba materiálu

Jedním z cílů této bakalářské práce bylo vytvoření materiálu s aktivitami vhodnými pro rozvoj komunikační schopnosti v předškolním věku. V následující kapitole se autorka práce věnuje charakteristice vytvořeného materiálu a jeho jednotlivým částem. Materiál se skládá ze dvou částí a zahrnuje teoretickou příručku (Příloha č. 3), která je zaměřena na rozvoj komunikační schopnosti v předškolním věku, a pracovní listy zaměřené na rozvoj jazykových rovin a dalších oblastí (Příloha č. 4). Všechny pracovní listy a úvodní stránky kapitol byly vytvořeny v programu Canva.com. Také symboly u jednotlivých podkapitol byly v tomto programu k dispozici.

Při tvorbě obou částí vycházela autorka z odborné literatury, internetových zdrojů a článků zaměřených na danou problematiku. Záměrem autorky bylo vytvořit materiál, ve kterém učitelé, potažmo pedagogičtí pracovníci mateřských škol naleznou informace týkající se rozvoje komunikační schopnosti. Příručka tedy obsahuje teoretické vymezení komunikační schopnosti společně s povinnostmi rozvoje řeči vycházejícími z RVP PV (2021) a dále obsahuje charakteristiku jednotlivých jazykových rovin a jak je rozvíjet. Součástí praktické části této práce jsou i autorkou vytvořené pracovní listy.

### 5.1 Teoretická příručka

První část materiálu se skládá z teoretické příručky s názvem „*Rozvoj komunikační schopnosti v předškolním věku. Příručka s pracovními listy*“ (viz příloha č. 3) a je určena pedagogickým pracovníkům mateřských škol. Do úvodu příručky uvedla autorka základní charakteristiku materiálu – pro koho je určena, za jakým účelem vznikla, z čeho se skládá. Příručka je dále rozdělena na 2 části. První část se zabývá teoretickým vymezením hlavních pojmů – komunikace, komunikační kompetence, komunikační schopnost a narušená komunikační schopnost. Autorka zde také uvedla i povinnosti plynoucí z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání týkající se právě oblasti řeči (v RVP PV pod názvem „*jazyk a řeč*“). V dalších kapitolách teoretické části jsou vymezené jazykové roviny. Kromě základní charakteristiky jsou zde uvedené i oblasti jednotlivých jazykových rovin a časté obtíže. Kapitoly jsou dále rozděleny do jednotlivých oblastí rozvoje společně s výčtem vhodných aktivit, výběrem vhodných knih, materiálů či pomůcek a odkazů na další zdroje, ve kterých mohou učitelé (pedagogičtí pracovníci) najít inspiraci na cvičení, aktivity nebo pomůcky související s rozvojem komunikační schopnosti.

V druhé části materiálu je věnována pozornost souboru pracovních listů, které vytvořila autorka práce. V této části uvádí pokyny a nápady na aktivity, které lze s pracovními listy provádět. Soubor pracovních listů se skládá z pexesa, 2 pracovních listů na rozlišování sykavek a v neposlední řadě zahrnuje další 3 pracovní listy zaměřené na rozvoj více oblastí.

Celá příručka je koncipována tak, aby ji bylo možné mít kdykoliv k dispozici, tedy nejen při realizaci prevence vzniku NKS. Cílem autorky bylo vytvořit stručnou, ale výstižnou příručku, ve které najdou učitelé i další pedagogičtí pracovníci nápady a inspiraci na aktivity na rozvoj komunikační schopnosti v předškolním věku. Současně bylo jejím záměrem seznámit učitele s problematikou komunikační schopnosti a jejími jazykovými rovinami. Proto v každé hlavní kapitole, tedy v kapitole týkající se jedné jazykové roviny, uvedla autorka nejdůležitější informace o jazykové rovině. Pro rychlejší orientaci v příručce a pro zvýšení čtenářského komfortu doplnila autorka práce úvodní stranu před každou kapitolu a podkapitoly doplnila o symboly, které s danou oblastí souvisí (např. kapitola Sluchové vnímání je doplněna o symbol ucha).

Autorka si uvědomuje, že práce pedagogického pracovníka v mateřské škole je náročná a vyžaduje spoustu pozornosti, trpělivosti a další dovedností, a proto chtěla vytvořit materiál tak, aby byli pedagogové schopni získat za krátký čas co nejvíce kvalitních informací.

## **5.2 Soubor pracovních listů**

Součástí praktické části této práce je i soubor pracovních listů, které vytvořila autorka práce v souladu s informacemi získanými z odborné literatury (viz příloha č. 4). Soubor je tvořen z celkem 6 materiálů – pexeso, 2 pracovní listy na rozlišování sykavek a 3 pracovní listy, které obsahují aktivity rozvíjející více oblastí (např. sluchové vnímání a současně jemnou a hrubou motoriku). Autorka se rozhodla soubor pojmenovat „*U zvířátek na farmě*“ a soubory jsou tak tematicky laděné do prostředí farmy. Všechny pracovní listy byly vytvořeny v programu Canva.com z dostupných obrázků.

Pexeso se skládá ze 72 kartiček (36 dvojic). Počet kartiček je vhodné upravit vždy dle věku dítěte a počtu hráčů. S pexesem je možné hrát klasickou hru a hledat shodné dvojice, dále je možné popisovat jednotlivé kartičky, a případně z nich skládat věty. S pexesem je možné pracovat i v kombinaci s dalšími pracovními listy (např. hledání obrázků z pexesa na pracovním listě).

Další 3 pracovní listy obsahují návrh aktivit, které rozvíjí komunikační schopnost a současně i další oblasti, např. jemná motorika, hrubá motorika či správné dýchání. První pracovní list s názvem „*U kuřátek na dvorečku*“ tak zahrnuje kromě popisu obrázku, hry se slovíčky a básničky i pohybovou aktivitu, při které děti napodobují kuřátka. S pracovním listem „*Honzík a jeho zvířecí kamarádi*“ děti procvičí grafomotoriku, výdechový proud zahrají si na zvířátka a protáhnou se jako kočka. Na druhých stranách pracovních listů je uveden seznam aktivit, které je možné s pracovním listem provádět. Také jsou zde uvedené QR kódy na videa k pohybovým aktivitám. Pokyny k jednotlivým aktivitám i jaké oblasti se rozvíjí jsou však uvedené v teoretické příručce (viz výše). „*Hrajeme si na zvířátka*“ je pracovní list zaměřený především na napodobení zvířat, a tím pádem na rozvoj sluchového vnímání a artikulace. Kromě nápodoby je však možné pracovní list popsat, a případně i vymyslet příběhy či věty se zvířátky.

Poslední 2 pracovní listy jsou zaměřené na rozlišování sykavek, tedy primárně na rozvoj sluchového vnímání. S pracovními listy lze však pracovat i nadále, a děti tak mohou popisovat obrázek, vymýšlet slova obsahující sykavky či vymýšlet věty z dostupných obrázků. K těmto pracovním listům dodala autorka také nápovědu a sadu kartiček, na kterých se vyskytují obrázky právě z již zmíněné nápovědy a které děti přiřazují k obrázkům zastupující sykavku (např. obrázek cvrčka zastupuje C).

Cílem autorky bylo vytvořit soubor pracovních listů tak, aby pedagogové měly k dispozici příklad vhodných materiálů rozvíjejících (nejen) komunikační schopnost. Tyto materiály je možné využít právě při prevenci vzniku NKS. Autorka také chtěla vytvořit barevné materiály, se kterými lze provádět více aktivit tak, aby to bavilo především děti, kterým jsou pracovní listy určeny. Kromě aktivit zaměřených na rozvoj komunikační schopnosti (např. popis obrázku, básnička apod.) zahrnula do výčtu vhodných aktivit i aktivity pohybové aj.

## **6 Analýza získaných dat**

V této části autorka analyzuje získaná data z výzkumného šetření. Kapitola se zabývá analýzou dvou částí výzkumu, a to dotazníku zaměřeného na zjištění průběhu prevence vzniku NKS v mateřských školách a dotazníku k získání zpětné vazby k vytvořeným materiálům.

Před začátkem výzkumného šetření stanovila autorka práce hlavní a vedlejší cíle praktické části bakalářské práce. Hlavním cílem bylo zjistit, jak probíhá prevence vzniku NKS v oslovených mateřských školách. Vedlejším cílem bylo vytvořit materiál s aktivitami vhodnými pro rozvoj komunikační schopnosti v předškolním věku, zaslat jej do oslovených mateřských škol a zjistit jeho přínosnost, využitelnost a funkčnost.

Při analýze získaných dat využívá autorka především kvantitativního zpracování dat. Analýza odpovědí na otevřené otázky probíhá skrze kódování, které je charakteristické spíše pro kvalitativně laděné výzkumné šetření a autor při této metodě přiřazuje jednotlivým odpovědím určité kódy, které následně rozčleňuje do určitých kategorií (Hendl, 2005).

### **6.1 Průběh prevence vzniku NKS v mateřských školách**

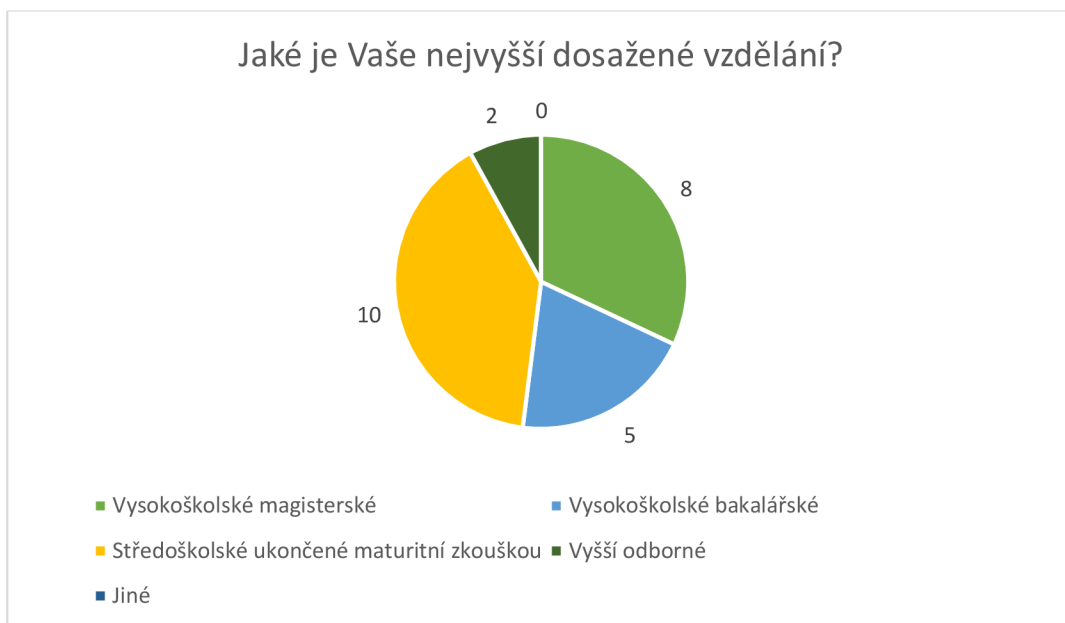
První dotazník byl vytvořen celkem ze 30 otázek a je rozdělen na 2 části. První část zahrnuje otázky č. 1-6, které zjišťují demografické údaje o respondentovi. Zbývající část otázek je již zaměřena na zjištění průběhu prevence vzniku NKS v mateřské škole. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 25 respondentů z 20 oslovených mateřských škol.

#### **1. Jaké je Vaše pohlaví?**

Výzkumného šetření se zúčastnilo více žen (22, tj. 88 %) než mužů (3, tj. 12 %).

#### **2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**

Tato polouzavřená otázka zjišťovala nejvyšší dosažené vzdělání respondentů. Z grafu jasně vyplývá, že většina respondentů má středoškolské nebo magisterské vzdělání.



Graf č. 1 – Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

**3. Máte i nějaké doplňující vzdělání v podobě kurzů apod.? Pokud ano, uveďte, prosím, jaké.**

Jedná se o otevřenou otázku, která však nebyla povinná. Většina respondentů otázku přeskočila či napsala, že teprve nějaké kurzy plánuje absolvovat. Pouze 5 respondentů uvedlo doplňující kurzy, konkrétně se jedná o rekvalifikační kurz (kurz asistenta pedagoga), kurzy na doplnění odborné způsobilosti a DVPP a kurzy zaměřené na konkrétní techniky práce s dětmi (stimulační program Maxík, Neukázněné dítě v předškolním věku).

**4. Jaká je Vaše pozice v mateřské škole?**

Další polouzavřená otázka se týkala pozice respondenta v mateřské škole. Tento údaj považuje autorka za velmi důležitý, jelikož kompetence jednotlivých pracovníků se v rámci realizace prevence NKS liší. Z grafu vyplývá, že výzkumného šetření se zúčastnilo nejvíce učitelů (18, tj. 72 %), školních speciálních pedagogů (3, tj. 12 %) a asistentů pedagoga (3, tj. 12 %)



Graf č. 2 – Pozice v mateřské škole

### 5. Jaká je věková skladba Vaší třídy?

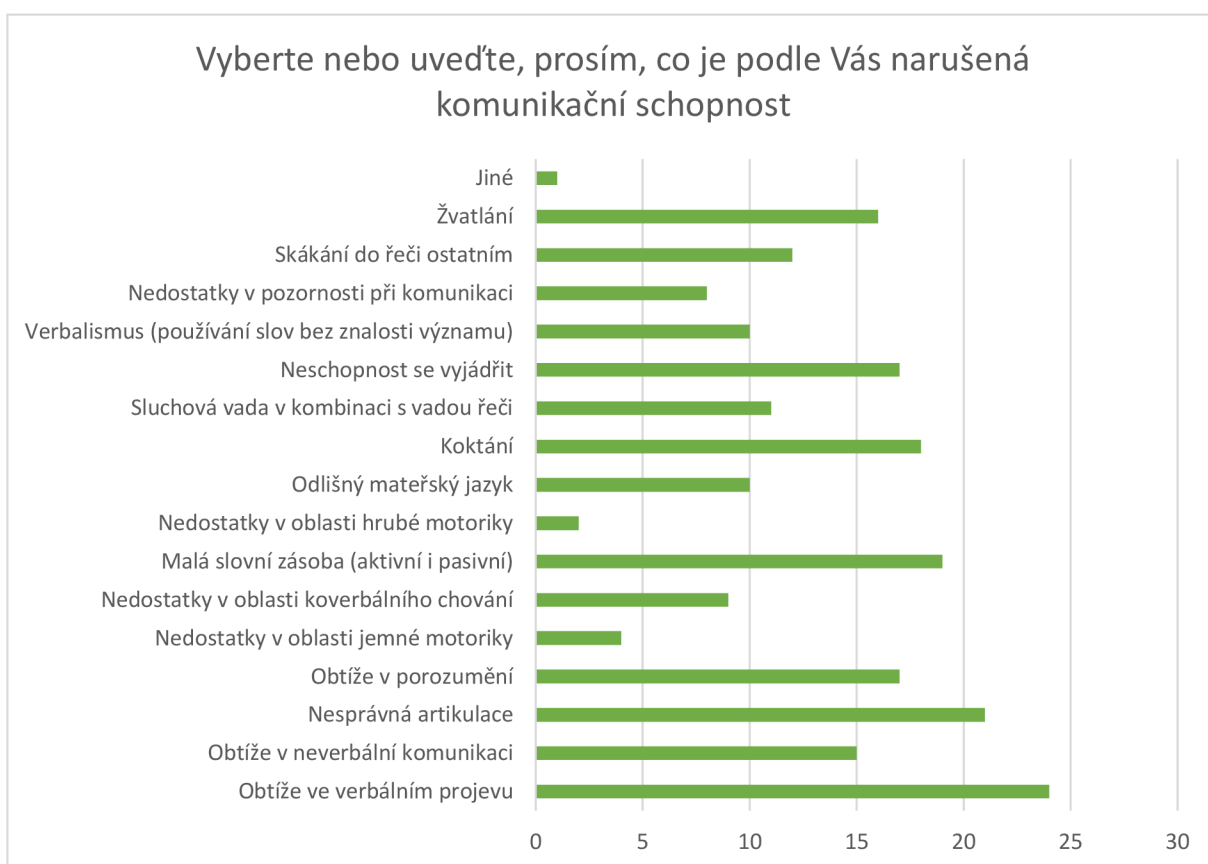
Jedná se o polouzavřenou otázku zaměřenou na zjištění věku dětí ve třídě respondenta. Ze získaných dat vyplývá, že více jak třetina dotazovaných (8, tj. 32 %) pracuje s dětmi převážně ve věku 4–5 let. Stejný počet respondentů také pracuje s předškolními dětmi, tedy ve věku 5–7 let. Pouze 1 respondent (tj. 4 %) pracuje s podstatně mladšími dětmi, a to ve věku 2–3 roky. Zbývající 2 respondenti (tj. 8 %) uvedli konkrétní věk dětí – „2–6 let“ a „3–6 let“.

### 6. Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?

Otázka, která uzavírá první část dotazníku – demografické údaje a která se zaměřuje na zjištění délky praxe v mateřské škole. Většina respondentů (9, tj. 36 %) se ve školství pohybuje méně než 2 roky. 7 respondentů (tj. 28 %) vykonává pedagogickou činnost ve školství v rozmezí 2–4 let, 4 respondenti (tj. 16 %) v rozmezí 5–7 let a 2 respondenti (8 %) v rozmezí 8–10 let. Zbývající 3 respondenti (tj. 12 %) se ve školství pohybují více jak 10 let.

## 7. Vyberte nebo uveďte, prosím, co je podle Vás narušená komunikační schopnost.

Úvodní otázka druhé části dotazníku, která byla zaměřena již na samotnou prevenci NKS, nabízela širokou škálu výběrových odpovědí vč. možnosti dopsání odpovědi vlastní. Nejčastější odpovědí na tuto otázku byla možnost „*obtíže ve verbálním projevu*“, kterou vybralo 24 respondentů (tj. 96 %). Další častou odpovědí byla možnost „*nesprávná artikulace*“ s celkovým počtem 21 odpovědí (tj. 84 %). 19 respondentů (tj. 76 %) také uvedlo, že za narušenou komunikační schopnost považují malou slovní zásobu (aktivní i pasivní) a „*koktání*“ (18, tj. 72 %). Některé navržené odpovědi byly přidány navíc, ačkoliv nejsou NKS, aby zamezily ovlivnění respondentů. Je zajímavé, že respondenti vnímají jako NKS i nedostatky v hrubé motorice (2, tj. 8 %) a odlišný mateřský jazyk (10, tj. 40 %), nicméně se nejedná o NKS.



Graf č. 3 – Povědomí o problematice narušené komunikační schopnosti

## 8. Jaké možné projevy NKS nejčastěji pozorujete u dětí?

Jedná se o polouzavřenou otázku, která opět nabízí širokou nabídku odpovědí. Respondenti nejčastěji pozorují nesprávnou výslovnost (18, tj. 72 %) a malou aktivní slovní

zásobu (17, tj. 68 %). Naopak nejméně pozorují neschopnost dítěte komunikovat (3, tj. 12 %), poruchy zvuku jednotlivých hlásek (2, tj. 8 %) a poruchy hlasu (1, tj. 4 %).



Graf č. 4 – Projevy NKS u dětí

### 9. Pracujete dále s těmito projevy?

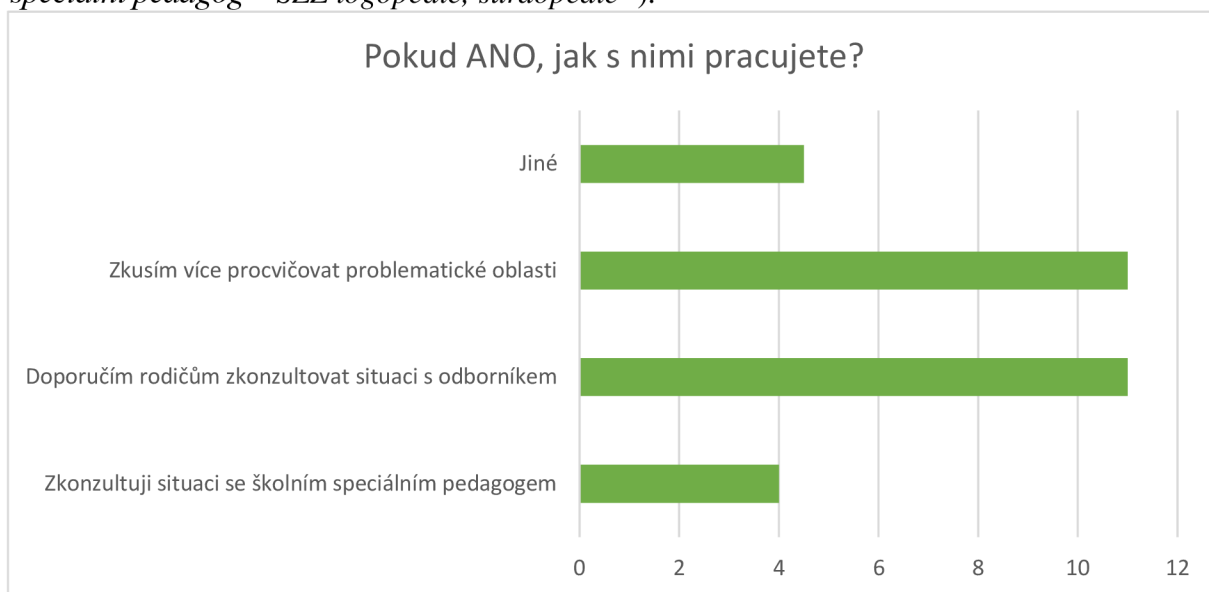
Jedná se o uzavřenou otázku, jejímž cílem bylo zjistit, zda se respondenti dále zaměřují na jednotlivé projevy při práci s dětmi. Většina dotazovaných (19, tj. 76 %) uvedla, že s vybranými projevy dále pracuje. Zbývající část (6, tj. 24 %) s projevy dále nepracuje.

### 10. Pokud ANO, jak s nimi pracujete?

Tato otázka byla nepovinná a týkala se pouze respondentů, kteří v předchozí otázce uvedli, že s projevy NKS dále pracují. Respondenti měli možnost vybrat odpověď z uvedených možností, ale zároveň mohli i uvést svou vlastní odpověď. Z uvedených možností vybralo 11 respondentů (44 %) možnost „doporučím rodičům zkonzultovat situaci s odborníkem“. Shodný počet respondentů odpovědělo, že se zaměřují na procvičování problematických oblastí. Pouze 4 respondenti (16 %) by konzultovali situaci se školním speciálním pedagogem. Dále 1 respondent (tj. 4 %) se snaží využívat alternativních metod komunikace („snažím se hledat alternativní metody komunikace s dítětem (obrázky, jednodušší slova, krátké věty)“), 1 respondent (tj. 4 %) spolupracuje s logopedem („dochází



k nám logopedka ve čtrnáctidenních intervalech“) a 1 respondent (tj. 4 %) s projevem pracuje v rámci svých kompetencí školního speciálního pedagoga („pracuji s nimi sama jako školní speciální pedagog – SZZ logopedie, surdopedie“).



Graf č. 5 – Možnosti práce s projevem NKS

### 11. Vyberte, jak často se setkáváte ve Vaší mateřské škole s druhy NKS

Jedná se o škálovou otázku, ve které respondenti vybírali, jak často se setkávají s jednotlivými druhy NKS.

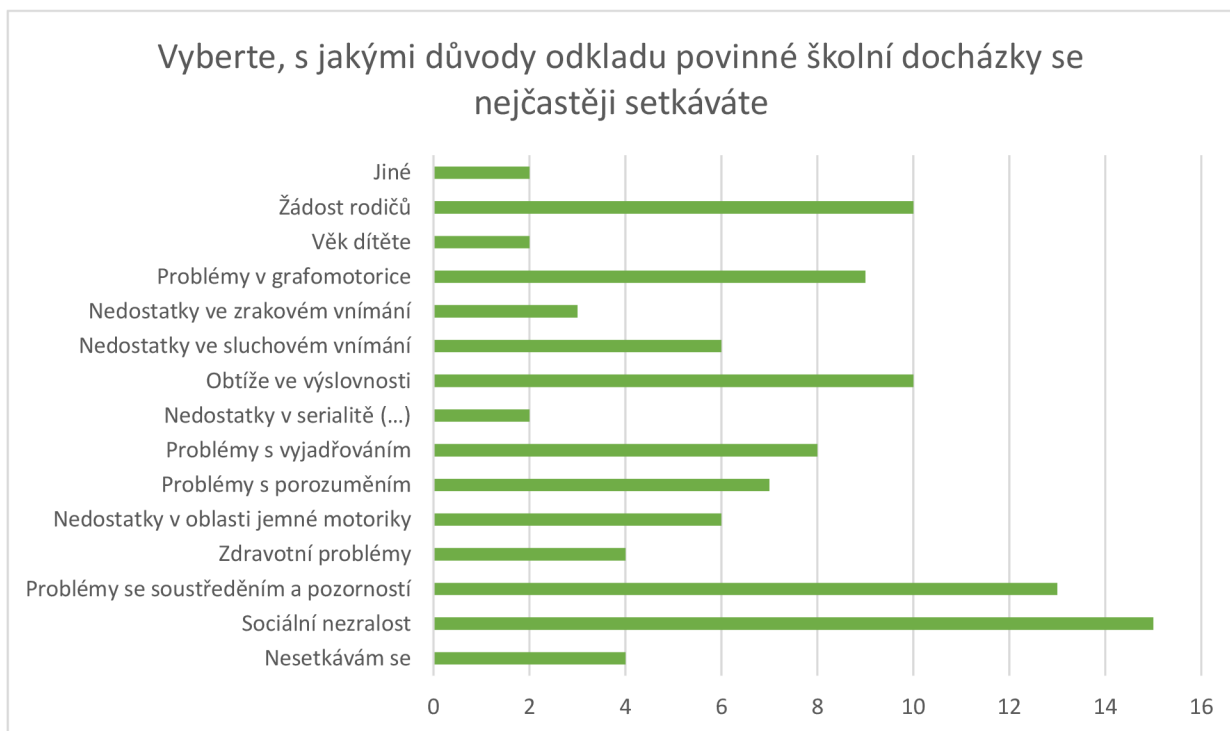
|                                 | Vůbec     | Zřídka    | Občas     | Často    | Velice často |
|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|--------------|
| Vývojová nemluvnost             | 8 (32 %)  | 7 (28 %)  | 5 (20 %)  | 5 (20 %) | 0            |
| Získaná orgánová nemluvnost     | 20 (80 %) | 5 (20 %)  | 0         | 0        | 0            |
| Získaná psychogenní nemluvnost  | 8 (32 %)  | 11 (44 %) | 6 (24 %)  | 0        | 0            |
| Narušení zvuku řeči             | 4 (16 %)  | 6 (24 %)  | 10 (40 %) | 4 (16 %) | 1 (4 %)      |
| Narušení plynulosti řeči        | 3 (12 %)  | 9 (36 %)  | 9 (36 %)  | 3 (12 %) | 1 (4 %)      |
| Narušení článkování řeči        | 4 (16 %)  | 7 (28 %)  | 6 (24 %)  | 4 (16 %) | 4 (16 %)     |
| Poruchy hlasu                   | 12 (48 %) | 7 (28 %)  | 6 (24 %)  | 0        | 0            |
| Narušení grafické stránky řeči  | 7 (28 %)  | 8 (32 %)  | 6 (24 %)  | 3 (12 %) | 1 (4 %)      |
| Kombinované vady a poruchy řeči | 9 (36 %)  | 7 (28 %)  | 8 (32 %)  | 1 (4 %)  | 0            |
| Symptomatické poruchy řeči      | 14 (56 %) | 4 (16 %)  | 6 (24 %)  | 1 (4 %)  | 0            |

Tabulka č. 1 – Výskyt jednotlivých druhů NKS

Z tabulky vyplývá, že se respondenti nejméně setkávají se získanou orgánovou nemluvností (20, tj. 80 %), symptomatickými poruchami řeči (14, tj. 56 %), poruchami hlasu (12, tj. 48 %) a získanou psychogenní nemluvností (11, tj. 44 %). Naopak občas, často nebo velice často se setkávají s narušením zvuku řeči (15, tj. 60 %), narušením plynulosti řeči (13, tj. 52 %) a narušením článkování řeči (14, tj. 56 %).

## 12. Vyberte, s jakými důvody odkladu povinné školní docházky se nejčastěji setkáváte

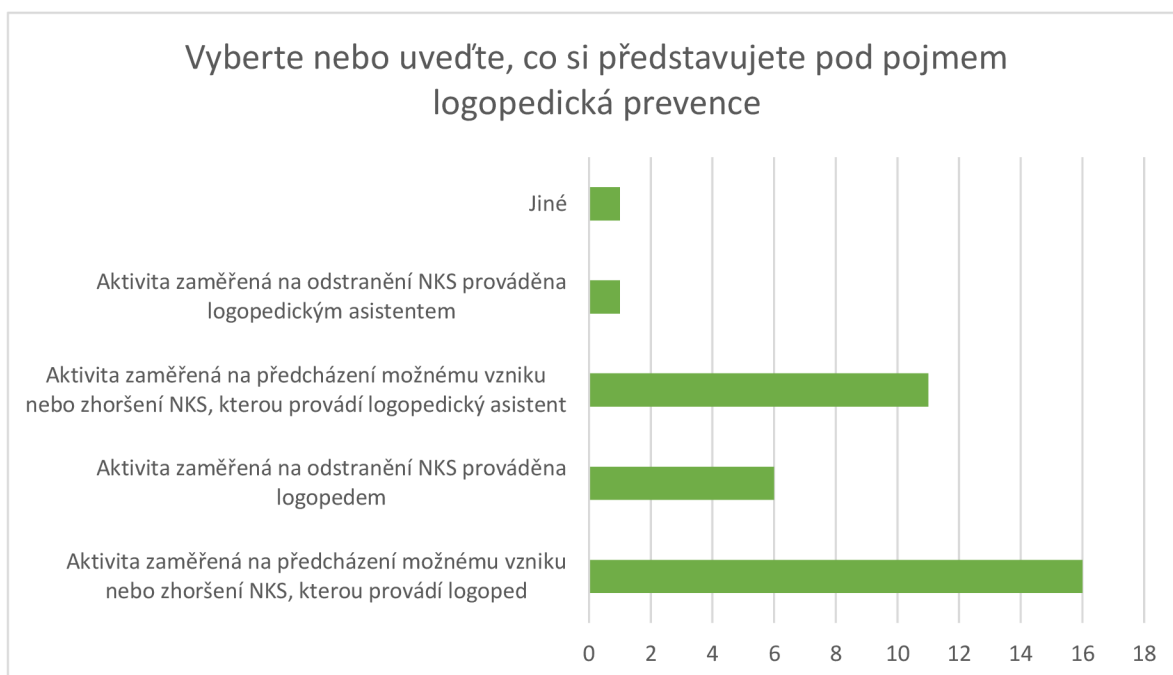
Jedná se o povinnou polouzavřenou otázku. Z níže uvedeného grafu jasně vyplývá, že 4 respondenti (tj. 16 %) se neseťkávají s problematikou odkladu povinné školní docházky. Nejvíce respondentů (15, tj. 60 %) doporučuje odklad povinné školní docházky z důvodu sociální nezralosti, problémy se soustředěním a pozorností (13, tj. 52 %), obtíží ve výslovnosti (10, tj. 40 %) a na základě žádosti rodičů (10, tj. 40 %). 2 respondenti (tj. 8 %) dále uvedli (možnost „Jiné“) – „poprvé učím ve třídě pro 3–4 leté děti, zde odklady neřešíme“; „nesetkávám, jsem u malošků celou svou učitelskou praxi“. Tyto odpovědi je možné zahrnout do možnosti „nesetkávám se“ – celkově se tedy s odkladem povinné školní docházky neseťkává 6 respondentů (tedy 24 %). Několik respondentů (10, tj. 40 %) také uvedlo, že se setkává s určitými důvody odkladu povinné školní docházky i přesto, že věk dětí v jejich třídě se pohybuje v rozmezí 3-4, případně 4–5 let.



Graf č. 6 – Časté důvody k odkladu povinné školní docházky

### 13. Vyberte nebo uveďte, co si představujete pod pojmem logopedická prevence

Jedná se o polouzavřenou otázku, ve které respondenti mohli vybírat více možností, případně uvést, co si představují pod pojmem logopedická prevence. Z grafu je patrné, že nejvíce respondentů (16, tj. 64 %) uvedlo, že logopedická prevence je aktivita s cílem předcházení vzniku nebo zhoršení NKS prováděná logopedem. 1 respondent dále uvedl vlastní odpověď – „aktivita zaměřená na předcházení vzniku nebo zhoršení NKS prováděna logopedem, logopedickým asistentem i učitelkou s logopedickým kurzem“.



Graf č. 7 – Vymezení pojmu logopedická prevence

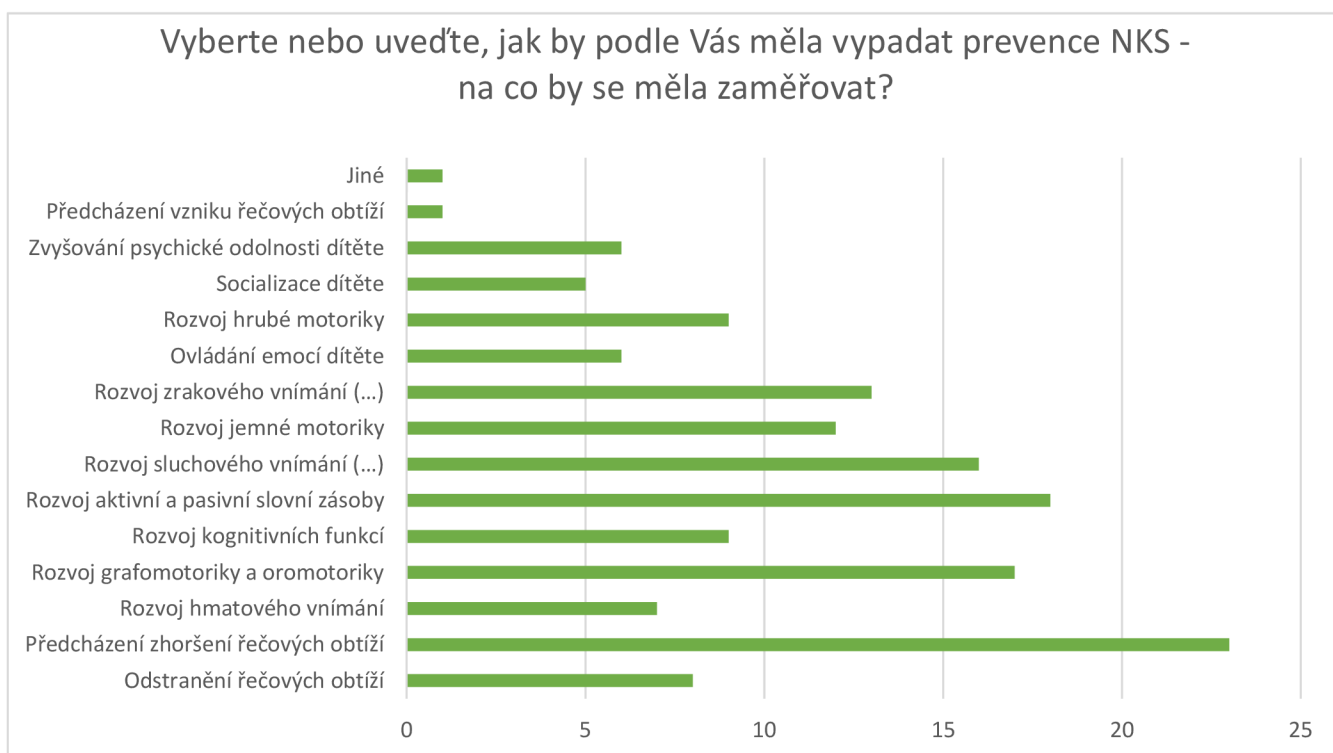
### 14. Vyberte nebo uveďte, jak by podle Vás měla vypadat prevence NKS – kdo by ji měl provádět?

V této otázce měli respondenti vybrat, případně uvést, kdo by měl prevenci NKS v mateřské škole provádět. Nejčastěji respondenti uváděli, že prevenci NKS má provádět učitel ve spolupráci s logopedem nebo logopedickým asistentem (24 respondentů, tj. 96 %). 14 respondentů (tj. 56 %) také uvedlo, že prevenci NKS má dále provádět speciální pedagog, a dle 10 respondentů (tj. 40 %) ji má provádět učitel. Prevenci NKS by měl podle 5 respondentů (tj. 20 %) realizovat asistent pedagoga ve spolupráci s učitelem, případně jakýkoliv pedagogický pracovním přítomný v mateřské škole (uvedli 3 respondenti, tj. 12 %). 1 respondent (tj. 4 %) dále uvedl, že logopedickou prevenci má provádět „logoped“.

### 15. Vyberte nebo uveďte, jak by podle Vás měla vypadat prevence NKS – na co by se měla zaměřovat?

Při této otázce respondenti měli možnost vybírat z nabízených možností, případně i uvést možnost, která v nabídce chybí. Některé navržené odpovědi byly přidány navíc, aby zamezily ovlivnění respondentů.

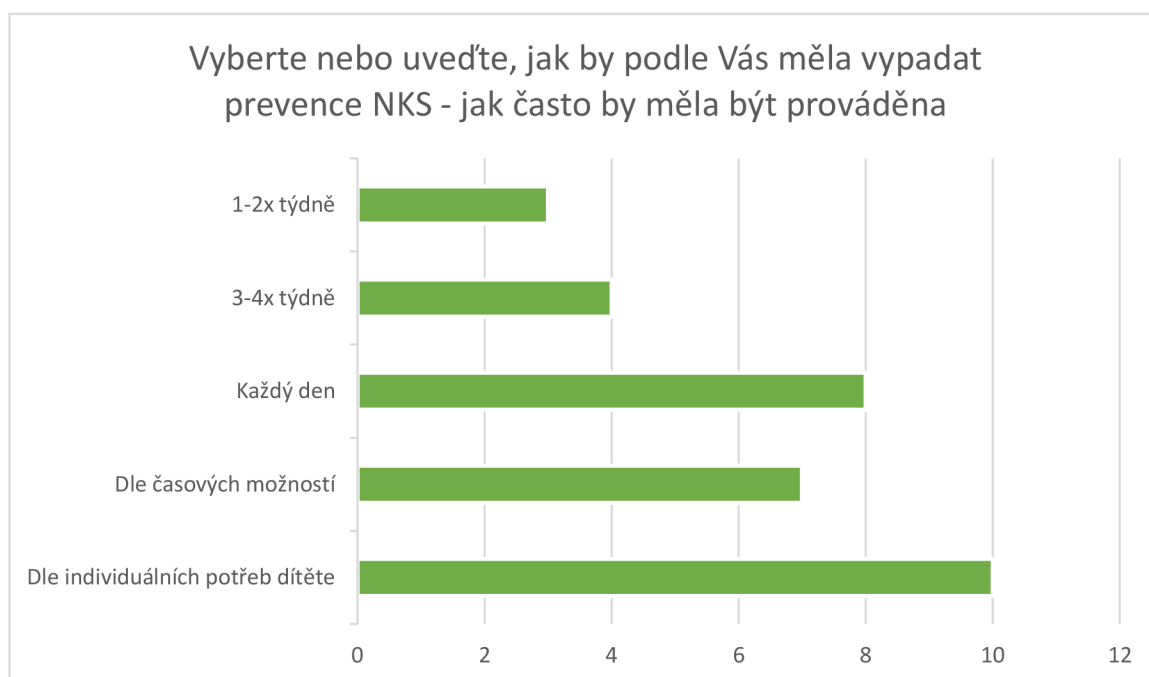
Z grafu vyplývá, že dle respondentů by se prevence NKS měla primárně zaměřovat, mimo na předcházení zhoršení řečových obtíží (23, tj. 92 %), i na další oblasti – grafomotoriku a oromotoriku (17, tj. 68 %), slovní zásobu (18, tj. 72 %), sluchové vnímání (16, tj. 64 %), zrakové vnímání (13, tj. 52 %) a jemnou motoriku (12, tj. 48 %).



Graf č. 8 – Oblasti rozvoje při prevenci vzniku NKS

## 16. Vyberte nebo uveďte, jak by podle Vás měla vypadat prevence NKS – jak často by měla být prováděna?

Jedná se o polouzavřenou otázku s více možnostmi odpovědí zaměřenou na mínění respondentů k časové náročnosti prevence narušené komunikační schopnosti. Nejvíce respondentů (10, tj. 40 %) uvedlo, že prevence by měla probíhat podle individuálních potřeb dítěte, a 7 respondentů (tj. 28 %) by realizovalo prevenci NKS dle časových možností. Z hlediska četnosti za týden jsou výsledky následující: dle 8 respondentů (tj. 32 %) by měla být prováděna každý den, 4 (16 %) respondenti uvedli, že by měla být realizována 3–4x týdně, a 3 respondenti (tj. 12 %) by prevenci NKS realizovali 1–2x týdně.



Graf č. 9 – Četnost realizace prevence vzniku NKS

## 17. Uveďte, prosím, jak tato prevence probíhá ve Vaší třídě

Následující položka dotazníku se zabývala již konkrétním zjištěním průběhu prevence vzniku NKS v oslovených mateřských školách. Vzhledem k tomu, že se jedná o otevřenou otázku, použila autorka práce k analýze zjištěných dat metodu kódování a rozčlenit tak jednotlivé odpovědi do několika kategorií – osoba realizující tuto prevenci, frekvence/míra realizace prevence vzniku NKS a využívané metody a pomůcky.

Ze získaných dat vyplývá, že ve většině zařízení tato prevence je realizována. Pouze dva respondenti uvedli, že žádnou prevenci neprovádí. Nejvíce respondentů dále uvádí, že prevenci vzniku NKS realizují pravidelně, většinou každý den (5 resp.), případně 2–3x týdně (3 resp.). Často tato prevence probíhá spontánně (např. „*Každý den logo chvílka ráno v rámci*

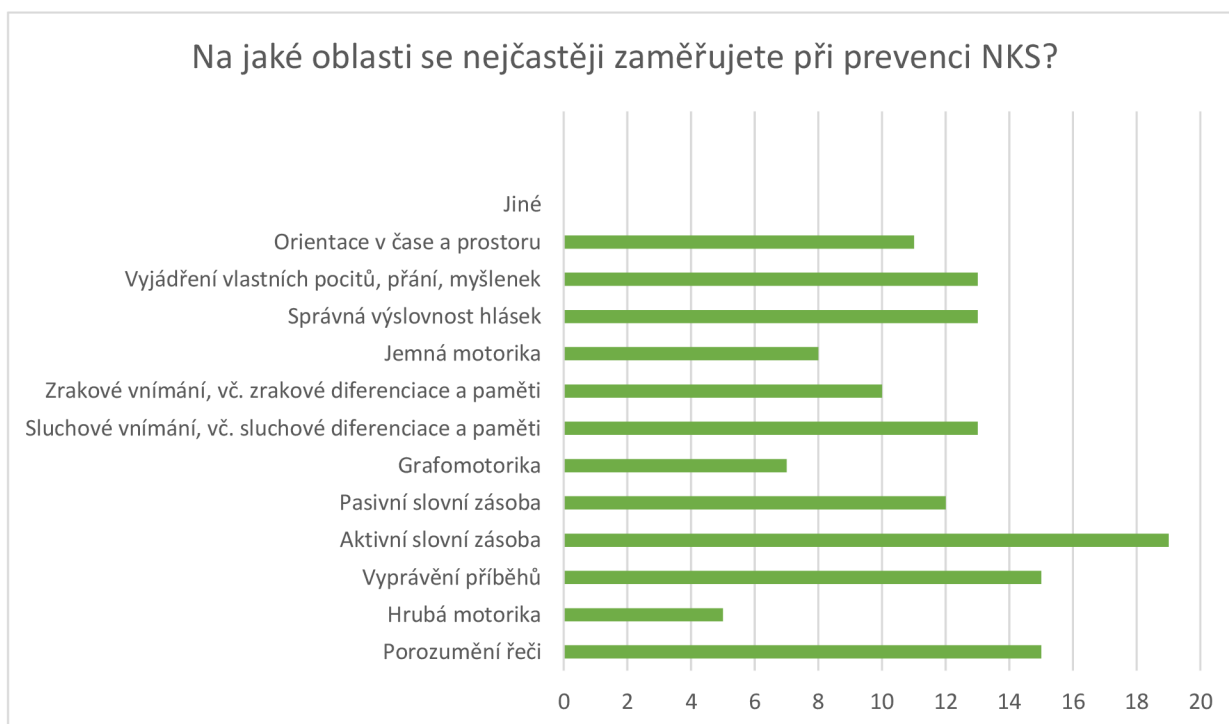
volné hry“). Na základě získaných dat je tedy možné konstatovat, že v mateřských školách, ve kterých respondenti pracují, je realizována prevence vzniku NKS minimálně 1x týdně.

Z odpovědí dále vyplývá, že pouze v pěti případech probíhá spolupráce se speciálním pedagogem – logopedem. Nejčastěji tak prevenci vzniku NKS provádí učitel mateřské školy (16 resp.) (např. „jednou za týden přijde speciální pedagog-logoped a s dětmi má logopedický blok“).

Co se týče metod či pomůcek, tak nejčastěji respondenti využívají dechová cvičení, artikulační cvičení (4 resp.), cvičení na oromotoriku (5 resp.), spontánních rozhovorů (9 resp.), rytmizace (3 resp.), melodizace (4 resp.) či vytleskávání (2 resp.) (např. „Logo chvílky (2-3x týdně), cvičení na oromotoriku a artikulaci, také si hodně povídáme, zpíváme, učíme se básničky a říkadla. Také k nám dochází speciální pedagog – logoped“).

### 18. Na jaké oblasti se nejčastěji zaměřujete při prevenci NKS?

Jedná se o polouzavřenou otázku, ve které respondenti měli možnost označit více možností. Při prevenci NKS se respondenti nejčastěji zaměřují na rozvoj aktivní slovní zásoby (uvedlo 19 respondentů, tj. 76 %), porozumění řeči (15, tj. 60 %) a reprodukci příběhů (15, tj. 60 %). Nejméně se zaměřují na rozvoj hrubé motoriky (5, tj. 20 %). Současně také jeden respondent uvedl následující: „správná větná konstrukce“



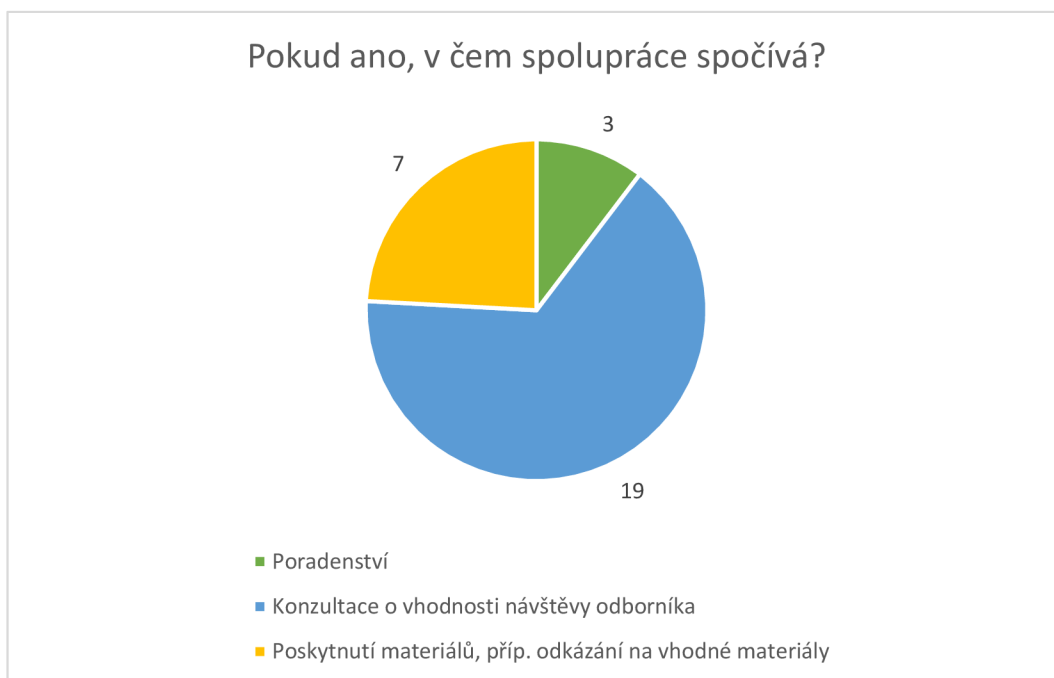
Graf č. 10 – Oblasti při prevenci NKS

## 19. Zapojujete do prevence NKS i rodiče?

Na tuto uzavřenou otázku odpověděli 4 dotazovaní (tj. 16 %), že rodiče vždy zapojují do prevence narušené komunikační schopnosti. Do této prevence zapojuje 15 respondentů (tj. 60 %) rodiče pouze v některých případech a 6 respondentů (tj. 24 %) rodiče nezapojuje vůbec.

## 20. Pokud ano, v čem spolupráce spočívá?

Tato otázka byla nepovinná a týkala se pouze respondentů, kteří v předchozí odpovědi uvedli, že spolupracují s rodiči. Ostatní respondenti mohli otázku přeskočit. Celkem s rodiči spolupracuje 19 respondentů a s rodiči všichni spolupracují především v rámci konzultací o vhodnosti návštěvy odborníky. Poradenství rodičům poskytují 3 respondenti (tj. 15,8 %) a 7 respondentů (tj. 36,8 %) rodičům předá vhodné materiály, případně je odkáže na konkrétní materiály.



Graf č. 11 – Způsob spolupráce s rodiči

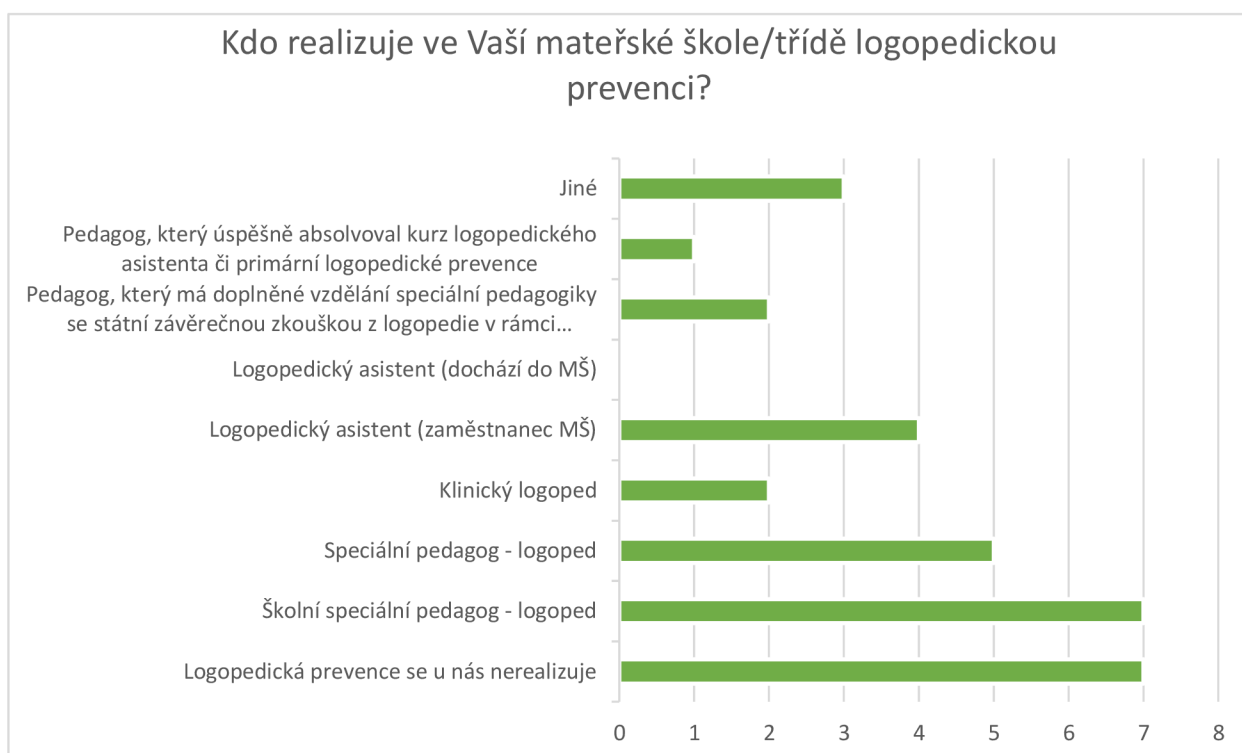
## 21. Kdo realizuje ve Vaší mateřské škole/třídě logopedickou prevenci?

Jednalo se o polootevřenou otázku, ve které respondenti měli na výběr z více možností, a zároveň mohli uvést i jinou odpověď než z nabízených. Současně měli možnost zvolit jednu nebo více odpovědí. Pouze 7 respondentů uvedlo, že logopedická prevence v konkrétním zařízení není realizována. Nejvíce respondentů (7, tj. 28 %) odpovědělo, že logopedickou prevenci realizuje školní speciální pedagog–logoped, tedy zaměstnanec MŠ, anebo speciální pedagog–logoped (5, tj. 20 %), který však není zaměstnancem MŠ a do

zařízení dochází. Pouze 2 respondenti (tj. 8 %) uvedli, že logopedickou prevenci realizuje klinický logoped.

Respondenti dále uváděli:

- „učitelky mateřské školy“ – 1 respondent (tj. 4 %),
- „já a mé kolegyně (učitelky)“ – 1 respondent (tj. 4 %),
- „u starších dětí je logopedický asistent přímo“ – 1 respondent (tj. 4 %).



Graf č. 12 – Pracovník realizující logopedickou prevenci

## 22. Jak často je prováděna?

Tato otázka navazuje na předchozí a respondenti v ní uváděli, jak často je logopedická prevence realizována v jejich třídě. Položka dotazníku se tak týkala jedinců, v jejichž zařízeních probíhá logopedická prevence. Na otázku odpovědělo celkem 20 respondentů. Z grafu vyplývá, že se nejčastěji logopedická prevence realizuje 1x týdně (6 respondentů). Nejméně respondentů ji realizuje 3x týdně (3 respondenti) či více jak 3x týdně (3 respondenti). Respondenti dále uváděli:

- „není“,
- „1x za 14 dní“,



- „Jednou ročně v MŠ“,
- „netuším, v té třídě nejsem a vzájemně si to neříkáme“.



Graf č. 13 – Četnost logopedické prevence

### 23. Spolupracuje Vaše mateřská škola s logopedem? Pokud ano, jakou formou probíhá spolupráce?

Jedná se o polouzavřenou otázku, ve které respondenti uvedli, zda jejich mateřská škola spolupracuje s logopedem. Autorka se tuto otázku rozhodla rozdělit do dvou částí – první část zjišťuje, zda spolupráce s logopedem probíhá či nikoliv a zároveň i četnost spolupráce. Druhá část otázky se zaměřuje na činnosti, které logoped v případě spolupráce se zařízením provádí.

Nejvíce respondentů uvedlo, že mateřská škola s logopedem nespolupracuje (13, tj. 52 %). Zbývajících 12 (tj. 48 %) respondentů tedy spolupracuje s logopedem. Tito respondenti dále uvedli, že logoped dochází do zařízení 1x týdně (2, tj. 8 %) nebo 2x týdně (1, tj. 4 %). Dále 2 respondenti uvedli odpověď vlastní – „*dochází 1x za 2 týdny*“ a „*logoped jednou za rok provádí logopedickou depistáž*“. Zbývajících 7 respondentů neuvedlo četnost spolupráce.

Dále 5 respondentů (tj. 20 %) uvedlo, že logoped poskytuje poradenskou a metodickou činnost pedagogům, 4 respondenti (tj. 16 %) uvedli, že poskytuje poradenskou činnost rodičům, jejichž děti jsou ohroženy NKS, a v neposlední řadě také poskytuje individuální logopedickou péči dětem ohrožených NKS (5, tj. 20 %). Taktéž je možné do této části otázky

zahrnout předchozí odpověď jednoho z respondentů, a to konkrétně tuto: „*logoped jednou za rok provádí logopedickou depistáž*“.

#### **24. Je ve Vašem zařízení přítomný logopedický asistent?**

Jedná se o uzavřenou otázku jejímž cílem bylo zjistit, zda je v mateřské škole respondentů zaměstnaný logopedický asistent. Pouze 4 respondenti (16 %) uvedli, že v jejich zařízení je přítomný logopedický asistent. Zbývajících 21 respondentů (84 %) nemá v mateřské škole přítomného logopedického asistenta.

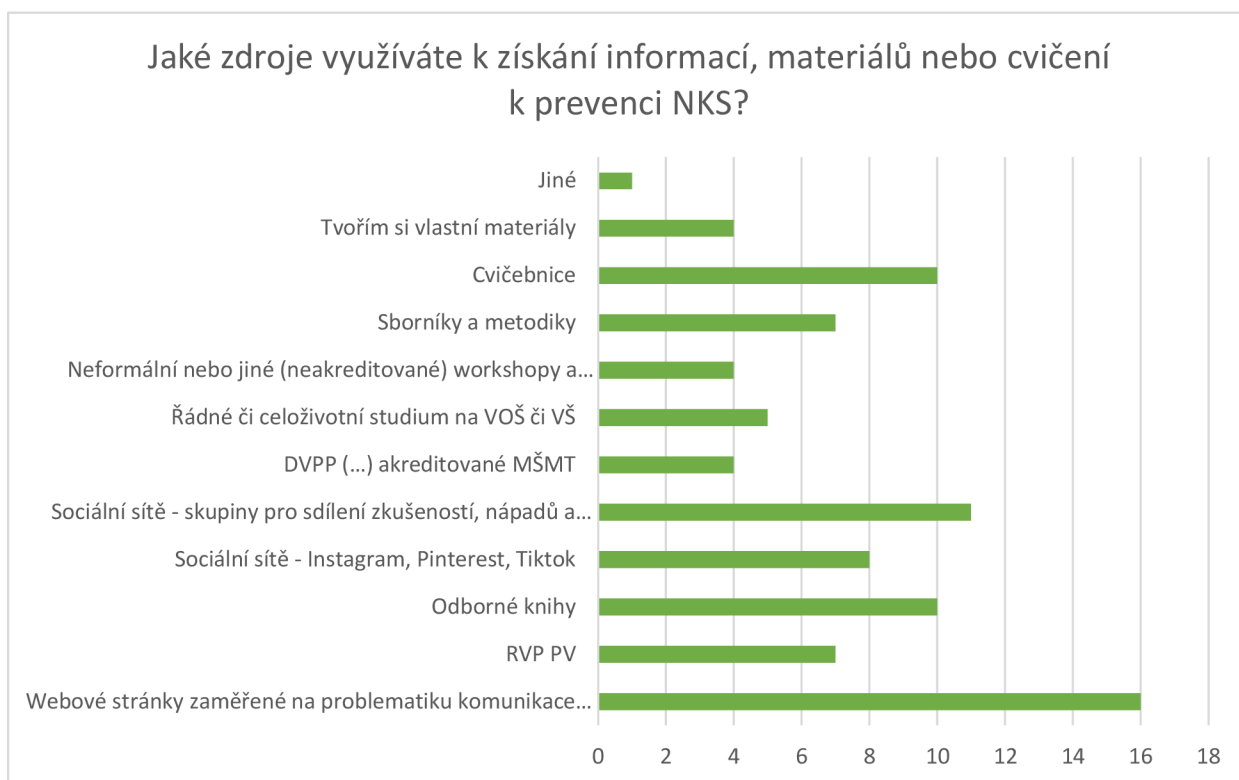
#### **25. Pokud ano, jak spolupracuje s ostatními učiteli?**

Tato otevřená otázka se týkala respondentů, kteří v předchozí otázce odpověděli, že v jejich zařízení je přítomný logopedický asistent. Získané odpovědi je možné rozdělit do 3 hlavních kategorií. Vzhledem k tomu, že 1 respondent uvedl v předchozí otázce, že logopedický asistent není v zařízení přítomný, a zároveň odpovídal i na tuto otázku, rozhodla se autorka danou odpověď nezapočítávat do kategorizace. Níže uvádí zmíněnou kategorizaci:

- metodická podpora, poradenství („*dává jim info o postupu*“);
- přímá práce u starších dětí („*spolupracuje se mnou jako se speciálním pedagogem*“);
- spolupráce se speciálním pedagogem („*spolupracuje se mnou jako se speciálním pedagogem*“)

#### **26. Jaké zdroje využíváte k získání informací, materiálů nebo cvičení k prevenci NKS?**

Jedná se o polouzavřenou otázku s cílem zjistit, z jakých zdrojů či materiálů respondenti vychází při prevenci vzniku NKS. Nejvíce respondentů (16, tj. 64 %) čerpá informace z webových stránek zaměřených na logopedii a problematiku komunikace, ze sociálních sítí (11, tj. 44 %), a to konkrétně ze skupin určených pro sdílení nápadů, zkušeností či materiálů (např. Facebook) a pouze 10 respondentů (tj. 40 %) čerpá z odborných knih nebo cvičebnic (10, tj. 40 %). Nejméně respondentů si materiály tvoří (4, tj. 16 %) nebo čerpá z neformálních a jiných workshopů či seminářů (4, tj. 16 %). 1 respondent (tj. 4 %) dále uvedl – „*Nikde*“ (položka Jiné) – nutno podotknout, že společně s touto odpovědí také vybral možnost „*Řádné či celoživotní studium na VOŠ či VŠ*“.

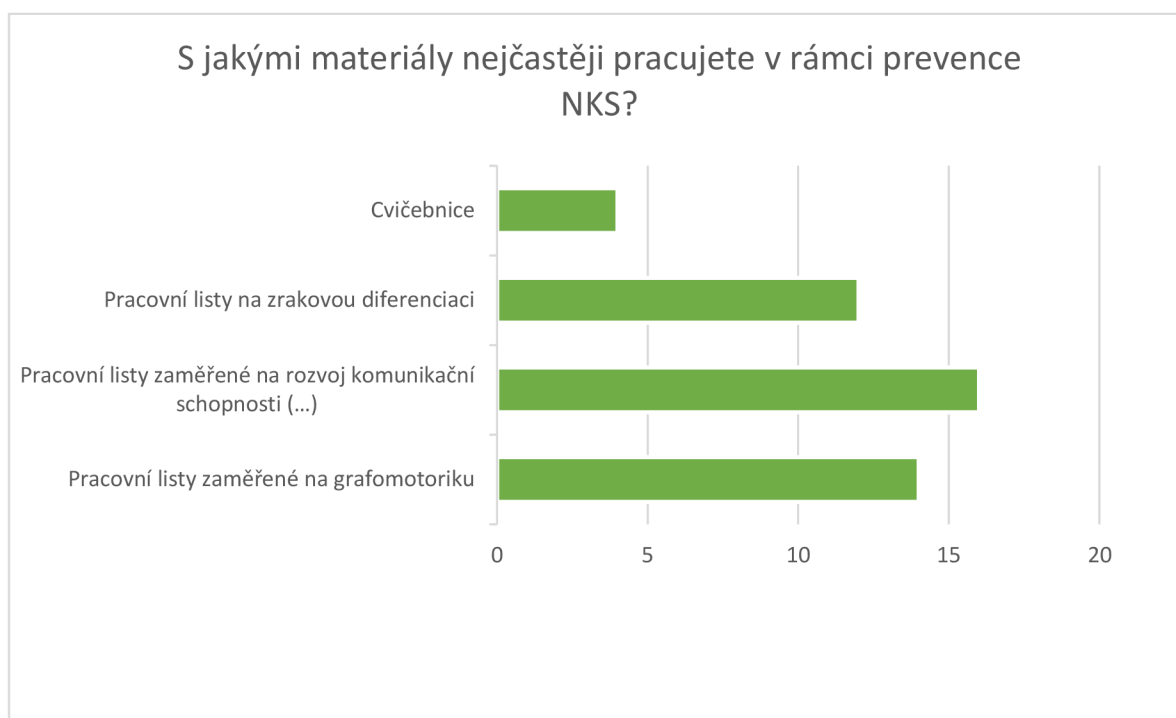


Graf č. 14 – Zdroje informací či materiálů k prevenci NKS

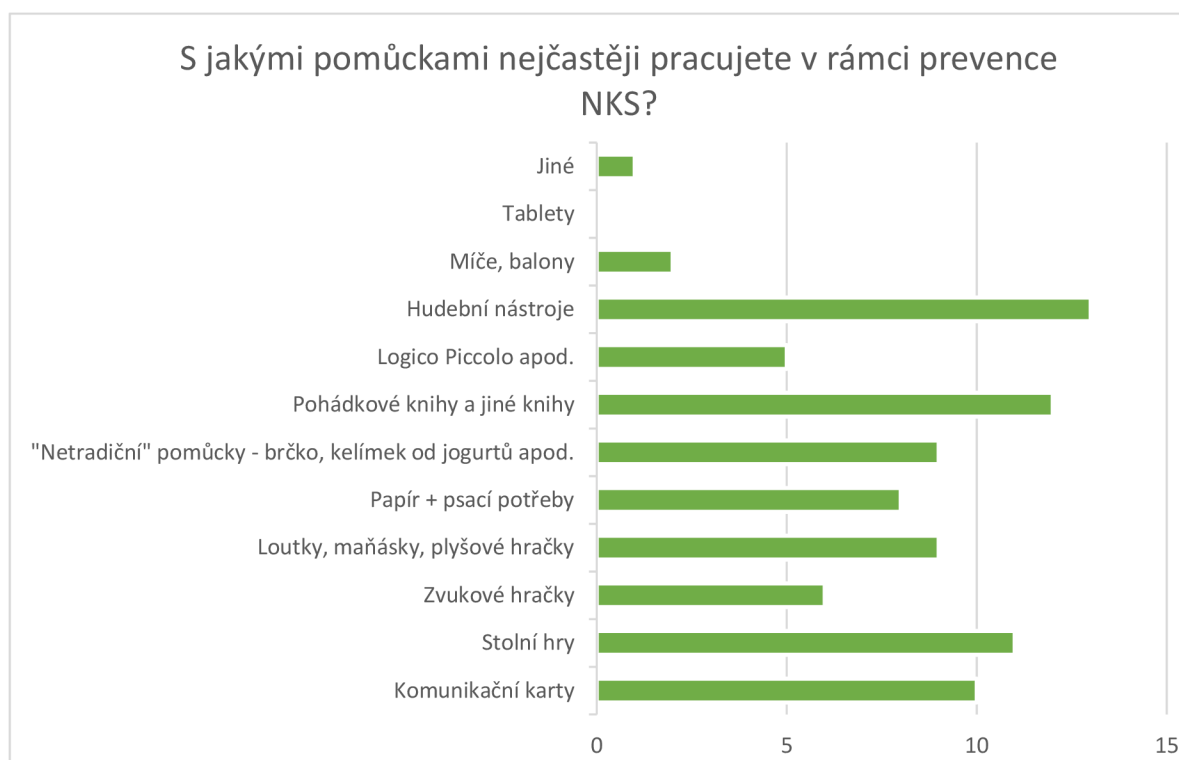
### 27. S jakými materiály a pomůckami nejčastěji pracujete v rámci prevence NKS?

V této polouzavřené otázce uváděli respondenti, že nejčastěji pracují s pracovními listy, při kterých děti popisují obrázky či vypráví příběhy (rozvoj komunikační schopnosti) (16 respondentů, tj. 64 %), dále s pracovními listy zaměřenými na grafomotoriku (14 respondentů, tj. 56 %) a 12 respondentů (tj. 48 %) využívá pracovní listy zaměřené na grafomotoriku. Pouze 4 respondenti (tj. 16 %) používají cvičebnice.

Z pomůcek nejčastěji využívají hudební nástroje (13, tj. 52 %), pohádkové a jiné knihy (12, tj. 48 %), stolní hry (11, tj. 44 %) a komunikační karty (10, tj. 40 %). K méně častým pomůckám využívaných při prevenci NKS se řadí zvukové hračky (6, tj. 24 %), Logico Piccolo aj. (5, tj. 20 %) a míče a balony (2, tj. 8 %). S tablety nepracuje žádný respondent. 1 respondent (tj. 4 %) uvedl, že nepracuje s žádnými pomůckami nebo materiály – možnost Jiné, „*Nic*“.



Graf č. 15 – Nejčastěji používané materiály

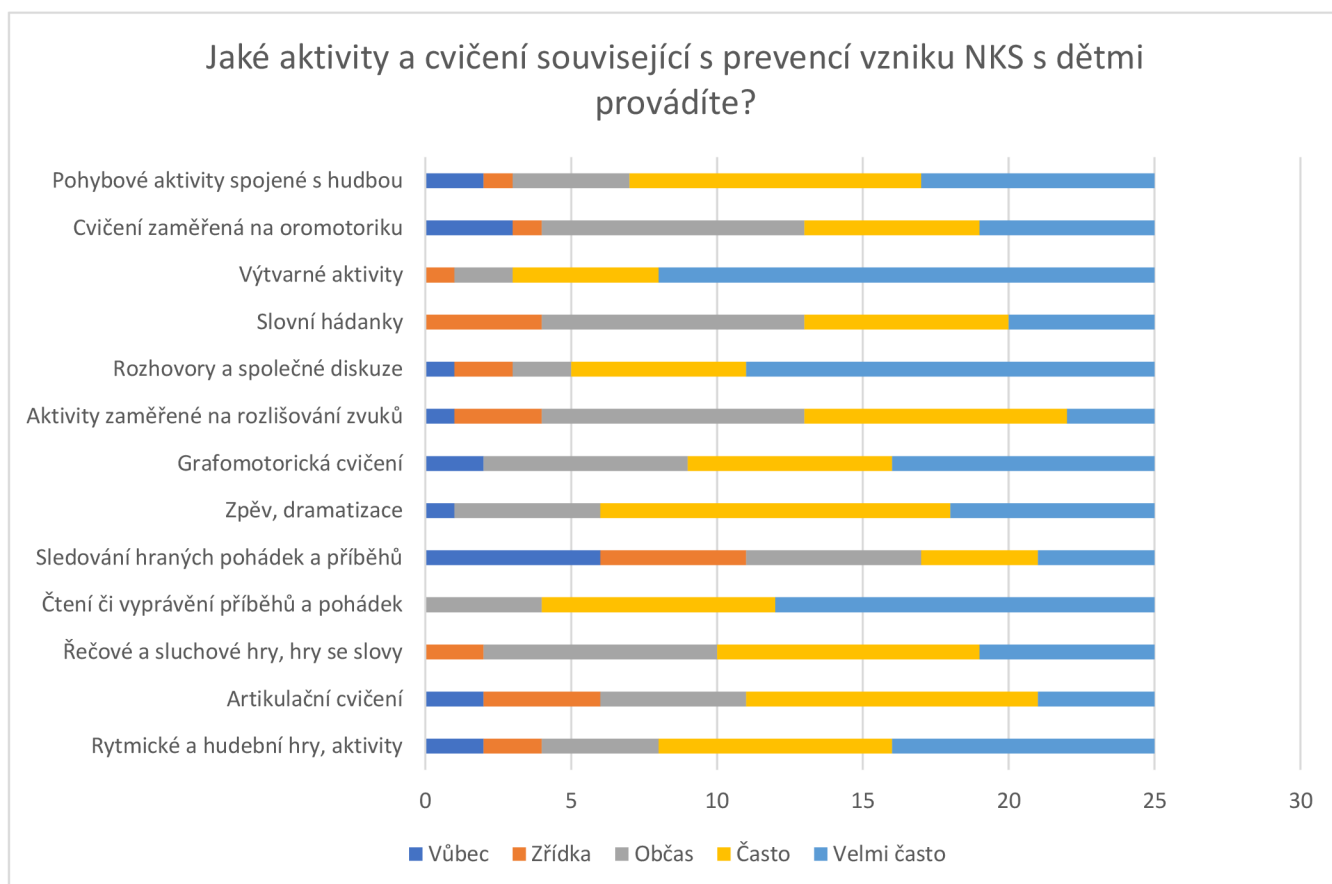


Graf č. 16 – Nejčastěji používané pomůcky

## 28. Jaké aktivity a cvičení související s prevencí vzniku NKS s dětmi provádíte?

Jedná se o škálovou otázku, ve které respondenti vybírali, jak často provádí jednotlivé aktivity a cvičení související s prevencí vzniku NKS s dětmi. Z grafu jasně vyplývá, že nejčastěji využívají respondenti výtvarných aktivit (17, tj. 68 %), společných rozhovorů a

diskuzí (14, tj. 56 %), čtení pohádek a příběhů (13, tj. 52 %) a zpěvu či dramatizace (12, tj. 48 %). Naopak nejméně sledují hrané pohádky či příběhy (11, tj. 44 %).



Graf č. 17 – Aktivity a cvičení v rámci prevence vzniku NKS

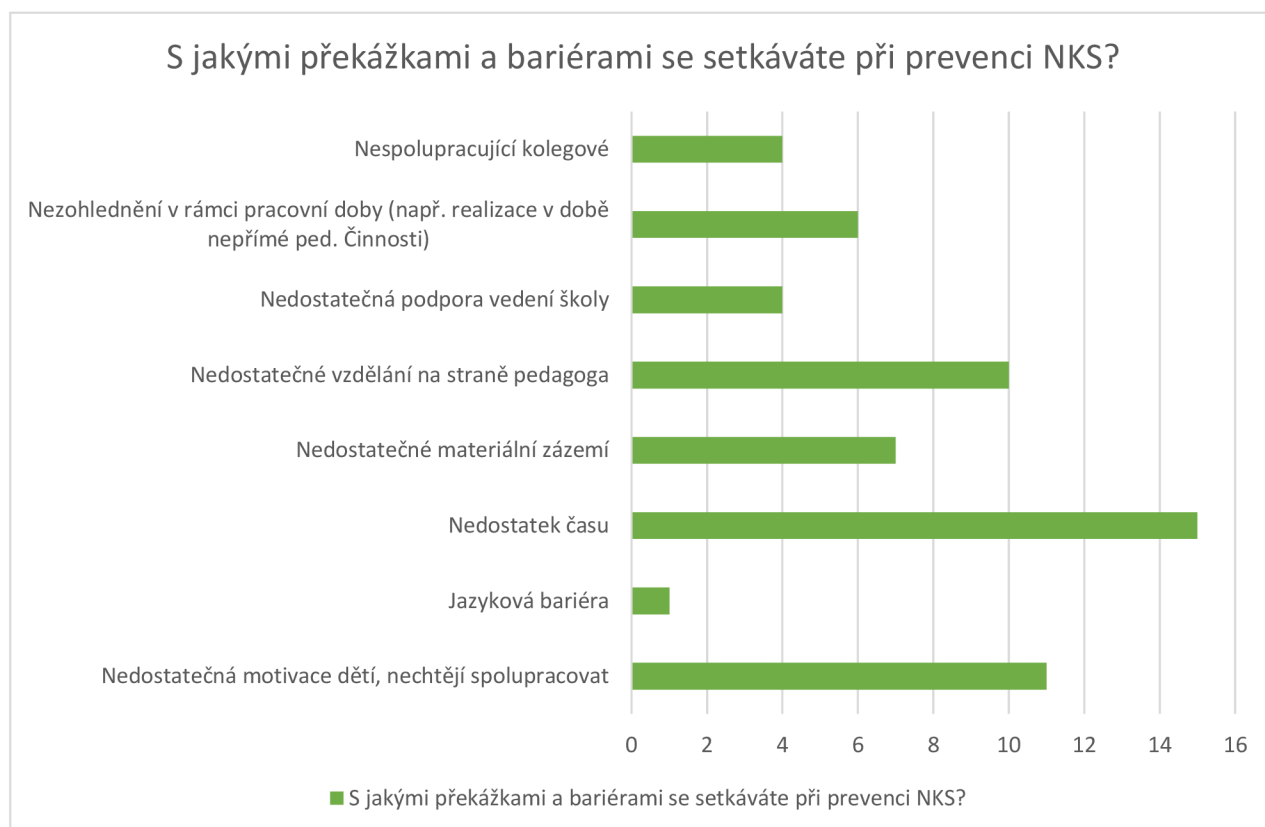
### 29. Zde je prostor pro případně doplnění odpovědi na předchozí otázku

Předposlední položka dotazníku sloužila pro doplnění odpovědi na předchozí otázku. Pouze 2 respondenti (8 %) této položky využili. Jeden respondent doplnil svou předchozí odpověď o „*dramatické aktivity – hraní pohádek*“. Druhý respondent odpověděl „–“, tedy pomlčkou.

### 30. S jakými překážkami a bariérami se setkáváte při prevenci NKS?

Poslední položka dotazníku byla zaměřená na bariéry a překážky, které ztěžují realizaci prevence NKS. Otázka byla polouzavřená, ale všichni respondenti vybrali odpovědi z dostupné nabídky.

Nejvíce respondentů (15, tj. 60 %) považuje za hlavní překážku realizace prevence NKS nedostatek času. Dotazování dále uvedli, že překážku pozorují ze strany dětí a spočívá v jejich nedostatečné motivaci a nechuti spolupracovat (11, tj. 44 %). Překážku ze strany pedagoga – nedostatečného vzdělání – uvedlo 10 dotazovaných (tj. 40 %). Respondenti se taktéž setkávají s bariérami ze strany zařízení („nedostatečná podpora vedení školy“, „nespolupracující kolegové“ – 4 respondenti (tj. 16 %)).



Graf č. 18 – Bariéry a překážky při prevenci NKS

## 6.2 Zpětná vazba k vytvořeným materiálům

Společně s materiály byl poté respondentům odeslán i druhý dotazník. Ten se zaměřoval na získání zpětné vazby právě k daným materiálům. Ačkoliv se prvního výzkumného šetření zúčastnilo 25 respondentů, návratnost tohoto dotazníku byla podstatně nižší (11 respondentů).

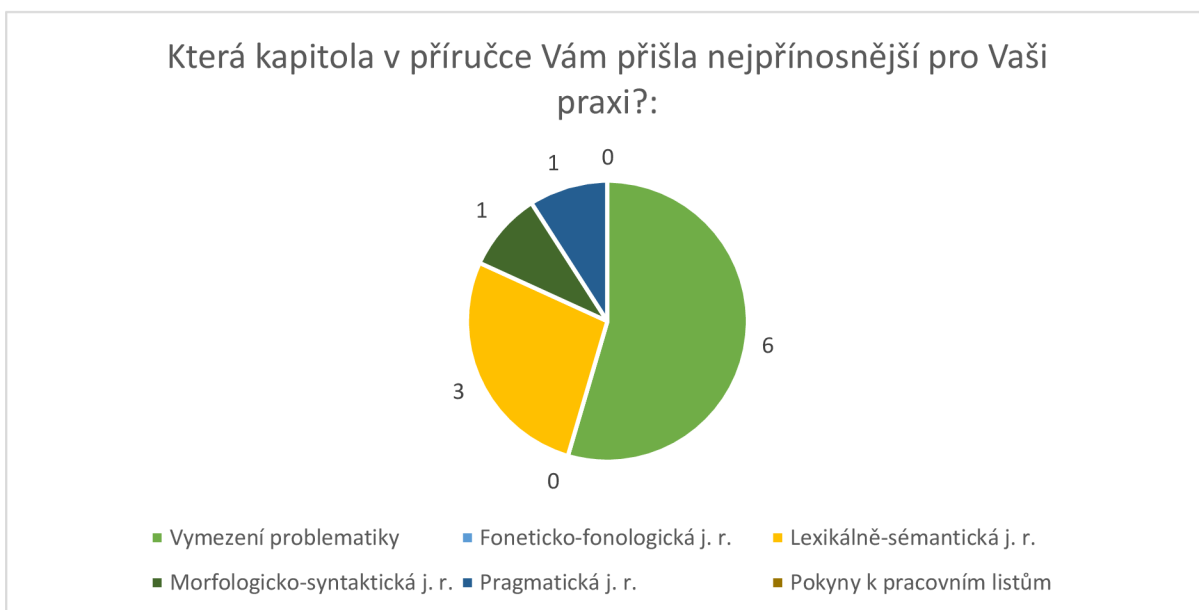
### 1. Jaká je Vaše pozice v mateřské škole? a 2. Jaká je věková skladba Vaší třídy?

První dvě položky dotazníku se týkaly demografických údajů. Zpětnou vazbu k materiálu vyplnilo 6 učitelů (tj. 54,5 %), 3 asistenti pedagoga (tj. 27,3 %) a 2 školní speciální pedagogové (tj. 18,2 %). Nejvíce respondentů (4, tj. 36,4 %) pracuje s dětmi ve věku

převážně 3–4 roky a 5–7 let (3, tj. 27, 3 %). S dětmi ve věku 2–3 roky pracují 2 respondenti (tj. 18,2 % %) a poslední 2 respondenti (tj. 18,2 %) pracuje s dětmi ve věku 4–5 let.

### 3. Která kapitola v příručce Vám přišla nejpřínosnější pro Vaši praxi?

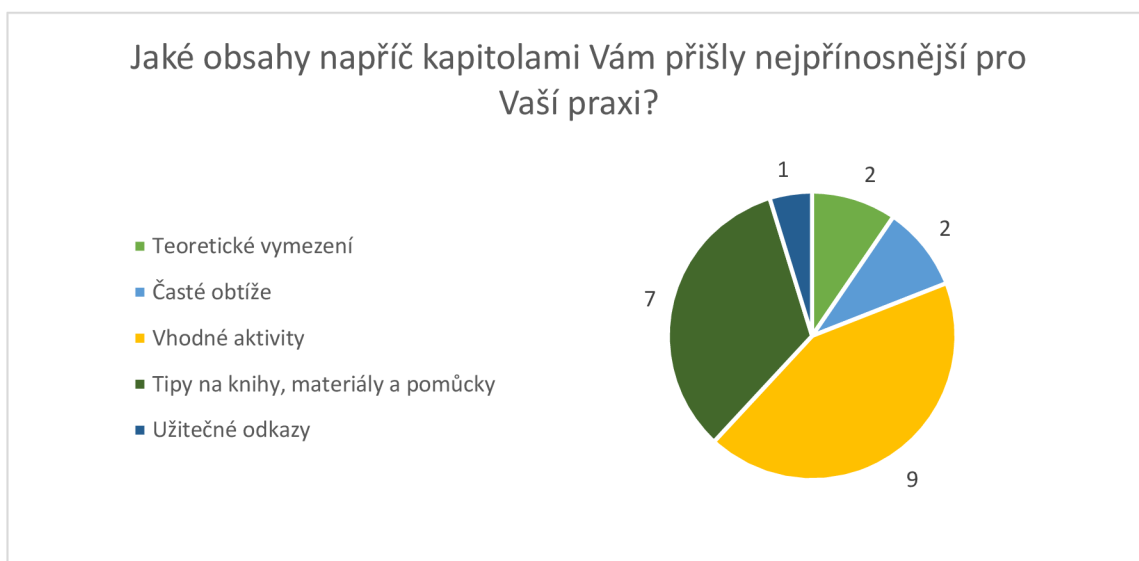
Z grafu vyplývá, že nejpřínosnější kapitol byla respondentům kapitola týkající se vymezení problematiky (6 respondentů, tj. 54,5 %).



Graf č. 19 – Přírnost kapitol příručky

### 4. Jaké obsahy napříč kapitolami Vám přišly nejpřínosnější pro Vaši praxi?

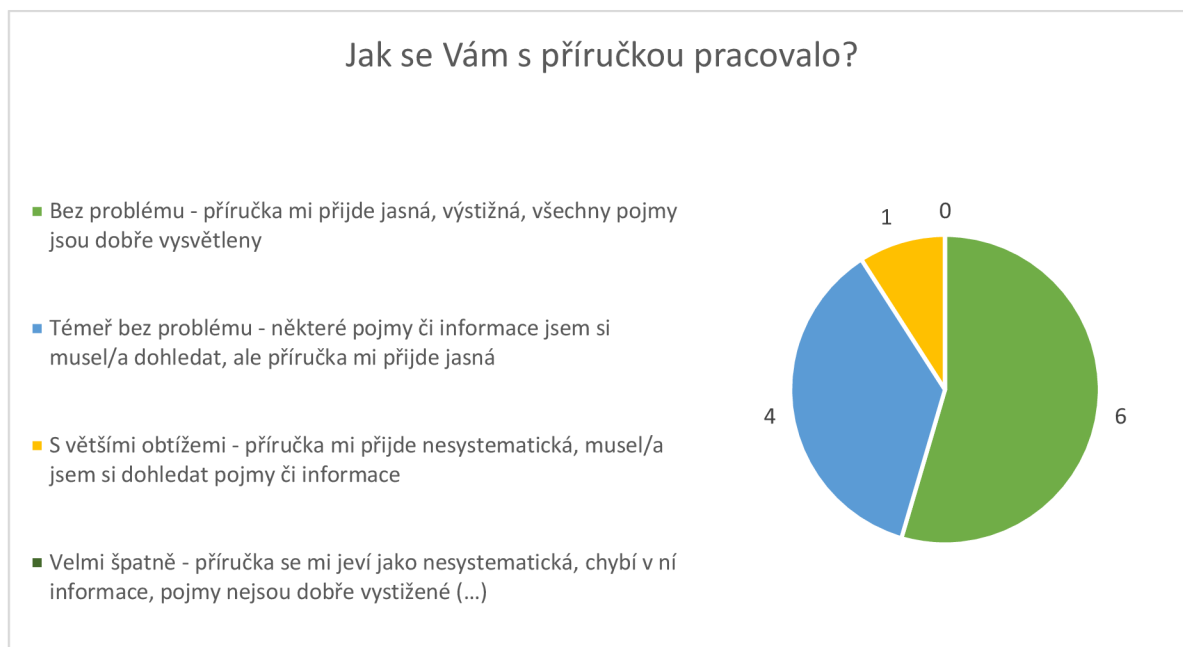
Nepřínosnějším obsahem napříč kapitolami se jeví respondentům vhodné aktivity (9, tj. 81,8 %) a tipy na knihy, materiály a pomůcky (7, tj. 63,6 %).



Graf č. 20 – Přírnost obsahů kapitol

## 5. Jak se Vám s příručkou pracovalo?

Dle grafu je patrné, že většině respondentů (6, tj. 54.69, %) se s příručkou pracovalo bezproblémově. Další 4 respondenti (tj. 36.4 %) uvedli, že při práci s příručkou si museli dohledat některé informace či pojmy.



Graf č. 21 – Práce s příručkou

## 6. Co Vám v příručce chybělo?

Na základě získaných dat použila autorka k jejich analýza metodu kódování. Odpovědi lze rozčlenit do 3 kategorií – vizuální podoba materiálu, nedostatek aktivit a nedostatek odkazů.

2 respondenti (tj. 18,2 %) se shodují, že by ocenili barevnější zpracování příručky vč. více obrázků („více obrázků a barev, bylo to takové monotónní a černobílé“). Dále 5 respondentů (tj. 45,5 %) uvádí, že v příručce je nedostatek aktivit a/nebo jsou málo rozpracované („Ocenila bych více rozpracovaných aktivit, tedy obsáhlejší metodiku a zásobník aktivit. Jako vzhled do problematiky je tato příručka dostačující, ale rychle se vyčerpá a člověk musí hledat v dalších zdrojích. Ale oceňuji, že jsou zde další zdroje uvedené.“). Více odkazů na odborné zdroje, konkrétní stránky či videa by ocenilo 6 respondentů (54,6 %) („Odkazy na odbornou literaturu, více aktivit (např. konkrétní postupy) napříč kapitolami“).

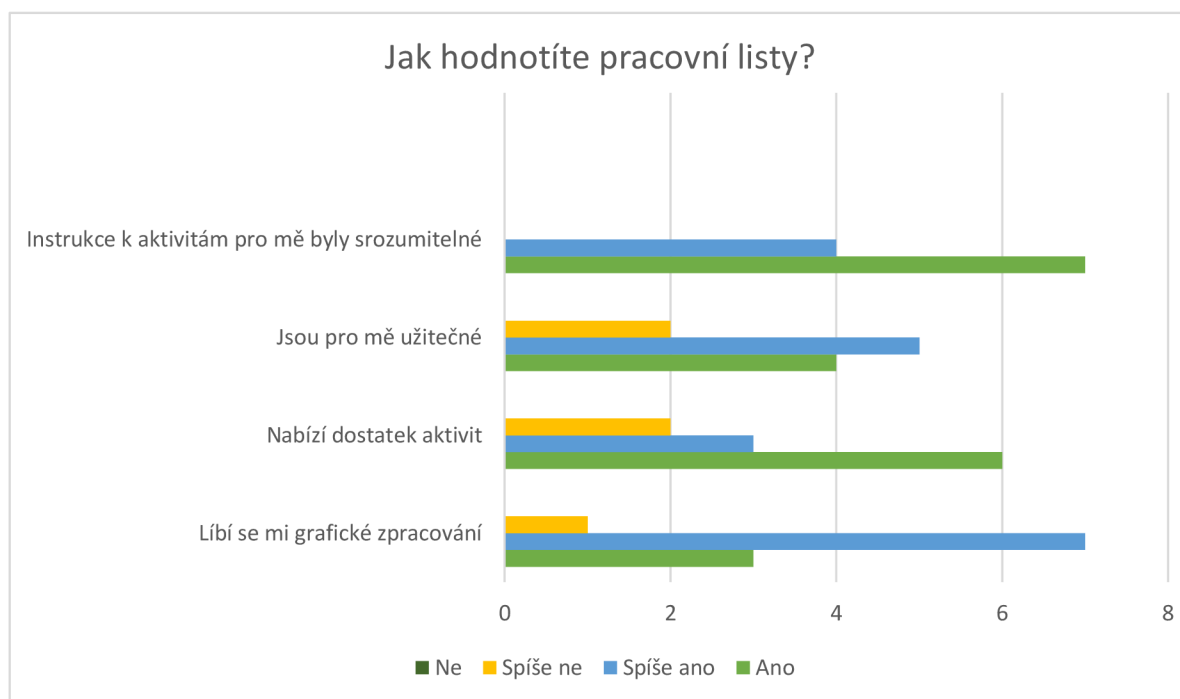


## 7. Co Vám naopak přišlo jako nadbytečné?

Odpovědi respondentů je možné rozdělit do 3 kategorií – neodpovězeno (3 respondenti, tj. 27,3 %), žádné nadbytečnosti (7 odpovědí, tj. 63,7 %) (např. „*nic, vše výstižné stručné a přehledné*“) a délka teoretického úvodu v kapitolách (1 odpověď, tj. 9.1 %) (např. „*Teoretický úvod je ke každé kapitole zbytečně dlouhý.*“).

## 8. Jak hodnotíte pracovní listy?

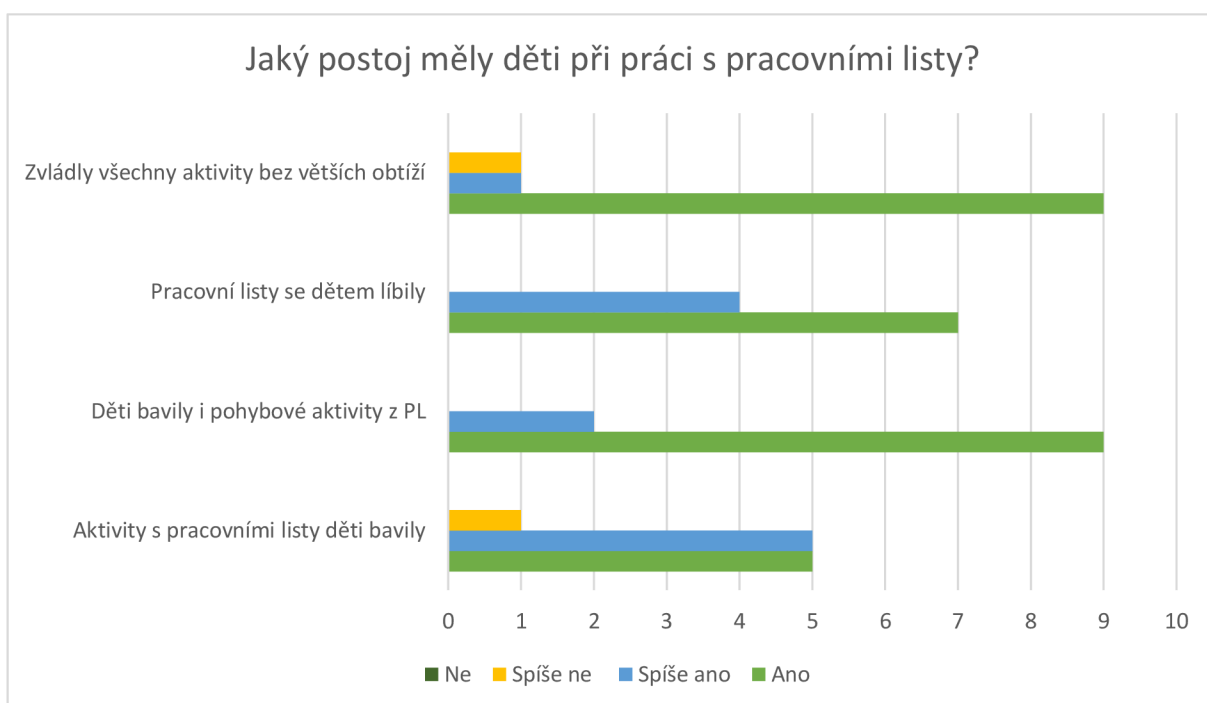
Následující položka dotazníku byla škálová a respondenti vybírali, jak moc souhlasí s uvedením tvrzením. Z grafu vyplývá, že 7 respondentům (tj. 63,7 %) se grafické zpracování spíše líbí a 3 se rozhodně líbí (27,3 %). Pouze 1 respondentovi (tj. 9,1 % se grafické zpracování spíše nelíbí. Dále vyplývá, že dle 6 respondentů (tj. 54,6 %) pracovní listy nabízí dostatek aktivit a pouze 2 respondenti (tj. 18.2 %) s tímto tvrzením spíše nesouhlasí. Užitečnost pracovních listů potvrzují 4 respondenti (tj. 36,4 %), dále s tvrzením spíše souhlasí 5 respondentů (tj. 45,5 %) a pro 2 respondenty (tj. 18.2 %) jsou pracovní listy spíše neúčinné. Pro 7 respondentů (tj. 63,7 %) byly instrukce k pracovním listům srozumitelné.



Graf č. 22 – Hodnocení pracovních listů

## 9. Jaký postoj měly děti při práci s pracovními listy?

Shodný počet respondentů (5, tj. 45,5 %) uvádí, že aktivity děti rozhodně bavily a spíše bavily. Pouze 1 respondent (tj. 9,1 %) uvádí, že aktivity s pracovními listy děti spíše nebavily. Dále respondenti uvedli, že pohybové aktivity děti bavily (9, tj. 81,9 %) a 2 respondenti (18,2 %) uvedli, že aktivity děti spíše bavily. Vizuálně se pracovní listy dětem líbily (ano odpovědělo 7 respondentů, tj. 63,7 %, spíše ano 4 respondenti, tj. 36,4 %). Nejvíce respondentů dále uvedlo, že všechny aktivity zvládly děti bez větších obtíží (9, tj. 81,9 %). S tvrzením spíše souhlasí 1 respondent (tj. 9,1 %) a spíše nesouhlasí taktéž 1 respondent (9,1 %).



Graf č. 23 – Postoj dětí k pracovním listům

## 10. Co Vám v pracovních listech chybělo nebo byste změnil/a?

Jedná se o otevřenou otázku. Odpovědi respondentů však lze rozřadit do 4 kategorií: žádná změna (4 respondenti, tj. 36,4 %) („*nic*“), nezodpovězeno (2 respondenti, tj. 18,2 %), více obrázků a aktivit (2 respondenti, tj. 18,2 %) („*více obrázků*“) a jednotná struktura (3 respondenti, tj. 27,3 %) („*Ocenila bych jednotnou strukturu pracovních listů, aby bylo možné je například jednotně tisknout či skladovat.*“).

### **11. Je pro Vás vytvořený materiál přínosný?**

Materiál je pro 10 respondentů (tj. 91 %) přínosný a pouze pro 1 respondenta (tj. 9,1 %) je materiál nepřínosný.

### **12. Pokud ne, uveďte prosím důvod.**

Tato otázka byla určena respondentům, kteří na předchozí otázku odpověděli, že materiál je pro ně nepřínosný. Ostatní respondenti ji mohli přeskočit. Na otázku odpověděli 2 respondenti (tj. 18,2 %). Jeden respondent uvedl „xxx“ a druhý „*napiš, protože hodně věcí jsem věděla*“.

### **13. Jak celkově hodnotíte zaslaný materiál?**

Jedná se o volnou otázku, a proto při analýze dat autorka využila metodu kódování. Z jednotlivých odpovědí tak vznikly tyto kategorie: přínosnost; nedostatky; celkové hodnocení.

První kategorií je přínosnost zasláního materiálu. Zaslání materiálu jsou přínosné pro 6 respondentů (tj. 54,6 %) (např. „*Velmi přínosný pro mou práci v mateřské škole. Jako začínající učitelka jsem ráda za každou podporu*“). Druhá kategorie shrnuje nedostatky materiálu. Respondenti nejčastěji vytykali malý sborník aktivit, nedostatek odkazů na odbornou literaturu a nejednotnou strukturu (např. „*Více bych ocenil sborník aktivit, který se na odbornou literaturu odkazuje skrze externí zdroje, zde je moc textu okolo a málo aktivit přímo k použití*“). Většina respondentů hodnotí zaslání materiálu kladně a konkrétně příručku oceňují jako vhodný materiál sloužící k základnímu vymezení problematiky komunikační schopnosti (např. „*Velmi oceňuji příručku jako vzhled do problematiky podpory komunikačních schopností dětí. Vlastně jsem o tom moc odborného nevěděla a strukturovaného nevěděla. Namotivovala mě k tomu zjistit o problematice NKS více, tedy k dalšímu vzdělávání, abych s tím mohla pracovat více vědomě.*“).

## 7 Diskuse

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jak probíhá prevence vzniku narušené komunikační schopnosti v oslovených mateřských školách. Vedlejším cílem bylo vytvořit vhodný materiál na rozvoj komunikační schopnosti v předškolním věku a ověřit jeho následné ověření v praxi.

Získaná data z dotazníku jsou pro autorku kladným zjištěním, jelikož je možné konstatovat, že naprostá většina respondentů má povědomí o problematice narušené komunikační schopnosti.

Z výsledků dále vyplývá, že v mateřských školách, ve kterých pracují respondenti, se ve většině realizuje prevence vzniku NKS (23 z 25), a to minimálně 1x týdně (9 z nich). Pouze 2 respondenti uvedli, že tuto prevenci nerealizují. Při prevenci se respondenti nejvíce zaměřují rozvoj aktivní slovní zásoby (19 z 25), porozumění řeči (15 z 25) a reprodukci příběhů (15 z 25). Na základě těchto získaných dat je možné konstatovat, že oslovené mateřské školy dodržují povinnost vyplývající z RVP PV (2021) z podoblasti „*dítě a jeho psychika – jazyk a řeč*“.

Z výsledků dále vyplývá, že s projevy NKS pracuje většina dotazovaných (19 z 25). Zbývajících 6 respondentů s projevy dále nepracuje. Toto zjištění autorku nemile překvapilo, jelikož tuto odpověď uvedlo 5 učitelů a 1 asistent pedagoga. Autorka se domnívá, že učitel by v rámci pedagogické diagnostiky měl být schopen odhalit možné odchylky od normy a dále s nimi pracovat, minimálně by však měl informovat rodiče dítěte o vhodnosti konzultace s odborníkem (Lipnická, 2013).

Respondenti dále uvedli, že prevenci vzniku NKS v jejich zařízení nejčastěji provádí učitel (16 z 25) a speciální pedagog – logoped (5 z 25). Současně také většina respondentů zapojuje do této prevence rodiče dítěte (19 z 25), a to nejčastěji formou konzultací s doporučením návštěvy odborníka (19 z 25). Z výsledků je dále patrné, že většina respondentů nespolupracuje s logopedem (13 z 25). Spolupráce s odborníkem je však nesmírně důležitá, jelikož učitel, příp. asistent pedagoga není kompetentní k nahrazování odborné logopedické intervence nebo terapie (Lipnická 2013). Bylo by však zajímavé, v rámci dalšího výzkumu, zjistit, proč většina respondentů (13 z 25) nespolupracuje s logopedem. Obecně však lze říci, že zúčastnění respondenti realizují prevenci vzniku NKS v rámci svých profesních kompetencí.

K nejčastějším metodám využívaných při prevenci vzniku NKS se řadí dle Kutálkové (2009) reprodukce příběhů a pohádek, říkadla, básničky, písničky a dramatizace. Fodorová a kol. (2022) dodávají k výše uvedeným i výtvarný projev či aktivity zaměřené na grafomotoriku. Z výzkumného šetření vyplývá, že respondenti nejčastěji realizují s dětmi výtvarné aktivity (22 z 25), reprodukci pohádek a příběhů (21 z 25) a vedou společné diskuse (20 z 25). Z hlediska pomůcek a materiálů nejčastěji pracují s pracovními listy rozvíjející oblast komunikační schopnosti (16 z 25), grafomotoriky (14 z 25) a zrakovou percepci (12 z 25). Taktéž pracují s hudebními nástroji (13 z 25), různými knihami (12 z 25) a stolními hrami (11 z 25).

Při realizaci prevence NKS se respondenti nejvíce setkávají s nedostatečnou časovou dotací (15 z 25). Současně však vznikají i bariéry ze strany dětí, které jsou nedostatečně motivované a nechtějí spolupracovat (11 z 25). Bariéry ze strany pedagogů vznikají především z důvodu nedostatečného vzdělání pedagoga (10 z 25). V tomto případě by bylo vhodné navázat spolupráci s odborníky (např. speciálním pedagogem, klinickým logopedem či logopedickým asistentem) nebo alespoň podpořit (ze strany vedení) respondenty v doplnění kurzu primární logopedické prevence.

Nejčastější druhy NKS předškolního věku uvádí Petrová a kol. (2022). Jedná se o opožděný vývoj řeči, vývojovou dysfázii, dyslalií, mutismus, rinolálii, koktavost a breptavost. Ze získaných dat vyplývá, že v zařízeních, ve kterých respondenti pracují, se nejvíce setkávají s dyslalií/dysartrií (8 z 25), vývojovou nemluvností (5 z 25), rinolálií/palatolálií (5 z 25) a koktavostí/breptavostí (4 z 25). Nejméně se setkávají s afázií (25 z 25), poruchami hlasu (19 z 25) a symptomatickými poruchami řeči (18 z 25). Je však důležité zmínit, že v předškolním věku si dítě prochází fyziologickými obtížemi, a tím pádem se nemusí v každém případě jednat ihned o projev narušené komunikační schopnosti (např. fyziologická neplynulost) (Kerekrétiová, 2009).

Vedlejším cílem této bakalářské práce bylo vytvořit materiál vhodný na rozvoj komunikační schopnosti v předškolním věku a jeho následné ověření v praxi. Z dat vyplývá, že materiál je přínosný pro většinu respondentů (10 z 11) a že se respondentům (10 z 11) s příručkou pracovalo bez obtíží, případně s drobnými obtížemi. Respondentům však v příručce chyběly odkazy na odbornou literaturu (2 z 11), jednotná struktura materiálů (3 z 11) a více aktivit (3 z 11). Tyto připomínky může autorka dále využít a materiál upravit.

## 7.1 Limity výzkumného šetření

Výzkumné šetření považuje autorka za úspěšně, protože se jí podařilo odpovědět na předem stanovené výzkumné otázky a zároveň naplnit cíle výzkumného šetření. Výzkum však má několik významných limitů.

Za stěžejní limit považuje autorka zvolenou metodu sběru dat, která se neosvědčila z několika důvodů. Prvním důvodem byla nízká návratnost dotazníku. I přesto, že autorka oslovila 20 mateřských škol s žádostí o spolupráci na výzkumném šetření, tak byl výzkumný soubor tvořen pouze 25 respondenty. Druhá část výzkumného šetření, tedy druhý dotazník, měl návratnost ještě nižší. Možným důvodem také byla samotná délka dotazníku, která pro některé potencionální respondenty mohla být odrazující. V neposlední řadě spatřuje autorka práce limit i ve zvoleném typu otázek, především v otevřených otázkách, jelikož je někteří respondenti přeskakovali. Z těchto důvodů by autorka práce příště zvolila jiný způsob sběru dat (např. tištěnou formu dotazníků odevzdat v konkrétních zařízeních), nebo by zvolila odlišnou metodu sběru dat (nejpravděpodobněji rozhovor v první části výzkumu a pozorování v druhé části).

Limitujícím se také jeví široký záběr výzkumného šetření. Příště by bylo vhodné podobné téma rozdělit na dvě samostatná – tvorbu materiálu a diagnostiku stavu.

## Závěr

Tato bakalářská práce se zabývala prevencí vzniku narušené komunikační schopnosti v mateřských školách.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se zabývá problematikou komunikace a narušené komunikační schopnosti. Tato kapitola dále vymezuje pojmy komunikační schopnost, logopedická intervence a logoped. Druhá kapitola této práce vymezuje specifika předškolního věku a psychomotorického vývoje předškolního dítěte. Taktéž se zabývá problematikou školní zralosti a nejčastějšími druhy narušené komunikační schopnosti v předškolním věku. Poslední kapitola teoretické části se zabývá již samotnou prevencí vzniku narušené komunikační schopnosti v mateřských školách a vymezuje kompetence pedagogických pracovníků mateřských škol s odkazy na příslušnou legislativu, a dále metody a prostředky, které je možné v rámci této prevence využít.

Praktická část je rozdělena do tří kapitol. Úvodní kapitola praktické části charakterizuje podrobnosti realizovaného výzkumného šetření. Konkrétně popisuje design výzkumu, cíle výzkumného šetření s výzkumnými otázkami, metody sběru dat a výzkumný soubor. Další kapitola se zabývá tvorbou materiálů – příručky s pracovními listy. Třetí kapitola se zabývá již samotnou analýzou získaných dat. K získání dat využila autorka práce kvantitativní metodu dotazníku, při zpracování dat dále využila prvků smíšeného výzkumu, tedy kombinaci kvalitativního a kvantitativního zpracování dat. V kapitole diskuse autorka odpovídá na výzkumné otázky a porovnává je s literaturou.

Ačkoliv bylo výzkumné šetření provázeno mnoha limity, tak jej autorka práce považuje za úspěšné. Výzkumné otázky byly odpovězeny a cíle výzkumného šetření byly taktéž naplněny. Nicméně vzhledem k malému počtu respondentů nelze výzkumné šetření považovat za zcela relevantní. Autorka však považuje za největší úspěch vytvořené materiály, které byly většině respondentům přínosné.

Výzkumné šetření se zabývalo prevencí vzniku narušené komunikační schopnosti v mateřských školách. Jak již bylo zmíněno výše, výzkumného šetření se zúčastnil velmi malý počet respondentů a mnohem kvalitnějších a objektivnějších dat by autorka dosáhla při minimálně třikrát větším počtu respondentů. Zároveň by také změnila metodu sběru dat k získání zpětné vazby k vytvořeným materiálům a zvolila by metodu pozorování, díky které by získaná data byla opět mnohem kvalitnější.

Přínos této práce spatřuje autorka především v praktickém výstupu, tedy ve vytvořených materiálech. Tyto materiály mohou sloužit všem jedincům, kteří chtějí získat základní vhled do problematiky rozvoje komunikační schopnosti bez ohledu na to, zda se jedná o pedagoga, studenta či rodiče.



## Seznam použité literatury

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost. Co by dítě mělo umět před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a. s., 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
3. BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.
4. BERČÍKOVÁ, Alena, ŠMELOVÁ, Eva a STOLINSKÁ, Dominika a kol. *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.
5. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
6. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
7. FELCMANOVÁ, Lenka, KRČMÁŘOVÁ, Tereza, KROPÁČKOVÁ, Jana et al. *Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-399-5.
8. FODOROVÁ, Karin, NAVRÁTILOVÁ, Jana, KILDUFF, Daniela, NAVRÁTILOVÁ, Sandra, MERTO VÁ, Lucie a MICHÁLKOVÁ, Katarína. *Zvyšování kompetencí učitelů mateřské školy v logopedické prevenci u dětí předškolního věku pro jejich využití v mateřské škole*. 1. vyd. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta: Polypress s.r.o., 2022. ISBN 978-80-7599-298-7.
9. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
10. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
11. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 2. akt. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

12. KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí. Návodů pro praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.
13. KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.
14. KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia. *Velofaryngální dysfunkce a palatolalie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2264-1.
15. KLENKOVÁ, Jiřina, BOČKOVÁ, Barbora a BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Kapitoly pro studenty logopedie. Text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.
16. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.
17. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola. Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2. akt. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
18. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči. Logopedická prevence*. 5. vyd. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.
19. LECHTA, Viktor a kolektiv. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
20. LECHTA, Viktor a kolektiv. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.
21. LECHTA, Viktor. *Koktavost*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-867-8.
22. LIPNICKÁ, Milena. *Logopedická prevence v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0381-0.
23. MLČÁKOVÁ, Renata a VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Narušení artikulace a narušení vývoje mluvené řeči – vstup do problematiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN 978-80-244-3721-7.
24. NĚMEC, Zbyněk a MARTINOVSKÁ, Petra. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe, 2018. ISBN 978-80-7496-394-0.
25. OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. 1. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

26. PETROVÁ, Jitka a kol. *Sociální kompetence jedince při vstupu do ZŠ*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2022. ISBN 978-80-244-6078-9.
27. POLÁŠKOVÁ, Lenka, PAVELKOVÁ, Michaela, HRUŽÍKOVÁ, Pavla a SÝKOROVÁ, Markéta. *Úspěšné zařazení dvouletých dětí do MŠ*. 1. vyd. Praha: Verlag Dashöfer, 2018. ISBN 978-80-87963-46-3.
28. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7. akt. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
29. PUGNEROVÁ, Michaela a DUŠKOVÁ, Ivana. *Z předškoláka školákem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-271-0573-1.
30. ŠIKULOVÁ, Renata a kol. *Kapitoly z předškolní pedagogiky II*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-825-3.
31. ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kolektiv. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
32. ŠMELOVÁ, Eva a kol. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.
33. ŠMELOVÁ, Eva, PRÁŠILOVÁ, Michaela a kol. *Didaktika předškolního vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.
34. ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
35. VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.
36. VALENTA, Milan a kol. *Slovník speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.
37. VALENTA, Milan, HUTYROVÁ, Miluše, LANGER, Jiří, LUDÍKOVÁ, Libuše, MLČÁKOVÁ, Renata et. al. *Přehled speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.
38. VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana (eds). *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšíř. a aktual. vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
39. VITÁSKOVÁ, Kateřina a PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.

40. VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Fylogeneze a ontogeneze řeči*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN 978-80-244-3717-0.
41. VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací. Efektivní komunikace v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4.
42. ZAJITZOVÁ, Eliška. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. 1. vyd. Praha: Hnutí R, 2011. ISBN 978-80-86798-14-1.

## Seznam internetových zdrojů

1. 2009 č. j. 14 712/2009 - 61 Metodické doporučení k zabezpečení logopedické péče ve školství. Online. MŠMT, 2009. Dostupné z: <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/legislativa/placena-sekce/msmt/informace-doporuceni/14712-2009-61.pdf>. [cit. 2024-02-06].
2. AKL. *Vyjádření AKL k Akreditovanému kurzu – AKK*. Online. AKL. Dostupné z: <https://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=aktuality&aid=1773>. [cit. 2024-03-03].
3. Canva.com. Online. Canva. Dostupné z: [https://www.canva.com/cs\\_cz/](https://www.canva.com/cs_cz/). [cit. 2024-06-11].
4. GÜMÜŞDAĞ, Hayrettin. *Effects of Pre-school Play on Motor Development in Children*. Online. Universal Journal of Educational Research. 2019, č. 7(2), s. 580. Dostupné z: <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070231>. [cit. 2024-03-03].
5. HÖFEROVÁ, Marta. *Kdo je logoped a proč je důležitá logopedie?* Online. In: Idetskysluch.cz. 2018. Dostupné z: <https://www.idetskysluch.cz/panel-expertu/logoped/logoped-119/>. [cit. 2024-02-06].
6. LEŽALOVÁ, Renata. *Odklady povinné školní docházky*. Online. Metodický portál RVP, 8. 12. 2010. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/9883/ODKLADY-POVINNE-SKOLNI-DOCHAZKY.html>. [cit. 2024-03-20].
7. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Vývoj dítěte v některých oblastech od narození do zahájení školní docházky*. Online. Metodický portál RVP, 10. 4. 2007. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/1266/vyvoj-ditete-v-nekterych-oblastech-od-narozeni-do-zahajeni-skolni-dochazky.html>. [cit. 2024-03-03].
8. MLČÁKOVÁ, Renata. *Základy logopedie (komunikační schopnost a její narušení)*. In: LUDÍKOVÁ, Libuše a KOZÁKOVÁ, Zdeňka. *Základy speciální pedagogiky*. Online. Knihovna UP, 2012. Dostupné z <https://library.upol.cz/knihy/Ludikova,%20Kozakova%20%20Zaklady%20spec%20ped.pdf>. [cit. 2024-04-05].
9. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Online. Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/02/RVP-PV-zari-2021.pdf>. [cit. 2024.02-18].

10. RICHTROVÁ, Barbora. *Kompetence klinického logopeda a speciálního pedagoga*. Online. Asociace klinických logopedů České republiky, 2017. Dostupné z: [Kompetence klinického logopeda a speciálního pedagoga – Novinky a zajímavosti z oboru - AKL \(klinickalogopedie.cz\)](#). [cit. 2024-02-08].
11. SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Online. Masarykova Univerzita, Brno, 2017. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/863/2723/585-1/#preview>. [cit. 2024-06-10].
12. VACUŠKOVÁ, Miluše a VACUŠKA, Milan a RYŠAVÁ, Marie. *Psychomotorický vývoj dítěte a jeho sledování sestrou*. Online. Pediatrie pro praxi, 2003. Dostupné z: <https://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2003/01/13.pdf>. [cit. 2024-03-01].
13. VALENTA, Josef. *Přehled speciální pedagogiky: narušená komunikační schopnost*. Online. RVP, 2014. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUF/18899/PREHLED-SPECIALNI-PEDAGOGIKY-NARUSENA-KOMUNIKACNI-SCHOPNOST.html>. [cit. 2023-08-03].
14. VAŠÍKOVÁ, Jana a ŽÁKOVÁ, Iva. *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností u dětí předškolního věku*. Online. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2017. ISBN 978-80-7454-713-3. Dostupné z: [https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/41600/Vyznam\\_primarni\\_logopedicke\\_prevence\\_v\\_rozvoji\\_recovych\\_a\\_jazykovych\\_schopnosti\\_deti\\_predskolniho\\_v\\_eku\\_2017.pdf?sequence=6](https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/41600/Vyznam_primarni_logopedicke_prevence_v_rozvoji_recovych_a_jazykovych_schopnosti_deti_predskolniho_v_eku_2017.pdf?sequence=6). [cit. 2024-02-10].
15. Vyhláška č. 27/2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Online. Zákony pro lidi. AIN CS, 2010-2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>. [cit. 2024-06-10].
16. Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Online. Zákony pro lidi. AION CS, 2010-2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast2>. [cit. 2024-03-06].
17. Zákon č. 96/2004 Sb. Zákon o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činnosti souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o

nelékařských zdravotnických povoláních). Online. *Zákony pro lidi*. AION CS, 2010-2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-96>. [cit. 2024-02-10].

18. ZELINKOVÁ, Olga. *Rozvoj psychomotoriky dětí předškolního věku*. Online. *Šance Dětem*, 11. 9. 2019. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/rozvoj-psychomotoriky-deti-predskolniho-veku>. [cit. 2024-03-02].

## **Seznam grafů a tabulek**

Graf č. 1 – Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Graf č. 2 – Pozice v mateřské škole

Graf č. 3 – Povědomí o problematice narušené komunikační schopnosti

Graf č. 4 – Projevy NKS u dětí

Graf č. 5 – Možnosti práce s projevy NKS

Graf č. 6 – Časté důvody k odkladu povinné školní docházky

Graf č. 7 – Vymezení pojmu logopedická prevence

Graf č. 8 – Oblasti rozvoje při prevenci vzniku NKS

Graf č. 9 – Četnost realizace prevence vzniku NKS

Graf č. 10 – Oblasti při prevenci NKS

Graf č. 11 – Způsob spolupráce s rodiči

Graf č. 12 – Pracovník realizující logopedickou prevenci

Graf č. 13 – Četnost logopedické prevence

Graf č. 14 – Zdroje informací či materiálů k prevenci NKS

Graf č. 15 – Nejčastěji používané materiály

Graf č. 16 – Nejčastěji používané pomůcky

Graf č. 17 – Aktivity a cvičení v rámci prevence vzniku NKS

Graf č. 18 – Bariéry a překážky při prevenci NKS

Graf č. 19 – Přínosnost kapitol příručky

Graf č. 20 – Přínosnost obsahů kapitol

Graf č. 21 – Práce s příručkou

Graf č. 22 – Hodnocení pracovních listů

Graf č. 23 – Postoj dětí k pracovním listům

Tabulka č. 1 – Výskyt jednotlivých druhů NKS



## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Dotazník č.1 zaměřený na zjištění průběhu prevence vzniku NKS

Příloha č. 2: Dotazník č. 2 k získání zpětné vazby

Příloha č. 3: Rozvoj komunikační schopnosti v předškolním věku (teoretická příručka)

Příloha č. 4: Soubor pracovních listů

## **Příloha č. 1: Dotazník č.1 zaměřený na zjištění průběhu prevence vzniku NKS**

### **Prevence vzniku NKS v mateřských školách**

Vážení respondenti,

jmenuji se Lucie Bágarová a jsem studentkou 3. ročníku oboru speciální pedagogika – intervence na Univerzitě Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku k výzkumu mé bakalářské práce na téma **Prevence vzniku narušené komunikační schopnosti v mateřských školách**. Dotazník je zcela anonymní. Předem děkuji za Váš čas k vyplnění tohoto dotazníku.

\* Označuje povinnou otázku

#### **1. Jaké je Vaše pohlaví? \***

- a) Žena
- b) Muž

#### **2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? \***

- a) Vysokoškolské magisterské
- b) Vysokoškolské bakalářské
- c) Středoškolské ukončené maturitní zkouškou
- d) Vyšší odborné vzdělání
- e) Jiné

**3. Máte i nějaké doplňující vzdělání v podobě kurzů apod.? Pokud ano, uveďte, prosím, jaké.**

#### **4. Jaká je Vaše pozice v mateřské škole? \***

- a) Učitel
- b) Školský logoped
- c) Školní speciální pedagog
- d) Logopedický asistent
- e) Asistent pedagoga
- f) Jiné

#### **5. Jaká je věková skladba Vaší třídy? \***

- a) převážně 2-3 roky
- b) převážně 3-4 roky
- c) převážně 4-5 let
- d) převážně 5-7 let
- e) Jiné

#### **6. Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole? \***

- a) Méně než 2 roky
- b) 2-4 roky
- c) 5-7 let
- d) 8-10 let
- e) Více jak 10 let

#### **7. Vyberte nebo uveďte, prosím, co je podle Vás narušená komunikační schopnost. \***

- obtíže ve verbálním projevu
- obtíže v neverbální komunikaci
- obtíže v porozumění

- nedostatky v oblasti jemné motoriky
- narušení v oblasti koverbálního chování
- malá slovní zásoba (aktivní i pasivní)
- nedostatky v oblasti hrubé motoriky
- odlišný mateřský jazyk
- nesprávná artikulace
- koktání
- sluchová vada v kombinaci s vadou řeči
- neschopnost se vyjádřit
- verbalismus (používání slov bez znalosti významu)
- nedostatky v pozornosti při komunikaci
- skákání do řeči ostatním
- žvatlání
- Jiné

**8. Jaké možné projevy NKS nejčastěji pozorujete u dětí? \***

- pomlky, pauzy v mluvě
- překotně rychlá mluva
- problémy s porozuměním
- celková neplýnulost mluveného projevu
- problémy ve sluchovém vnímání (vč. diferenciací, paměti)
- obtíže vést rozhovor
- obtíže ve vyjádření postojů, emocí, přání
- nadměrná psychická tenze
- nedostatky v oblasti pasivní slovní zásoby
- malá aktivní slovní zásoba
- nedostatky v jemné nebo hrubé motorice
- nedostatky v oromotorice (motorice rtů a jazyka)
- poruchy aktivity a pozornosti
- nesprávná výslovnost hlásek
- obtíže v diferenciaci sykavek
- problémy s dýcháním
- neschopnost dítěte komunikovat v přítomnosti určité osoby nebo v určité situaci
- úplná neschopnost dítěte komunikovat
- poruchy zvuku jednotlivých hlásek (zvýšená/snížená nosovost)
- poruchy hlasu
- Jiné

**9. Pracujete dále s těmito projevy? \***

- a) ANO
- b) NE

**10. Pokud ANO, jak s nimi pracujete?**

- zkontaktuji situaci se školním speciálním pedagogem
- doporučím rodičům zkontaktovat situaci s odborníkem
- zkusím více procvičovat problematické oblasti

Jiné

**11. Vyberte, jak často se setkáváte ve Vaší mateřské škole s druhy NKS \***

vůbec                      zřídka                      občas                      často                      velice často

vývojová  
nemluvnost  
- narušený  
vývoj řeči

získaná  
orgánová  
nemluvnost –  
afázie

získaná  
psychogenní  
nemluvnost –  
mutismus a  
elektivní  
(selektivní)  
mutismus

narušení zvuku  
řeči – huhňavost  
a palatolalie

narušení  
plynulosti řeči  
– koktavost a  
breptavost

narušení  
článkování  
řeči – dyslalie  
a dysartrie

poruchy hlasu

narušení  
grafické stránky  
řeči – specifické  
vývojové poruchy  
učení a získané  
formu poruch  
učení

kombinované vady  
a poruchy řeči

symptomatické  
poruchy řeči  
(NKS provází  
jiné dominantní  
postižení nebo  
poruchu)

**12. Vyberte, s jakými důvody odkladu povinné školní docházky se nejčastěji setkáváte. \***

- nesetkávám se
- sociální nezralost
- problémy se soustředěním a pozorností
- zdravotní problémy
- nedostatky v oblasti jemné motoriky
- problémy s porozuměním
- problémy s vyjadřováním
- nedostatky v serialitě (schopnosti správně řadit jednotlivé činnosti za sebou, dodržovat řád, pravidla...)
- obtíže s výslovností
- nedostatky ve sluchovém vnímání
- nedostatky ve zrakovém vnímání
- problémy v grafomotorice
- věk dítěte
- žádost rodičů
- Jiné

**13. Vyberte nebo uveďte, co si představujete pod pojem logopedická prevence. \***

- aktivita zaměřená na předcházení možnému vzniku nebo zhoršení narušené komunikační schopnosti, kterou provádí logoped
- aktivita zaměřená na odstranění narušené komunikační schopnosti prováděna logopedem
- aktivita zaměřená na předcházení možnému vzniku nebo zhoršení narušené komunikační schopnosti, kterou provádí logopedický asistent
- aktivita zaměřená na odstranění narušené komunikační schopnosti prováděna logopedickým asistentem
- Jiné

**14. Vyberte nebo uveďte, jak by podle Vás měla vypadat prevence NKS – kdo by ji měl provádět? \***

- učitel
- učitel ve spolupráci s logopedem nebo logopedickým asistentem
- asistent pedagoga ve spolupráci s učitelem
- školní speciální pedagog
- jakýkoliv pedagogický pracovník zaměstnaný v mateřské škole

- Jiné

**15. Vyberte nebo uveďte, jak by podle Vás měla vypadat prevence NKS - na co by se měla zaměřovat? \***

- odstranění řečových obtíží
- předcházení zhoršení řečových obtíží
- rozvoj hmatového vnímání
- rozvoj grafomotoriky a oromotoriky (motoriky rtů a jazyka)
- rozvoj kognitivních funkcí
- rozvoj aktivní a pasivní slovní zásoby
- rozvoj sluchového vnímání, včetně sluchové paměti a diferenciac
- rozvoj jemné motoriky
- rozvoj zrakového vnímání, včetně zrakové paměti a diferenciac
- ovládání emocí dítěte
- rozvoj hrubé motoriky
- socializace dítěte
- zvyšování psychické odolnosti dítěte
- Jiné

**16. Vyberte nebo uveďte, jak by podle Vás měla vypadat prevence NKS - jak často by měla být prováděna? \***

- Dle individuálních potřeb dítěte
- Dle časových možností
- Každý den
- 3-4x týdně
- 1-2x týdně
- Jiné

**17. Uveďte, prosím, jak tato prevence probíhá ve Vaší třídě. \***

**18. Na jaké oblasti se nejčastěji zaměřujete při prevenci NKS? \***

- porozumění řeči
- hrubá motorika
- vyprávění příběhů
- aktivní slovní zásoba
- pasivní slovní zásoba
- grafomotorika
- sluchové vnímání, vč. sluchové diferenciac a paměti
- zrakové vnímání, vč. zrakové diferenciac a paměti
- jemná motorika
- správná výslovnost hlásek
- vyjádření vlastních pocitů, přání, myšlenek
- orientace v čase a prostoru
- Jiné

**19. Zapojujete do prevence NKS i rodiče? \***

- a) ANO, vždy

- b) ANO, ale jen v některých případech
- c) NE

**20. Pokud ano, v čem spolupráce spočívá?**

- Poradenství
- Konzultace o vhodnosti návštěvy odborníka
- Poskytnutí materiálů, příp. odkázání na vhodné materiály
- Jiné

**21. Kdo realizuje ve Vaší mateřské škole/třídě logopedickou prevenci? \***

- Logopedická prevence se u nás nerealizuje
- Školní speciální pedagog – logoped
- Speciální pedagog – logoped (dochází do MŠ)
- Klinický logoped
- Logopedický asistent (zaměstnanec MŠ)
- Logopedický asistent (dochází do MŠ)
- Pedagog, který má doplněné vzdělání speciální pedagogiky se státní závěrečnou zkouškou z logopedie v rámci celoživotního vzdělávání
- Pedagog, který úspěšně absolvoval kurz logopedického asistenta či primární logopedické prevence
- Jiné

**22. Jak často je prováděna?**

- a) 1x týdně
- b) 2x týdně
- c) 3x týdně
- d) více jak 3x týdně
- e) Jiné

**23. Spolupracuje Vaše mateřská škola s logopedem? Pokud ano, jakou formou probíhá spolupráce? \***

- Nespolupracuje
- Dochází do zařízení 1x týdně
- Dochází do zařízení 2x týdně
- Dochází do zařízení více jak 2x týdně
- Poskytuje poradenskou a metodickou činnost pedagogům
- Poskytuje poradenskou činnost rodičům dětí ohrožených NKS
- Poskytuje individuální logopedickou péči dětem ohrožených NKS
- Jiné

**24. Je ve Vašem zařízení přítomný logopedický asistent? \***

- a) ANO
- b) NE

**25. Pokud ano, jak spolupracuje s ostatními učiteli?**

**26. Jaké zdroje využíváte k získání informací, materiálů nebo cvičení k prevenci NKS? \***

- Webové stránky zaměřené na problematiku komunikace a logopedie
- RVP PV

- Odborné knihy
- Sociální sítě – Instagram, Pinterest, Tiktok
- Sociální sítě – skupiny pro sdílení zkušeností, nápadů a materiálů např. na Facebooku
- DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) akreditované MŠMT
- Řádné či celoživotní studium na VOŠ či VŠ
- Neformální nebo jiné (neakreditované) workshopy a semináře
- Sborníky a metodiky
- Cvičebnice
- Tvořím si vlastní materiály
- Jiné

**27. S jakými materiály a pomůckami nejčastěji pracujete v rámci prevence NKS? \***

- Pracovní listy zaměřené na grafomotoriku
- Pracovní listy zaměřené na rozvoj komunikační schopnosti (popis obrázků, vyprávění příběhů)
- Pracovní listy na zrakovou diferenciaci
- Cvičebnice
- Komunikační karty
- Stolní hry
- Zvukové hračky
- Loutky, maňásky, plyšové hračky
- Papír + psací potřeby
- "Netradiční" pomůcky – brčko, kelímky od jogurtů apod.
- Pohádkové knihy a jiné knihy
- Logico Piccolo apod.
- Hudební nástroje
- Míče, balony
- Tablety
- Jiné

**28. Jaké aktivity a cvičení související s prevencí vzniku NKS s dětmi provádíte? \***

**vůbec                      zřídka                      občas                      často                      velmi často**

rytmické a  
hudební hry,  
aktivity

artikulační  
cvičení

řečové  
a sluchové hry,  
hry se slovy

čtení či  
vyprávění



příběhů a  
pohádek

sledování  
hraných  
pohádek a  
příběhů

zpěv,  
dramatizace

grafomotorická  
cvičení

aktivity  
zaměřené na  
rozlišování  
zvuků  
rozhovory a  
společné diskuze

slovní hádanky

výtvarné aktivity

cvičení zaměřená  
na oromotoriku  
(motoriku rtů a  
jazyka)

pohybové aktivity  
spojené s hudbou

**29. Zde je prostor pro případně doplnění odpovědi na předchozí otázku**

**30. S jakými překážkami a bariérami se setkáváte při prevenci NKS? \***

- Nedostatečná motivace dětí, nechtějí spolupracovat
- Jazyková bariéra
- Nedostatek času
- Nedostatečné materiální zázemí
- Nedostatečné vzdělání na straně pedagoga
- Nedostatečná podpora vedení školy
- Nezohlednění v rámci pracovní doby (např. realizace v době nepřímé pedagogické činnosti)
- Nespolupracující kolegové
- Jiné

## **Příloha č. 2: Dotazník č. 2 k získání zpětné vazby**

### **Zpětná vazba k materiálu**

Dobrý den, obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží pro získání zpětné vazby k zaslanému materiálu. Zaslaný materiál s dotazníkem je součástí praktické části mé bakalářské práce na téma **Prevence vzniku narušené komunikační schopnosti v mateřských školách**. Předem děkuji za Váš čas.

\* Označuje povinnou otázku

#### **1. Jaká je Vaše pozice v mateřské škole? \***

- Učitel
- Školní logoped
- Školní speciální pedagog
- Logopedický asistent
- Asistent pedagoga
- Jiné

#### **2. Jaká je věková skladba Vaší třídy? \***

- a) Převážně 2-3 roky
- b) Převážně 3-4 roky
- c) Převážně 4-5 let
- d) Převážně 5-7 let
- e) Jiné

#### **3. Která kapitola v příručce Vám přišla nejpřínosnější pro Vaši praxi? \***

- a) Vymezení problematiky
- b) Foneticko-fonologická jazyková rovina
- c) Lexikálně-sémantická jazyková rovina
- d) Morfologicko-syntaktická jazyková rovina
- e) Pragmatická jazyková rovina
- f) Pokyny k pracovním listům
- g) Jiné

#### **4. Jaké obsahy napříč kapitolami Vám přišly nejpřínosnější pro Vaši praxi? \***

- Teoretické vymezení
- Časté obtíže
- Vhodné aktivity
- Tipy na knihy, materiály a pomůcky
- Užitečné odkazy
- Jiné

#### **5. Jak se Vám s příručkou pracovalo? \***

- a) Bez problému – příručka mi přijde jasná, výstižná, všechny pojmy jsou dobře vysvětleny
- b) Téměř bez problému – některé pojmy či informace jsem si musel/a dohledat, ale příručka mi přijde jasná

- c) S většími obtížemi – příručka mi přijde nesystematická, musel/a jsem si dohledat pojmy či informace
- d) Velmi špatně – příručka se mi jeví jako nesystematická, chybí v ní informace, pojmy nejsou dobře vystižené, chybí mi odkazy na odbornou literaturu

**6. Co Vám v příručce chybělo? \***

**7. Co Vám naopak přišlo jako nadbytečné? \***

**8. Jak hodnotíte pracovní listy? \***

|  | Spíše ano | Ano | Spíše ne | Ne |
|--|-----------|-----|----------|----|
| Líbí se mi grafické zpracování                 |           |     |          |    |
| Nabízí dostatek aktivit                        |           |     |          |    |
| Jsou pro mě užitečné                           |           |     |          |    |
| Instrukce k aktivitám pro mě byly srozumitelné |           |     |          |    |

**9. Jaký postoj měly děti při práci s pracovními listy? \***

|  | Spíše ano | Ano | Spíše ne | Ne |
|--|-----------|-----|----------|----|
| Aktivity s pracovními listy děti bavily            |           |     |          |    |
| Děti bavily i pohybové aktivity z pracovních listů |           |     |          |    |
| Pracovní listy se dětem líbily                     |           |     |          |    |
| Zvládly všechny aktivity bez větších obtíží        |           |     |          |    |

**10. Co Vám v pracovních listech chybělo nebo byste změnil/a? \***

**11. Je pro Vás vytvořený materiál přínosný? \***

- a) Ano
- b) Ne

**12. Pokud ne, uveďte, prosím, důvod.**

**13. Jak celkově hodnotíte zaslaný materiál? \***

Rozvoj  
komunikační  
schopnosti v  
předškolním  
věku

Příručka s pracovními listy

Vytvořila: Lucie Bágarová

Rozvíjet komunikační schopnost a celkově komunikační kompetence nejen u dětí je velmi důležité. Nutnost ji rozvíjet vyplývá např. z RVP PV (2021) z podkapitoly „*jazyk a řeč*“. Tento soubor proto přináší souhrn aktivit, které tomu můžou napomoci, společně s tipy na inspirační zdroje a pomůcky. Součástí je také soubor pracovních listů, které autorka vytvořila.

Nejprve vymezuje stručné uvedení do problematiky komunikační schopnosti. Dále následují 4 kapitoly o jednotlivých rovinách komunikační schopnosti s výčtem aktivit, tipy na knihy a odkazy na další zdroje, které by se mohly při rozvoji komunikační schopnosti hodit. Poslední část obsahuje výčet aktivit k vytvořenému souboru pracovních listů. Ten zahrnuje pexeso, pracovní listy na rozlišování sykavek a další pracovní listy zaměřené na rozvoj více oblastí. Pracovní listy, úvodní stránky kapitol i symboly (v podkapitolách) byly vytvořené v programu Canva.com. Soubor pracovních listů je dostupný v samostatném souboru ve formátu PDF.

Příručka byla vytvořena jako součást praktické části bakalářské práce na téma Prevence vzniku narušené komunikační schopnosti v mateřských školách a je určena pedagogickým pracovním mateřských škol. Primárním cílem autorky bylo vytvořit stručnou a přehlednou příručku tak, aby se k pedagogickým pracovníkům mateřských škol dostaly nejen informace teoretické o potřebě komunikační schopnost rozvíjet, ale i o praktické tipy a odkazy na literaturu, pomůcky či další internetové zdroje.

**Doporučení:**

Příložené pracovní listy je vhodné zalaminovat, aby je bylo možné použít opakovaně.



*Vymezení  
problematiky*

**Komunikaci** lze považovat za jednu z nejdůležitějších schopností člověka, díky které je jedinec schopný dorozumívat se s ostatními a sdílet svá přání, potřeby, emoce či pocity (Bytešnicková, 2012). V literatuře se můžeme setkat s různým vymezením komunikace, ale obecně znamená „*lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a přestování mezilidských vztahů*“ (Klenková, 2006, s. 25). Komunikace se výrazně podílí na rozvoji osobnosti jedince a ovlivňuje jeho sociální interakci s ostatními subjekty (Klenková, 2006).

S pojmem komunikace souvisí i pojem **komunikační kompetence**, které Bendová (2011, s. 64) definuje takto: „*Komunikační kompetence jsou obecně považovány za součást pragmatické roviny jazyka, vycházejí ze znalosti struktury a systému komunikace a sdružují konverzační a interakční dovednosti jedince*“. Zároveň je lze považovat za schopnost jedince komunikovat tak, aby byla komunikace funkční a docházelo tak k uspokojování komunikačních potřeb (Bendová, 2011). **Komunikační schopnost** je definovaná jako „*schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech formách*“ (Lechta, 1994, In: Klenková, 2006, s. 26). Tato schopnost zahrnuje 4 jazykové roviny: foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a pragmatickou, které budou blíže charakterizovány v následujících kapitolách. (Petrová a kol., 2022)

V případech, že se u komunikující osoby objeví obtíže v komunikaci, mluvíme o **narušené komunikační schopnosti** (dále jen NKS) (Klenková, 2006). „*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru*“ (Lechta, 2003, s. 17). Narušení se tedy může projevit v některé z výše uvedených jazykových rovin, a to ve všech formách komunikace a v jakémkoliv věku. U dětí je nutné brát zřetel na fyziologické projevy, které ihned nemusí znamenat narušení komunikační schopnosti. Jedná se např. o nesprávnou výslovnost, záměnu hlásek, nemluvnost do 1 roku věku dítěte apod. (Klenková a kol., 2012). NKS je rozdělena do 10 okruhů, mezi které patří např. vývojová nemluvnost (narušený vývoj řeči), narušení plynulosti řeči (kockavost a breptavost), narušení článkování řeči (dyslalie a dysartrie).

V **rámčovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání** (2021) (dále jen RVP PV) je uvedeno 5 vzdělávacích oblastí, na které se učitelé mateřských škol ve výchovně-vzdělávacím procesu zaměřují. Z hlediska řeči je nejvýznamnější oblast „*dítě a jeho psychika*“, která zahrnuje podkapitoly „*poznávací schopnosti a funkce, představitivost a fantazie, myšlenkové operace*“ a „*sebepojetí, city, vůle*“ a „*jazyk a řeč*“. Právě poslední

zmíněna podkapitola se soustředí na oblast řeči a jsou zde uvedené oblasti, které učitel u dítěte podporuje. Z RVP PV (2021) tak vyplývá, že učitel má u dítěte podporovat rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností (receptivních i produktivních), rozvoj komunikativních dovedností, osvojení poznatků či dovedností nutných pro následné osvojení čtení a psaní, a také psanou podobu jazyka včetně dalších forem sdělení (výtvarné, pohybové, hudební aj.). Dále z něj vyplývá, že učitel by měl s dětmi provádět různé rytmické, artikulační, řečové a sluchové hry, měl by využívat rytmizace, zvukové diferenciací, dramatisace, vokalizace, komentovat aktivity, vést s dětmi společné diskuse či rozhovory, provádět s dětmi grafomotorická cvičení či u nich podporovat samostatný slovní projev.





Foneticko-  
fonologická  
rovina

Foneticko-fonologická jazyková rovina se zabývá zvukovou stránkou řeči. Jejími základními jednotkami jsou hlásky, tzv. fonémy (Bytešníková, 2007). Jedná se o sluchovou diferenciaci hlásek a jejich výslovnost (Bednářová, Šmardová, 2015). „*Sluchové rozlišování je v úzkém vztahu k výslovnosti, protože dítě pro správnou výslovnost potřebuje rozlišovat nejen hlásky, ale také rozdíl mezi jejich správným a nesprávným zněním*“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 29). Kromě sluchového rozlišování také zahrnuje dýchání, výslovnost, fonaci (tvorbu hlasu), rezonanci (zvuk řeči) a prozodické faktory (tempo řeči, rytmus, melodie) (Mlčáková, 2012).

### **Časté chyby:**

- v rozlišování sykavek,
- v rozlišování krátkých a dlouhých hlásek,
- v rozlišování měkkých a tvrdých souhlásek,
- v rozlišování znělých a neznělých hlásek,
- v rozlišování nosových a nenosových hlásek (Bednářová, Šmardová, 2015).

### **Další možné obtíže:**

- neplynulý mluvní projev,
- výskyt pauz,
- zrychlené tempo řeči,
- chraptivost,
- nedostatky v artikulaci hlásek\* (Mlčáková, 2012).

\* do 5. roku věku považovaná nesprávná výslovnost (i vynechávání a záměna hlásek) za fyziologickou (Felcmanová et. al., 2019)

## **SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ**



„*Sluchové vnímání je schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové)*“ (Zelinková, 2001, In: Šmelová a kol., 2016, s. 71). K vývoji sluchového vnímání dochází již v prenatálním období a po narození se postupně sluchové vnímání zdokonaluje a dítě začíná zvuky rozlišovat a lokalizovat. V předškolním věku začíná dítě rozlišovat slova ve větě, např. pomocí říkadél a básniček, později začíná vnímat jednotlivé hlásky, délky slabik a zvuků. Na konci předškolního období by dítě mělo ovládat sluchovou analýzu a syntézu (rozložit větu na slova, slovo na slabiky, složit slabiky zpět do slova apod.) (Šmelová a kol., 2016). Právě dobře rozvinutý fonemický sluch je jedním z předpokladů úspěšného osvojení čtenářských dovedností (tedy čtení a psaní) (Bednářová, Šmardová, 2015).

### **Sluchové vnímání zahrnuje:**

- sluchovou diferenciaci = rozlišení jednotlivých hlásek (sykavek, měkkých a tvrdých souhlásek, znělých a neznělých souhlásek, krátkých a dlouhých samohlásek);
- sluchovou paměť = zpracování, uchování a následné vybavení slyšených informací;
- sluchovou analýzu = rozložení slova na hlásky;
- sluchovou syntézu = skládání hlásek do slov, slova do vět apod.;
- záměrné naslouchání = naslouchání příběhům, pohádkám;
- figuru a pozadí = zaměření pozornosti na konkrétní zvuk a vyčlenění ostatních zvuků z pozadí;
- vnímání rytmu. (Bednářová, Šmardová, 2015)

### **Vhodné aktivity**

- vytleskávání slabik, říkadel
- hledání rýmů, hádanky
- slovní fotbal
- poznávání písní dle melodie
- naslouchání pohádek, příběhů, písní
- poznávání a lokalizování zvuků
- rytmizace, melodizace, básničky, říkadla
- poznávání hudebních nástrojů a jejich zvuků
- poznávání počtu slov ve větě
- hledání slov podle první slabiky
- rozlišování délky slov a jejich měkčení
- určování hlásek (počáteční, uprostřed, na konci)
- analýza a syntéza krátkých slov
- tichá pošta
- opakování vět, slov

(Slezáková, 2017, Bednářová a Šmardová, 2015)

### **Tipy na knihy a materiály**

♥ Není hláska jako hláska – K. Slezáková

Soubor pracovních listů k procvičování správné výslovnosti a fonemického sluchu

♥ Mluv se mnou – K. Slezáková

Tato publikace obsahuje pracovní listy zaměřené na rozvoj komunikační schopnosti, vč. porozumění řeči a rozvoje slovní zásoby.

♥ Veršované rozcvičky pro kluky a holčičky; Šikovné básničky pro kluky a holčičky – R. Suchá

Sbírky básniček, které pracují s rytmizací a pohybem. Každá básnička je doplněna o tip na konkrétní cvik.

♥ Logopedické vymalovánky – I. Novotná

Obsahují cvičení zaměřené na procvičování hlásek a některá z nich zahrnují i rytmizací.

♥ Rozhýbej svůj jazýček – M. Kotová

Kniha obsahuje různé aktivity – artikulační a dechová cvičení, pohybové aktivity, básničky, aktivity zaměřené na sluchové vnímání aj.

♥ Mezi námi předškoláky – J. Bednářová

Kniha obsahuje spoustu nápadů na aktivity na procvičení různých oblastí – např. grafomotorika, zrakové a sluchové vnímání, rozvoj slovní zásoby apod.

♥ Sluchové vnímání – J. Bednářová

Pracovní listy zaměřené na rozvíjení sluchové vnímání.

♥ Diagnostika dítěte předškolního věku; Školní zralost – J. Bednářová, V. Šmardová

První kniha obsahuje teoretické vymezení toho, co by dítě mělo umět ve věku 3–6 let, druhá se zaměřuje na to, co by dítě mělo zvládat před nástupem do školy. Také však přináší výčet vhodných aktivit i s pracovními listy.

♥ Šimonovy pracovní listy 15 (rozvoj sluchového vnímání) – R. Frančíková, E. Štanclová

Další vhodným materiálem zaměřeným na rozvoj fonemického sluchu.

♥ Rozvoj řeči – zvuky a slabiky – P. L. Maxová

Kniha obsahuje hry a nápady na aktivity zaměřené na rozvoj komunikační schopnosti. Děti si procvičí např. sluchové vnímání, slovní zásobu či jazykový cit.

♥ Rozpovídej se – L. Krejčová

Tato kniha se jeví jako velmi vhodná především při práci s mladšími dětmi a obsahuje cvičení zaměřena na porozumění řeči, sluchové vnímání či fixaci hlásek.

### **Pomůcky a materiály:**

Logo hra do kapsy (vlavici.cz - <https://eshop.vlavici.cz/logopedicke-pomucky/logo-hra-do-kapsy/>)

Karty na rozlišování sykavek (obrazkova-škola.cz - <https://www.obrazkova-škola.cz/logopedicke-karticky/rozlisovani-hlasek-csz-csz/>)

Pexeso pro uši a další.

### **Užitečné odkazy**

Katarína Herbriková - <https://www.instagram.com/spec.ped/>

Výukové materiály (Učitelnice) - <https://www.ucitelnice.cz/>

Didaktické pomůcky (Vlavici) - <https://eshop.vlavici.cz/>

Celostní komunikace - <https://www.youtube.com/@celostnikomunikace>

Výukové materiály (skolka-pripravy.cz) - <https://skolka-pripravy.cz/>

Portál - <https://obchod.portal.cz/vychova-v-ms/>

Pracovní listy (Logopedie Praha) – <https://www.logopediepraha.cz/sluchove-vnimani/>

### **ARTIKULAČNÍ CVIČENÍ**



Artikulace je charakterizována jako „*koordinovaná činnost orgánů, které se spoluúčastní na realizaci mluvené řeči, je řízena centrální nervovou soustavou*“ (Mlčáková, 2013, In: Mlčáková, Vitásková, 2013, s. 12). Tyto orgány, ve kterých se vytváří hlásky (tedy zvuky lidské řeči), se nazývají mluvidla a skládají ze 3 ústrojí – artikulační (výslovnost), fonační (tvorba hlasu) a respirační (dýchání) (Mlčáková, 2013, In: Mlčáková, Vitásková, 2013).

Ke správnému vyvození hlásky je velmi důležité, aby dítě bylo schopné správně pohybovat rty i jazykem (logopedonline.cz, b.d.). Artikulační cvičení se zaměřují na motoriku mluvidel a tím dochází k procvičování rtů, jazyka, měkkého patra a dolní čelisti. Některá cvičení mohou zároveň rozvíjet a procvičovat i další oblasti, jako je například jemná a hrubá motorika (Felcmanová et. al., 2019).

### **Vhodné aktivity**

- olizování horního (špička jazyka směrem k nosu) i dolního rtu – doleva, doprava, dokola
- uvolnění jazyka a kmitání ze strany na stranu
- cenění zubů
- olíznutí strany tváře, poté jazyk táhnout po patře dozadu
- olizování horních a dolních zubů
- tvarování jazyka do ruličky, mističky
- nafukování tváře (dohromady, střídavě)
- špulení rtů (vyslovovat hlásky O, E, U, I)

- šeptání
- foukání brčkem
- frkání
- posílání pusinek
- napodobování žvýkání krávy (kroužit vyšpulenými rty), kapra (našpulení rtů do kroužku)
- úsměv, zamračení
- napodobení čerta (bl... bl..)
- napodobování zvuků

(logopedonline.cz, b.d., Felcmanová et. al., 2019)

### **Tipy na knihy a materiály**

- ♥ Logopedické vymalovánky – I. Novotná

Obsahují cvičení zaměřené na procvičování hlásek a některá z nich zahrnují i rytmiizaci.

- ♥ Logopedická cvičení pro předškoláky – I. Novotná

Také obsahují cvičení zaměřená na procvičování hlásek.

- ♥ Není hláska jako hláska – K. Slezáková

Soubor pracovních listů k procvičování správné výslovnosti.

- ♥ Rozpustilé básničky pro malé dětské ručičky – R. Suchá

Sbírka básniček, při kterých děti procvičí jemnou motoriku. Dále také obsahují dechová a artikulační cvičení.

- ♥ Procvičme si jazýček!; Procvič si hlásky a říkej se mnou – J. Kaufluss

Karty a edukační listy zaměřené na procvičení oromotoriky.

- ♥ Rozhýbej svůj jazýček – M. Kotová

Knihla obsahuje různé aktivity – artikulační a dechová cvičení, pohybové aktivity, básničky aj.

### **Pomůcky a materiály**

Logopedické karty (vlavici.cz) - <https://eshop.vlavici.cz/logopedicke-pomucky/>

Logopedické kvarteto, logopedická pexesa a logopedické hadí hry (contexta.cz) - <https://eshop.contexta.cz/logopedie/?order=priority>

Oromotorická cvičení (obrazkova-škola.cz) - <https://www.obrazkova-skola.cz/logopedicke-karticky/oromotoricka-cviceni>

Oromotorická cvičení 2 (obrazkova-škola.cz) - <https://www.obrazkova-skola.cz/logopedicke-karticky/oromotoricka-cviceni-2>

Artikulační cvičení (logosik.cz) - <https://www.logosik.cz/artikulace/artikulacni-cviceni/>

Logo hra do kapsy (vlavici.cz - <https://eshop.vlavici.cz/logopedicke-pomucky/logo-hra-do-kapsy/>),

### **Užitečné odkazy**

Výukové materiály (Učitelnice) - <https://www.ucitelnice.cz/>

Didaktické pomůcky (Vlavici) - <https://eshop.vlavici.cz/>

Logopedonline - <https://www.logopedonline.cz/>

Logošík - <https://www.logosik.cz/>

Pořad Logohrátky (ČT) - <https://decko.ceskatelevize.cz/logohratky>

Výukové materiály (skolka-pripravy.cz) - <https://skolka-pripravy.cz/>

Artikulační cvičení (MŠ Velká Chuchle) - <https://www.ms-chuchle.cz/artikulacni-cviceni>

Logopedonline.cz - <https://www.logopedonline.cz/logopedicke-pomucky/cviceni-ke-stazeni/>

Nakladatelství Logos - <https://www.nakladatelstvilogos.cz/>

### **DECHOVÁ CVIČENÍ**

Mluvní projev je realizován při výdechu a je tedy důležité, aby při realizaci řeči člověk dýchal správně (Weilová, 2017). Hlavním dýchacím svalem je bránice, která se na dýchání podílí z větší části (břišní dýchání). Pokud se při dýchání uplatňuje především svalstvo mezižeberní, jedná se o dýchání hrudní (Mlčáková, 2013, In: Mlčáková, Vitásková, 2013). Za fyziologické dýchání je považováno dýchání nosem. Při komunikaci mluvenou řečí se však nádech provádí nosem i ústy (Weilová, 2017).

Dechová cvičení jsou zaměřena na nácvik správného dýchání (hluboké, plynulé brániční dýchání), koordinace nádechu, výdechu a postupného odstranění dýchání ústy či nadechování uprostřed slov. Cvičení je doporučeno provádět krátce a nejlépe formou her (Felcmanová et. al., 2019).

### **Vhodné aktivity**

- zahřívání rukou – foukání na ruce
- foukání polévky
- foukání do lehkých předmětů (peříčko, papír, balonek, větrník), píšťalky, bublifuku
- odrecitování básničky (říkanky) na jeden nádech
- sfouknutí svíčky

(Felcmanová et. al., 2019, logopedonline.cz, b.d.)



### **Tipy na knihy a materiály**

♥ Rozhýbej svůj jazýček – M. Kotová

Kniha obsahuje různé aktivity – artikulační a dechová cvičení, pohybové aktivity, básničky aj.

♥ Hry pro rozvoj komunikačních schopností pro děti 4–11 let – D. M. Plummer

Tato kniha přináší spoustu nápadů na aktivity (např. dechová cvičení nebo aktivity na rozvoj slovní zásoby). Také obsahuje teoretický základ.

♥ Jógové pohádky – V. Ottomanská

K nácviku správného dýchání je vhodná i jóga, a proto tyto pohádky jsou velmi vhodným doplňkem k nácviku správného dýchání u dětí předškolního věku.

Inspiraci a dechová cvičení je možné nalézt i na webových stránkách např. [Logopedonline.cz](http://Logopedonline.cz).

Vhodnou pomůckou k realizaci dechových cvičení jsou i jógové karty (např. od Lalijóga), které obsahují kromě jógových cviků i sadu karet zaměřenou na správné dýchání.

### **Užitečné odkazy**

Dechová cvičení (MŠ Klíček) - <https://www.youtube.com/watch?v=uuMPfux5KKo>

Dechová cvičení (Logopedie Lískovec) - [https://www.youtube.com/watch?v=\\_sywxdOgVts](https://www.youtube.com/watch?v=_sywxdOgVts)

Dechové cvičení hrou (ČVUT) - <https://fyzioterapie.utvs.cvut.cz/document/show/id/173>

Pořad Logohrátky (ČT) - <https://decko.ceskatelevize.cz/logohratky>

Dechová cvičení (logopedonline.cz) - <https://www.logopedonline.cz/wp-content/uploads/2018/03/dechova-cviceni.pdf>





Lexikálně-  
sémantická  
rovina

Tato jazyková rovina se týká obsahu sdělení – aktivního a pasivního slovníku, porozumění řeči (percepce) a vyjadřování (exprese) (Bednářová, Šmardová, 2015). V lexikálně-sémantické rovině se zaměřujeme a sledujeme slovní zásobu (aktivní, pasivní), schopnost pojmenovat předměty a činnosti, případné parafrázování (dítě nepojmenuje daný předmět a vyjádří se opisem), a zda má dítě potíže s vyjádřením a vybavováním si pojmů. Zároveň je vhodné sledovat i to, zda dítě rozumí metaforám, příslovím či chápe význam slov (Mlčáková, 2012)

### **Časté obtíže:**

- malá slovní zásoba
- pasivní slovní zásoba převažuje aktivní slovní zásobu
- neadekvátní užití slov v situaci
- stručné odpovědi
- hledání slov, obtížné vyjádření myšlenek (Škodová, Jedlička, 2003)

### **Další možné obtíže**

- deficit v porozumění řeči (v chápání gramaticky náročnějších textů, metafor, přenesených významů) (Bednářová, Šmardová, 2015)

## **AKTIVNÍ A PASIVNÍ SLOVNÍ ZÁSoba**

K rozvoji pasivní slovní zásoby dochází zhruba kolem 10. měsíce věku dítěte, a zároveň dítě začíná rozumět řeči. Aktivní slovní zásoba se začíná rozvíjet zhruba v roce dítěte, kdy dítě začíná aktivně používat svá první slůvka a pojmenovává svět kolem sebe (Klenková, 2006). Komentování a pojmenovávání předmětů, činností či osob je důležité pro rozvoj řeči, jelikož si dítě díky tomu upevňuje souvislost a spojení mezi daným předmětem (činností) a slovem. Proto se u dětí setkáváme s prvním a druhým věkem otázek („kdo to je?“, „co to je?“ a „proč?“, „kdy?“) (Bednářová, Šmardová, 2015).

### **Vhodné aktivity**

- pojmenovávání a komentování předmětů, obrázků, činností
- hledání protikladů, nadřazených pojmů
- přiřazení pojmů k sobě patřících (např. máma a táta)
- určení významu pojmů
- vytváření příběhů/dějové posloupnosti z karet, na kterých je vyobrazený určitý děj
- přiřazování vlastností k pojmům (bez obrázků) (např. co všechno může být modré?) (Felcmanová et. al., 2019)



- říkanky, pohádky, básničky, rozpočítadla
  - povídání o zvířatech
  - tvoření synonym, protikladů, zdobnělin
  - pojmenování charakteristických rysů určitých předmětů (např. barvy)
  - povídání si o „denním režimu“ (co děláme např. ráno, odpoledne, večer)
  - doplňování vět a slov
  - tvoření vět z určitých slov
- apod. (Bednářová, Šmardová, 2015)

### **Tipy na knihy a materiály**

#### ♥ Mezi námi předškoláky – J. Bednářová

Kniha obsahuje spoustu nápadů na aktivity na procvičení různých oblastí – např. grafomotorika, zrakové a sluchové vnímání, rozvoj slovní zásoby apod.

#### ♥ Diagnostika dítěte předškolního věku – J. Bednářová

Kniha obsahuje teoretické vymezení toho, co by dítě mělo umět ve věku 3–6 let. Také však přináší výčet vhodných aktivit i s pracovními listy.

#### ♥ Najdu Edu na posedu – J. Havlíčková, I. Eichlerová

Kniha zaměřené na hledání rozdílů, která však kromě rozvíjení zrakového vnímání s dětmi procvičuje i výslovnost, vyjadřování a rytmizaci.

#### ♥ Logopedické vymalovánky – I. Novotná

Obsahují cvičení zaměřené na procvičování hlásek a některá z nich zahrnují i rytmizaci.

♥ Rozvoj řeči – zvuky a slabiky – P. L. Maxová obsahuje hry a nápady na aktivity zaměřené na rozvoj komunikační schopnosti. Děti si procvičí např. sluchové vnímání, slovní zásobu či jazykový cit.

#### ♥ Rozpovídej se – L. Krejčová

Tato kniha se jeví jako velmi vhodná především při práci s mladšími dětmi a obsahuje cvičení zaměřena na porozumění řeči, sluchové vnímání či fixaci hlásek.

#### ♥ Mluv se mnou – K. Slezáková

Tato publikace obsahuje pracovní listy zaměřené na rozvoj komunikační schopnosti, vč. porozumění řeči a rozvoje slovní zásoby.

#### ♥ Hry pro rozvoj komunikačních schopností pro děti 4–11 let – D. M. Plummer

Tato kniha přináší spoustu nápadů na aktivity (např. dechová cvičení nebo aktivity na rozvoj slovní zásoby). Také obsahuje teoretický základ.

#### ♥ Hádky pro předškoláky – Svojtka&Co.

V publikace lze najít spoustu pracovních listů zaměřených na různé oblasti. Z hlediska řeči jsou zaměřené např. na popis obrázků, tvoření protikladů, zdobnělin, tvoření množných čísel.

#### ♥ Žvanda a Melivo – E. Stará

Tato kniha je skvělá na rozvoj slovní zásoby a obsahuje spoustu aktivit.

Vhodné jsou i Šimonovy pracovní listy a různé pohádkové knihy.

#### **Pomůcky a materiály:**

Velké logopedické pexeso – I. Eichlerová a J. Havlíčková

Povídám, povídám pohádku – dostupné z webové stránky Logopedie Vendy

Příběhy z kostek – Story cubes

Logopedická desková hra – Hra pro rozvoj slovní zásoby –M. Staněk, M. Kneslová

Logo hra do kapsy (vlavici.cz - <https://eshop.vlavici.cz/logopedicke-pomucky/logo-hra-do-kapsy/>)

#### **Užitečné odkazy**

Logopedie Vendy - <https://www.logopedie-vendy.cz/logopedie/>

Logošik - <https://www.logosik.cz/>

Portál - <https://obchod.portal.cz/vychova-v-ms/>

Výukové materiály (Učitelnice) - <https://www.ucitelnice.cz/>

Didaktické pomůcky (Vlavici) - <https://eshop.vlavici.cz/>

Učíme děti mluvit (Instrgramový profil) -

[https://www.instagram.com/ucime\\_deti\\_mluvit?igsh=aHB5amNhbnlyaWg2](https://www.instagram.com/ucime_deti_mluvit?igsh=aHB5amNhbnlyaWg2)

Infráček - <https://www.infracek.cz/>

#### **POROZUMĚNÍ ŘEČI**

Zhruba kolem 10. měsíce začíná dítě rozumět řeči. S postupným osvojováním slovní zásoby (pasivní i aktivní) dítě začíná více rozumět pokynům a požadavkům (Klenková, 2006). Petrová a kol. (2022, s. 23) dodávají, že „úroveň porozumění řeči je ovlivněna úrovní sluchové percepce, slovní zásobou, psychickými kvalitami dítěte (...) či vnějším prostředím“.

#### **Vhodné aktivity**

- přiřazování vlastností k pojmům (bez obrázků) (např. co všechno může být modré?)
- přiřazení pojmů k sobě patřících (např. máma a táta) (Felcmanová et. al., 2019)
- výběr předmětu, obrázku na základě pokynu (např. ukaž mi květinu)
- aktivity s doplňujícími činnostmi, které dítě dělá dle pokynů



- určení významu pojmů
  - doplňování vět a slov
  - tvoření vět z určitých slov
  - přísloví, přirovnání
  - hry se slovy – tvoření nadřazených a podřazených pojmů, protikladů, zdobnělin
  - reprodukce básničky, říkanky, písničky
- apod. (Bednářová, Šmardová, 2015)

### **Tipy na knihy a materiály**

#### ♥ Rozvoj řeči – zvuky a slabiky – P. L. Maxová

Kniha obsahuje hry a nápady na aktivity zaměřené na rozvoj komunikační schopnosti. Děti si procvičí např. sluchové vnímání, slovní zásobu či jazykový cit.

#### ♥ Rozpovídej se – L. Krejčová

Tato kniha se jeví jako velmi vhodná především při práci s mladšími dětmi a obsahuje cvičení zaměřena na porozumění řeči, sluchové vnímání či fixaci hlásek.

#### ♥ Mluv se mnou – K. Slezáková

Tato publikace obsahuje pracovní listy zaměřené na rozvoj komunikační schopnosti, vč. porozumění řeči a rozvoje slovní zásoby.

#### ♥ Není slůvko jako slůvko – K. Slezáková

Další publikace, která obsahuje pracovní listy zaměřené na porozumění řeči i dalších oblastí.

#### ♥ Rozvoj dětské řeči – aktivity s básničkami – Z. Pospíšilová

Publikace obsahuje informace týkající se dětské řeči, jeho vývoje a rozvoje. Kromě teoretické části jsou zde uvedené i další aktivity, jak podpořit rozvoj řeči.

#### ♥ Hádky pro předškoláky – Svojtka&Co.

V publikaci lze najít spoustu pracovních listů zaměřených na různé oblasti. Z hlediska řeči jsou zaměřené např. na popis obrázků, tvoření protikladů, zdobnělin, tvoření množných čísel. Vhodné jsou i **Šimonovy pracovní listy**.

### **Užitečné odkazy**

Výukové materiály (Učitelnice) - <https://www.ucitelnice.cz/>

Didaktické pomůcky (Vlavici) - <https://eshop.vlavici.cz/>

Portál - <https://obchod.portal.cz/vychova-v-ms/>

Logopedické pomůcky (obrazkova-škola.cz) - <https://www.obrazkova-skola.cz/logopedicke-pomucky/porozumeni-rci>



Morfologická-  
syntaktická  
rovina

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina se zabývá tvaroslovím a větnou skladbou, tedy užíváním jednotlivých slovních druhů, časováním sloves, skloňováním ohebných slovních druhů, dodržování slovosledu a tvorbou vět a souvětích (Mlčáková, 2012). Dítě postupem času používá více slovních druhů ve svém verbálním projevu a obvykle po 4. roce by mělo používat všechny slovní druhy. U dětí se také setkáváme s dysgramatismy, které lze charakterizovat jako neschopnost tvořit gramaticky správné věty či např. správně skloňovat a časovat jednotlivé slovní druhy. Do 4 let jsou dysgramatismy považovány za fyziologické, nicméně v případě, že po 4. roce stále přetrvávají ve stejné nebo i větší míře, je vhodné navštívit odborníka, jelikož mohou signalizovat opoždění ve vývoji řeči nebo intelektu (Bednářová, Šmardová, 2015). Obtíže projevující se v této jazykové rovině mohou signalizovat narušení komunikační schopnosti (Škodová, Jedlička, 2003).

### **Časté obtíže:**

- nadměrné používání podstatných jmen a nepoužívání ostatních slovních druhů
- chybné tvary podstatných jmen, jejich čísel, pádů, rodů
- chybné používání předložek
- jednoduché, neúplné věty
- omezený počet vět (souvisí s omezenou slovní zásobou)
- dysgramatismy\* (Škodová, Jedlička, 2003)

\* do 4 let jsou považovány za fyziologické



### **TVAROSLOVÍ**

Tvarosloví neboli morfologie je nauka o tvoření slov a jejich tvarů. Aktivita na rozvoj této oblasti jsou zaměřené na procvičování slovních druhů a na jejich skloňování, časování sloves a stupňování přídavných jmen a příslovcí (Mlčáková, 2012). Z vývojového hlediska by dítě mělo být schopné ve 3 letech mluvit ve větách, rozlišovat množné a jednotné číslo, skloňovat a tvořit souvětí. V rozmezí 4-5 let by mělo mluvit gramaticky správně, časovat slovesa a také užívat všechny slovní druhy. Ke konci předškolního období doplní správný tvar slova do příběhu a pozná gramaticky nesprávně utvořenou větu (Bednářová, Šmardová, 2015).

### **Vhodné aktivity**

- doplňování vět a slov ve správném tvaru
- tvoření vět z určitých slov
- hry se slovy – tvoření nadřazených a podřazených pojmů, protikladů, zdvořelých

- tvoření množných čísel z jednotných a naopak
- pojmenování charakteristických rysů určitých předmětů (např. barvy)
- povídání si o „denním režimu“ (co děláme např. ráno, odpoledne, večer)
- popis obrázku

(Bednářová, Šmardová, 2015)

### **Tipy na knihy a materiály**

#### ♥ Hádky pro předškoláky – Svojtka&Co.

V publikace lze najít spoustu pracovních listů zaměřených na různé oblasti. Z hlediska řeči jsou zaměřené např. na popis obrázků, tvoření protikladů, zdobnělin, tvoření množných čísel.

#### ♥ Mluv se mnou – K. Slezáková

Tato publikace obsahuje pracovní listy zaměřené na rozvoj komunikační schopnosti, vč. porozumění řeči a rozvoje slovní zásoby

#### ♥ Logopedické vymalovánky – I. Novotná

Obsahují cvičení zaměřené na procvičování hlásek a některá z nich zahrnují i rytmiizaci. Také obsahují cvičení a aktivity zaměřené na popis obrázků či tvorbu vět.

### **Pomůcky a materiály:**

Povídám, povídám pohádku – dostupné z webové stránky Logopedie Vendy

Příběhy z kostek – Story cubes

Konverzační karty

### **Užitečné odkazy**

Výukové materiály (Učitelnice) - <https://www.ucitelnice.cz/>

Didaktické pomůcky (Vlavici) - <https://eshop.vlavici.cz/>

Portál - <https://obchod.portal.cz/vychova-v-ms/>

Infráček - <https://www.infracek.cz/>

### **VĚTNÁ SKLADBA**

#### **Vhodné aktivity**

- doplňování vět a slov ve správném tvaru
- tvoření vět z určitých slov
- přísloví, přirovnání
- hry na vyhledávání nesprávně utvořených vět
- vyprávění příběhů





- reprodukce básniček, říkadel  
(Bednářová, Šmardová, 2015)

### **Tipy na knihy a materiály**

♥ Mluv se mnou – K. Slezáková

Tato publikace obsahuje pracovní listy zaměřené na rozvoj komunikační schopnosti, vč. porozumění řeči a rozvoje slovní zásoby.

♥ Není slůvko jako slůvko – K. Slezáková

Další publikace, která obsahuje pracovní listy zaměřené na porozumění řeči i dalších oblastí (např. tvorba vět).

♥ Hádanky pro předškoláky – Svojtka&Co.

V publikace lze najít spoustu pracovních listů zaměřených na různé oblasti. Z hlediska řeči jsou zaměřené např. na popis obrázků, tvoření protikladů, zdrobnělin, tvoření množných čísel.

♥ Logopedické vymalovánky – I. Novotná

Obsahují cvičení zaměřené na procvičování hlásek a některá z nich zahrnují i rytmiizaci. Také obsahují cvičení a aktivity zaměřené na popis obrázků či tvorbu vět.

### **Pomůcky a materiály:**

Příběhy z kostek – Story cubes

Konverzační karty

### **Užitečné odkazy**

Výukové materiály (Učitelnice) - <https://www.ucitelnice.cz/>

Didaktické pomůcky (Vlavici) - <https://eshop.vlavici.cz/>

Portál - <https://obchod.portal.cz/vychova-v-ms/>

Infráček - <https://www.infracek.cz/>



Pragmatická  
rovina



Poslední jazyková rovina se nazývá pragmatická a týká se již samotného užití řeči. „*Pragmatickou rovinou rozumíme uplatnění komunikační schopnosti v životě, sociální aspekty komunikace (vyžádání si informace, oznámení informace, zrakový kontakt, turn-taking)* (Mlčáková, 2014 In: Valenta et.al., 2014, s. 48). Je zřejmé, že se pragmatická rovina kromě verbálního projevu zaměřuje i na projev neverbální. Felcmanová (et. al., 2019) dále dodává, že je možné zaznamenat i rozpor mezi projevem verbálním a neverbálním. Často lze tento rozpor sledovat u dětí úzkostných či u těch, kteří mají negativní zkušenost v komunikaci s dospělými (ale i dětmi) (Felcmanová et. al., 2019). Při zjišťování úrovně pragmatické roviny se sledují oblasti všech výše zmíněných jazykových rovin, tedy slovní zásoba, používání slovních druhů, gramatika, tvarosloví a větná skladba, výslovnost a udržení časové posloupnosti (Škodová, Jedlička, 2003).

#### **Časté obtíže:**

- obtížné navazování a udržení komunikace
- náročné formulování otázek
- náročné vyjádření pocitů a myšlenek
- nejistota, stud, tréma

(Bednářová, Šmardová, 2015)

#### **Další možné obtíže:**

- nenavazování zrakového kontaktu
- neadekvátní chování – např. skákání do řeči
- nedodržování střídání rolí – turn-taking

(Mlčáková, 2012)

#### **Vhodné aktivity**

- nácvik a reprodukce písniček, básniček, říkadel
- popis obrázků, postupů činností
- vyprávění příběhů (bez obrázkové podpory i s ní), zážitků, pohádek
- popis osob, věcí (se zrakovou podporou i bez ní)
- tvoření konců příběhů
- aktivity s doplňujícími činnostmi, které dítě dělá dle pokynů
- hra na „něco“ (dramatizace) (Felcmanová et. al., 2019)
- tichá pošta, předávání vzkazů
- popis rodiny, kamarádů apod. (Bednářová, Šmardová, 2015)

### **Tipy na knihy a materiály**

Veškeré výše zmíněné knihy jsou vhodné k rozvoji pragmatické roviny jazyka, stejně jako různé pohádkové knihy, říkanky a básničky.

- ♥ Hry na rozvoj verbální komunikace – P. Staníček
- ♥ soubor pracovních listů Šimonovy pracovní listy – V. Pokorná (různé publikace)

### **Pomůcky a materiály:**

Konverzační karty – např. Smysluplné rozhovory

Příběhy z kostek – Story cubes

Logo hra do kapsy (vlavici.cz - <https://eshop.vlavici.cz/logopedicke-pomucky/logo-hra-do-kapsy/>).

### **Užitečné odkazy**

Učitelé učitelům - <https://uciteleucitelum.cz/materialy-autor/5914>

Výukové materiály (Učitelnice) - <https://www.ucitelnice.cz/>

Didaktické pomůcky (Vlavici) - <https://eshop.vlavici.cz/>

Portál - <https://obchod.portal.cz/vychova-v-ms/>

Logošik - <https://www.logosik.cz/>



*Pokyny k  
pracovním  
listům*

## POKYNY K PRACOVNÍM LISTŮM

Součástí této příručky je i metodický pokyn k souboru pracovních listů, který se skládá z pexesa a 5 pracovních listů s aktivitami zaměřenými na různé oblasti. Ke každému pracovnímu listu jsou zde uvedené návrhy na aktivity, a také oblasti, které se danými aktivitami rozvíjí. Pracovní listy s tématem „U zvířátek na farmě“ jsou součástí přílohy zasláního emailu s touto příručkou.

### PEXESO



Pexeso se skládá ze 72 kartiček (36 dvojic). Počet kartiček je vhodné upravit dle věku a počtu hráčů. Děti také mohou popisovat obrázky na kartičkách a skládat z nich (nejlépe z předem určených karet) věty či souvětí. S pexesem je možné pracovat i v kombinaci s dalšími pracovními listy (např. Honzík a jeho zvířecí kamarádi či U kuřátek na dvorečku) – děti hledají obrázky z pexesa, které se vyskytují v pracovním listě.

#### Rozvíjíme:

##### Klasické pexeso

- zrakové vnímání
- slovní zásobu
- samostatný mluvní projev (pragmatickou rovinu)
- jemnou motoriku

##### Popis obrázků a skládání vět

- tvarosloví i větnou skladbu (morfologicko-syntaktickou rovinu)
- slovní zásobu a porozumění řeči (lexikálně-sémantickou rovinu)
- zrakové vnímání
- vyjádření myšlenky a samostatný mluvní projev (pragmatickou rovinu)

##### Kombinace pexesa a pracovních listů

- zrakové vnímání
- jemná motorika

### U KUŘÁTEK NA DVOREČKU

Pracovní list U kuřátek na dvorečku je možné využít k aktivitám na procvičení více oblastí.

#### Seznam navrhovaných aktivit:

- popis obrázku (např. i s doplňujícími otázkami učitele)
- počítání zvířátek + povídání si o nich (jejich potrava, zvuky)
- hra se slovíčky – děti přiřazují ty kartičky z pexesa, na kterých jsou obrázky vyskytující se v pracovním listu
- rozhybej jazýček – básnička O kropenaté slepičce\* (např. s následným znázorněním slepičky – šablona součástí pracovního listu)



- pohybová aktivita – kuřátka v pohybu (děti tančí podle videa / předcvičující paní učitelky) – např. video z YouTube: Marvellous Bright Ideas (Chicken Dance) - 27th April 2020\*\*

\*Text básničky:

Rozhýbej svůj jazýček:  
Kropenatá slepička,  
snesla čtyři vejíčka.  
Zahřivala, zahřivala,  
kuřátka se vyklubala.  
Teď je vodí po dvoře,  
kde to všechno krákoře.



ZŠ a MŠ Božičany. In Facebook [online]. Dostupné z:  
<https://www.facebook.com/photo?fbid=4663364597012162&set=pcb.4663366153678673>.  
[cit. 2024-03-24].

\*\* QR kód na dané video s ukázkou pohybů



smartreaderworldwide, 2014, Marvellous Bright Ideas (Chicken Dance) - 27th April 2020, YouTube video. [online]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=l5sIspLfmXM>. [cit 2024-03-24].

### Rozvíjíme:

#### Popis obrázku

- tvarosloví i větnou skladbu (morfologicko-syntaktickou rovinu)
- slovní zásobu a porozumění řeči (lexikálně-sémantickou rovinu)
- zrakové vnímání
- vyjádření myšlenky a samostatný mluvní projev (pragmatickou rovinu)

#### Počítání zvířátek + povídání si o nich (jejich potrava, zvuky)

- slovní zásobu a porozumění řeči (lexikálně-sémantickou rovinu)
- zrakové vnímání
- sluchové vnímání (v případě napodobování a rozlišování zvuků zvířat)
- vyjádření myšlenky a samostatný mluvní projev (pragmatickou rovinu)
- tvarosloví i větnou skladbu (morfologicko-syntaktickou rovinu)
- vnímání prostoru (při pokynech nahoře, dole, pod, nad)
- matematické představy

#### Hra se slovíčky

- slovní zásobu a porozumění řeči (lexikálně-sémantickou rovinu)
- zrakové vnímání
- vyjádření myšlenky a samostatný mluvní projev (pragmatickou rovinu)
- jemnou motoriku

#### Rozhýbej jazýček – básnička O kropenaté slepičce

- slovní zásobu a porozumění řeči (lexikálně-sémantickou rovinu)
- sluchové vnímání
- větnou skladbu
- samostatný mluvní projev
- správné dýchání (např. když dítě odrecituje část básně na 1 nádech)
- jemnou motoriku (v případě kresebného znázornění slepičky)

#### Pohybová aktivita – kuřátka v pohybu

- sluchové vnímání
- vnímání rytmu
- hrubou a jemnou motoriku
- zrakové vnímání

### **HONZÍK A JEHO ZVÍŘECÍ KAMARÁDI**

Pracovní list Honzík a jeho zvířecí kamarádi je možné využít k aktivitám na procvičení více oblastí. Navrhované aktivity se zaměřují na oblasti jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky, sluchového a zrakového vnímání. Také obsahuje dechové cvičení.

#### **Seznam navrhovaných aktivit:**

- popis obrázku
- cvičení pro prstíky – děti spojují pejska s různými předměty a vytváří tak jeho cestu. Vhodné je dětem dát prostor i pro okomentování / vytvoření krátkého příběhu, kam pejsek jde.
- hra se slovíčky – děti přiřazují ty kartičky z pexesa, na kterých jsou obrázky vyskytující se v pracovním listu
- nápodoba zvířecích zvuků – děti nejdříve vyjmenují zvířata vyskytující se na obrázku a poté je napodobí zvukově (na zvířátka si mohou i zahrát pohybově)
- dechové cvičení – balónky – děti foukají do lehkých plastových balónků a snaží se je dostat přes „překážkovou dráhu“ (možné je využít i foukání přes brčko)
- pohybová aktivita – micka se budí – děti napodobují pohyby z videa / předcvičující paní učitelky (vhodné je i pohyby komentovat říkankou z videa) - video z YouTube: Cvičení podle Lali: 5. Kočka \*





Každá kočka velmi ráda,  
mňau, mňau,  
protáhne si krásně záda,  
mňau, mňau.  
Nahrbí se, koukne k břišku,  
posnídala ráno myšku, mňam.



Lali jóga, Cvičení podle Lali: 5. Kočka, YouTube video. [online]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=PL3GaoaS8sY>. [cit. 2024-02-24].

### **Rozvíjíme:**

#### **Popis obrázku**

- tvarosloví i větnou skladbu (morfologicko-syntaktickou rovinu)
- slovní zásobu a porozumění řeči (lexikálně-sémantickou rovinu)
- zrakové vnímání
- vyjádření myšlenky a samostatný mluvní projev (pragmatickou rovinu)
- vnímání prostoru (nahore, dole, pod, nad)

#### **Cvičení pro prstíky**

- jemnou motoriku
- grafomotoriku
- zrakové vnímání
- slovní zásobu a porozumění řeči (lexikálně-sémantickou rovinu)
- tvarosloví i větnou skladbu (morfologicko-syntaktickou rovinu)
- vyjádření myšlenky a samostatný mluvní projev (pragmatickou rovinu)

#### **Hra se slovíčky**

- slovní zásobu a porozumění řeči (lexikálně-sémantickou rovinu)
- zrakové vnímání
- vyjádření myšlenky a samostatný mluvní projev (pragmatickou rovinu)
- jemnou motoriku

#### **Nápodoba zvířecích zvuků**

- sluchové vnímání a artikulaci (foneticko-fonologickou rovinu)
- zrakové vnímání
- hrubou motoriku (v případě „hraní si“ na zvíře)
- tvarosloví i větnou skladbu (morfologicko-syntaktickou rovinu)
- slovní zásobu a porozumění řeči (lexikálně-sémantickou rovinu)
- vyjádření myšlenky a samostatný mluvní projev (pragmatickou rovinu)

#### **Dechové cvičení – balónky**

- artikulaci a správné dýchání (fonetika)
- porozumění řeči

- oromotoriku (motoriku rtů a jazyka)
- jemná motorika

#### Pohybová aktivita – micka se budí

- sluchové vnímání
- vnímání rytmu
- slovní zásobu a porozumění řeči (lexikálně-sémantickou rovinu)
- větnou skladbu
- samostatný mluvní projev
- hrubou a jemnou motoriku

### **HRAJEME SI NA ZVÍŘÁTKA**



V tomto pracovním listě jsou aktivity zaměřené na rozvoj řečových a jazykových dovedností a dále rozvoj hrubé motoriky.

#### **Seznam navrhovaných aktivit:**

- popis obrázku
- napodobování zvířat na obrázku – zvukově i pohybem
- vymýšlení příběhů se zvířaty na obrázku

#### **Rozvíjíme:**

##### Popis obrázku

- tvarosloví i větnou skladbu (morfológicko-syntaktickou rovinu)
- slovní zásobu a porozumění řeči (lexikálně-sémantickou rovinu)
- zrakové vnímání
- vyjádření myšlenky a samostatný mluvní projev (pragmatickou rovinu)
- vnímání prostoru (nahore, dole, pod, nad)

##### Napodobování zvířat

- sluchové vnímání a artikulaci (foneticko-fonologickou rovinu)
- hrubou motoriku
- porozumění řeči (lexikálně-sémantickou rovinu)

##### Vymýšlení příběhů

- slovní zásobu a porozumění řeči (lexikálně-sémantickou rovinu)
- zrakové vnímání
- vyjádření myšlenky a samostatný mluvní projev (pragmatickou rovinu)
- tvarosloví i větnou skladbu (morfológicko-syntaktickou rovinu)

### **ROZLIŠOVÁNÍ SYKAVEK**



Poslední pracovní listy se zaměřují na schopnost rozlišovat sykavky. První materiál se zaměřuje na diferenciaci CZS, druhý na ČŽŠ. V případě, že slova z nápovědy obsahují 2 sykavky, určete, kterou má dítě vybrat.

#### **Seznam navrhovaných aktivit:**

- popis obrázku – pracovního listu včetně nápovědy
- cvičení na sluchovou diferenciaci – přiřazování obrázků (slov) dle toho, jakou sykavku obsahuje
- vymýšlení vlastních slov obsahující sykavky
- vymýšlení vět s dostupnými obrázky

### **Rozvíjíme:**

#### Popis obrázku

- tvarosloví i větnou skladbu (morfologicko-syntaktickou rovinu)
- slovní zásobu a porozumění řeči (lexikálně-sémantickou rovinu)
- zrakové vnímání
- vyjádření myšlenky a samostatný mluvní projev (pragmatickou rovinu)
- vnímání prostoru (nahore, dole, pod, nad)

#### Cvičení na sluchovou diferenciaci

- sluchové vnímání vč. artikulace
- zrakové vnímání
- jemnou motoriku
- slovní zásobu a porozumění řeči (lexikálně-sémantickou rovinu)

#### Vymýšlení vlastních slov obsahující sykavky

- sluchové vnímání vč. artikulace
- vyjádření myšlenky a samostatný mluvní projev (pragmatickou rovinu)
- porozumění řeči (lexikálně-sémantickou rovinu)

#### Vymýšlení vět s dostupnými obrázky

- sluchové vnímání vč. artikulace
- vyjádření myšlenky a samostatný mluvní projev (pragmatickou rovinu)
- tvarosloví i větnou skladbu (morfologicko-syntaktickou rovinu)
- slovní zásobu a porozumění řeči (lexikálně-sémantickou rovinu)

## Seznam použité literatury a zdrojů

*Artikulační cvičení.* Online. Logopedonline.cz, b.d. Dostupné z: <https://www.logopedonline.cz/wp-content/uploads/2018/03/artikulacni-cviceni.pdf>. [cit. 2024-04-11].

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

BENDOVÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole.* 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku.* 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku.* Brno: Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

FELCMANOVÁ, Lenka, KRČMÁŘOVÁ, Tereza, KROPÁČKOVÁ, Jana et al. *Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání.* 1. vyd. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-399-5.

KLENKOVÁ, Jiřina, BOČKOVÁ, Barbora a BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Kapitoly pro studenty logopedie. Text k distančnímu vzdělávání.* Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie.* 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

Lali jóga, Cvičení podle Lali: 5. Kočka, YouTube video. [online]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=PL3GaoaS8sY>. [cit. 2024-02-24].

LECHTA, Viktor a kolektiv. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti.* 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

MLČÁKOVÁ, Renata a VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Narušení artikulace a narušení vývoje mluvené řeči – vstup do problematiky.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN 978-80-244-3721-7.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Základy logopedie (komunikační schopnost a její narušení).* In: LUDÍKOVÁ, Libuše a KOZÁKOVÁ, Zdeňka. *Základy speciální pedagogiky.* Online. Knihovna UP, 2012. Dostupné z <https://library.upol.cz/knihy/Ludikova,%20Kozakova%20%20Zaklady%20spec%20ped.pdf>. [cit. 2024-04-05].

PETROVÁ, Jitka a kol. *Sociální kompetence jedince při vstupu do ZŠ*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2022. ISBN 978-80-244-6078-9.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Online. Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/02/RVP-PV-zari-2021.pdf>. [cit. 2024.02-18].

SLEZÁKOVÁ, Kateřina. *Není hláska jako hláska*. 1. vyd. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1200-3.

smartreaderworldwide, 2014, Marvellous Bright Ideas (Chicken Dance) - 27th April 2020, YouTube video. [2024-03-24]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=15sIspLfmXM>

ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kolektiv. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

ŠMELOVÁ, Eva a kol. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.

VALENTA, Milan, HUTYROVÁ, Miluše, LANGER, Jiří, LUDÍKOVÁ, Libuše, MLČÁKOVÁ, Renata et. al. *Přehled speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

WEILOVÁ, Monika. *Vady řeči a prevence jejich vzniku*. Online. Šance dětem, 2017. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vady-rci-prevence-jejich-vzniku>. [cit. 2024-04-11].

ZŠ a MŠ Božičany. In Facebook [online]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/photo?fbid=4663364597012162&set=pcb.4663366153678673>. [cit. 2024-03-24].

## Seznam zmíněné literatury

*Artikulační cvičení.* Online. Logopedonline.cz, b.d. Dostupné z: <https://www.logopedonline.cz/wp-content/uploads/2018/03/artikulacni-cviceni.pdf>. [cit. 2024-04-11].

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

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost. Co by dítě mělo umět před vstupem do školy.* 1. vyd. Brno: Computer Press, a. s., 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Mezi námi předškoláky pro děti od 3 do 5 let.* Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0626-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Mezi námi předškoláky pro děti od 4 do 6 let.* Brno: Edika, 2011. ISBN 978-80-266-1771-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Mezi námi předškoláky pro děti od 5 do 7 let.* 4. vyd. Brno: Edika, 2021. ISBN 978-80-266-1631-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Sluchové vnímání.* Brno: Pedagogicko-psychologická poradna Brno, 2008.

*Dechová cvičení.* Online. Logopedonline.cz, b. d. Dostupné z: <https://www.logopedonline.cz/wp-content/uploads/2018/03/dechova-cviceni.pdf>. [cit. 2024-04-11].

FRANČÍKOVÁ, Renata a ŠTANCLOVÁ, Eva. *Šimonovy pracovní listy 15. Rozvoj sluchového vnímání, rozlišování hlásek, slabik a slov.* Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1901-9.

*Hádanky pro předškoláky od 5–6 let.* 1. vyd. Praha: Svojtka&Co, 2023. ISBN 978-80-7352-233-7.

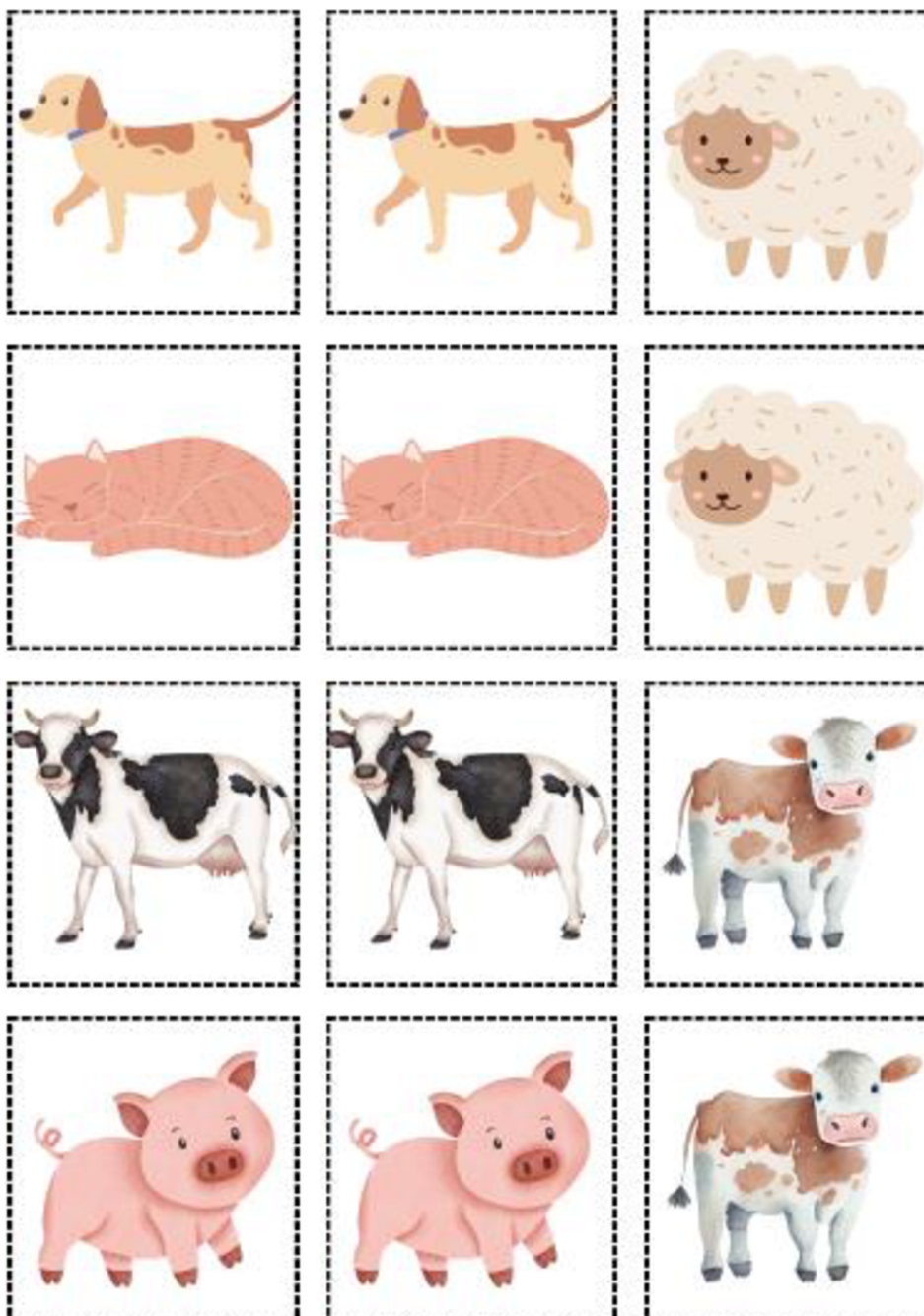
HAVLÍČKOVÁ, Jana a EICHLEROVÁ, Ilona. *Najdu Edu na posedu.* Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1510-3.

KAULFUSS, Jitka. *Procvič si hlásky a říkej se mnou.* 1. vyd. Praha: Logos, 2021. ISBN 978-80-87921-02-9.s

KAULFUSS, Jitka. *Procvičme si jazýček. Edukační listy k procvičení motoriky mluvidel.* 2. vyd. Praha: Logos, 2018. ISBN 978-80-906707-s2-3.

- KOTOVÁ, Marcela. *Rozhýbej svůj jazýček – nové hry*. 1. vyd. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-1331-6.
- KREJČOVÁ, Lucie. *Rozpovídej se*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2020. ISBN 978-80-749-6455-8.
- MAXOVÁ, Petra Laura. *Rozvoj řeči – zvuky a slabiky*. 1. vyd. Brno: Edika, 2018. ISBN 978-80-266-1303-9.
- NOVOTNÁ, Ivana a RŮŽEK, Miroslav. *Logopedická cvičení pro předškoláky*. Brno: Edika, 2018. ISBN 978-80-266-1284-1.
- NOVOTNÁ, Ivana. *Logopedické vymalovánky. Logopedická cvičení pro děti od 4 do 7 let*. 4. vyd. Brno: Edika, 2022. ISBN 978-80-266-1714-3.
- OTTOMANSKÁ, Vladimíra. *Jógové pohádky. Pohybové chvílky v MŠ*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1805-0.
- PLUMMER, Deborah M. *Hry pro rozvoj komunikačních schopností*. 1. vyd. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1923-1.
- POSPÍŠILOVÁ, Zuzana. *Rozvoj dětské řeči. Aktivita s básničkami*. 1. vyd. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-5108-0.
- SLEZÁKOVÁ, Kateřina. *Mluv se mnou. Pracovní listy pro rozvoj dětské řeči*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0711-5.
- SLEZÁKOVÁ, Kateřina. *Není hláska jako hláska. Pracovní listy pro rozvoj fonemického sluchu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1200-3.
- SLEZÁKOVÁ, Kateřina. *Není slůvko jako slůvko*. 1. vyd. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-2073-2.
- STANÍČEK, Petr. *Hry na rozvoj verbální komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-2429-9.
- STARÁ, Ester. *Žvanda a Melivo*. 3. vyd. Praha: PIKOLA, 2018. ISBN 978-80-7617-020-9.
- SUCHÁ, Romana. *Rozpustilé básničky pro malé dětské ručičky*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-0630-9.
- SUCHÁ, Romana. *Šikovné básničky pro kluky a holčičky*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-980-4.
- SUCHÁ, Romana. *Veršované rozcvičky pro kluky a holčičky*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0633-0.

Příloha č. 4: Soubor pracovních listů

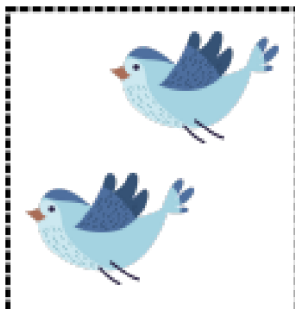
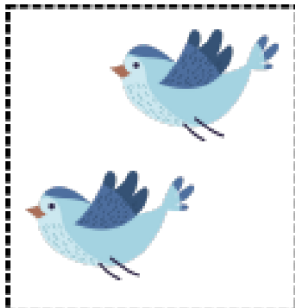
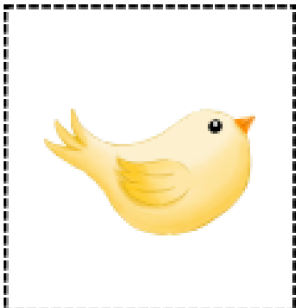
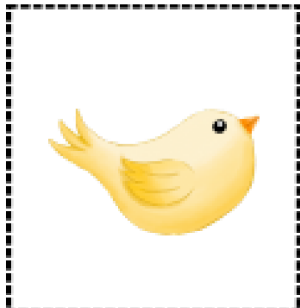
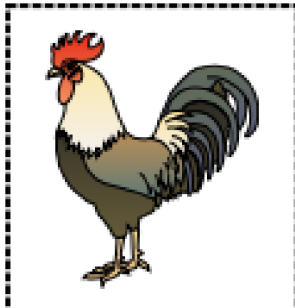
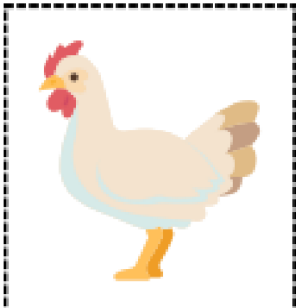
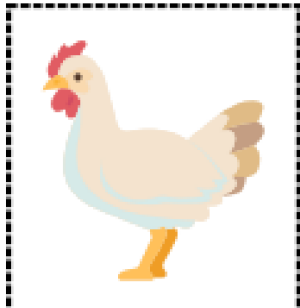
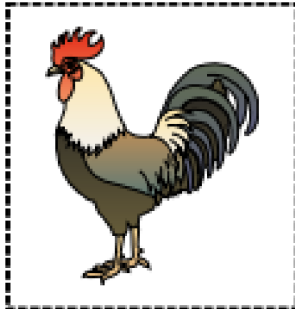
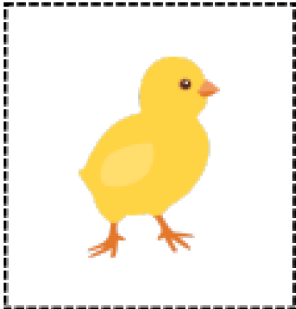
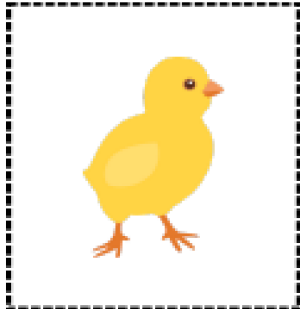










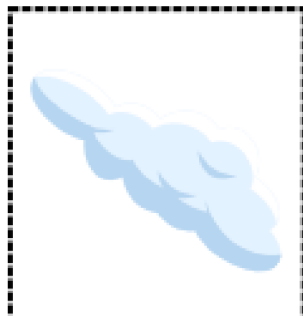
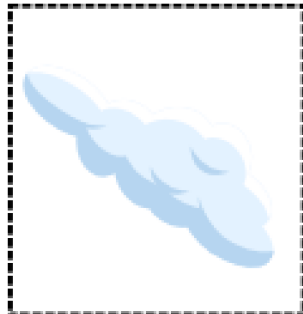
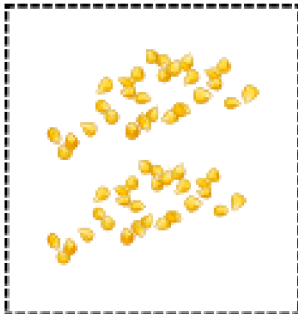
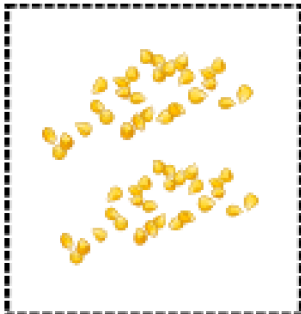
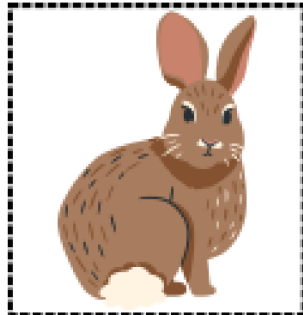
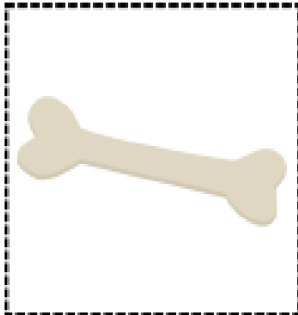
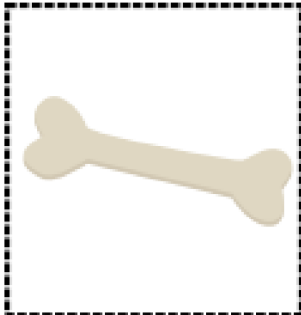
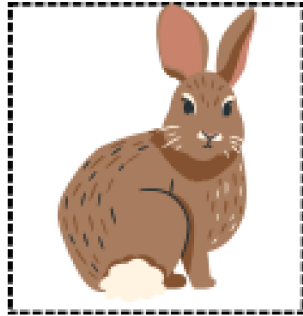






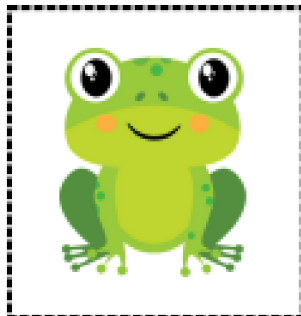
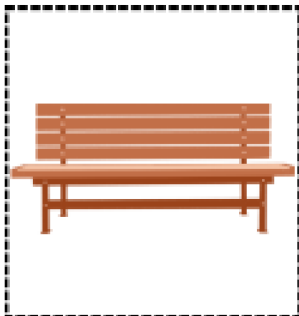
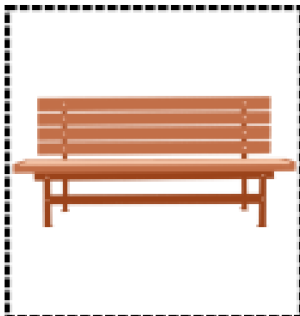
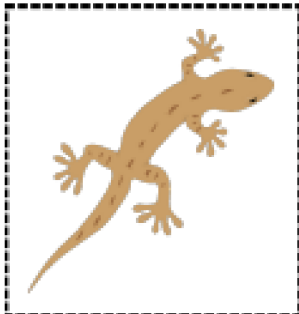
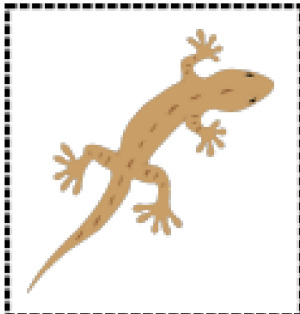
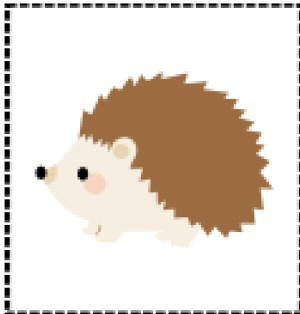




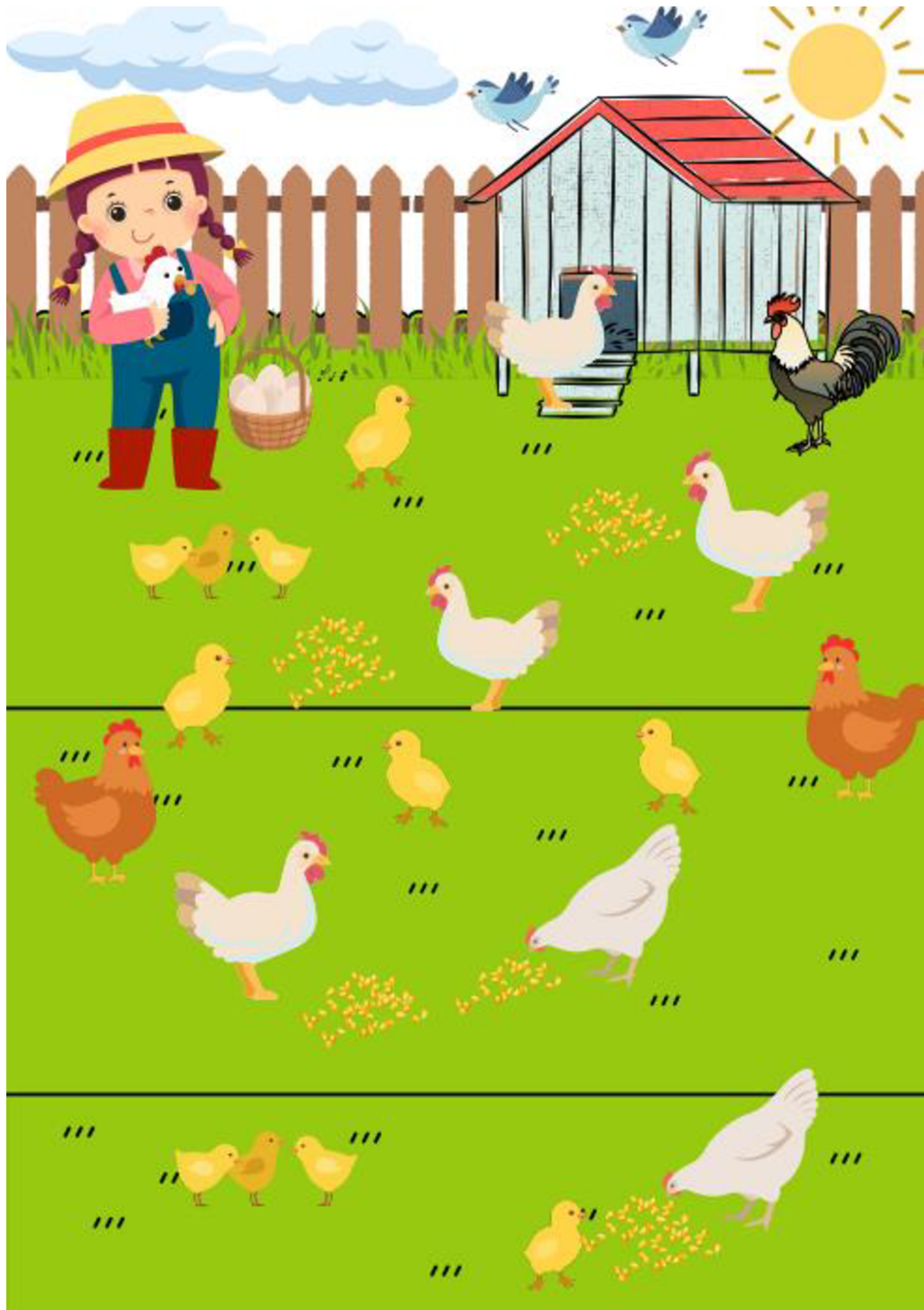








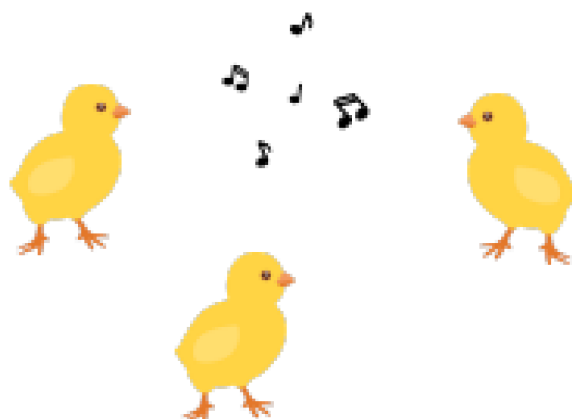




# U KUŘÁTEK NA DVOREČKU

## Aktivity

### Kuřátka v pohybu



smartreaderworldwide, 2014, Marvellous Bright Ideas (Chicken Dance) - 27th April 2020, YouTube video. [2024-03-24]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=I5slsPlfmXM>

### Popis obrázku

### Povídání o zvířátkách

### Hra se slovíčky

### Rozhýbej svůj jazýček:

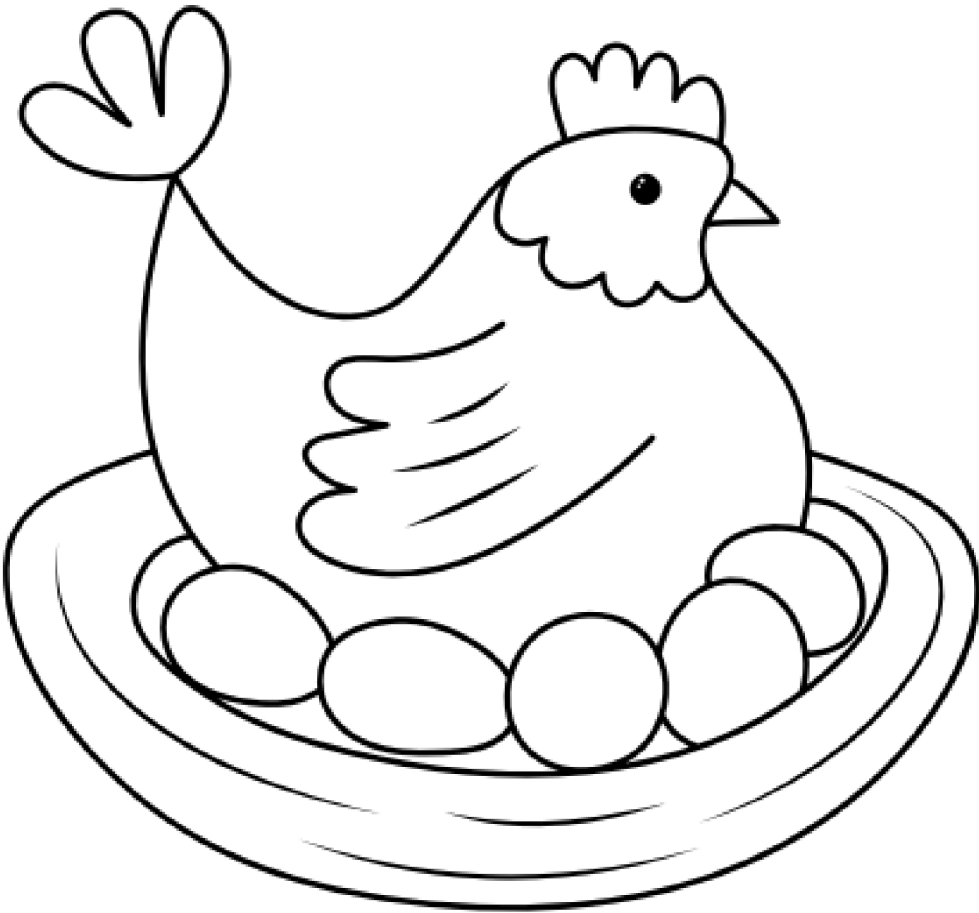
Kropenatá slepička,  
snesla čtyři vajíčka.

Zahřivala, zahřivala,  
kuřátka se vyklubala.

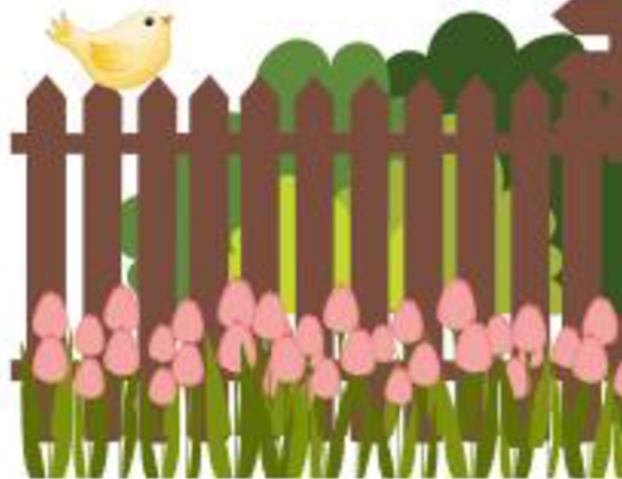
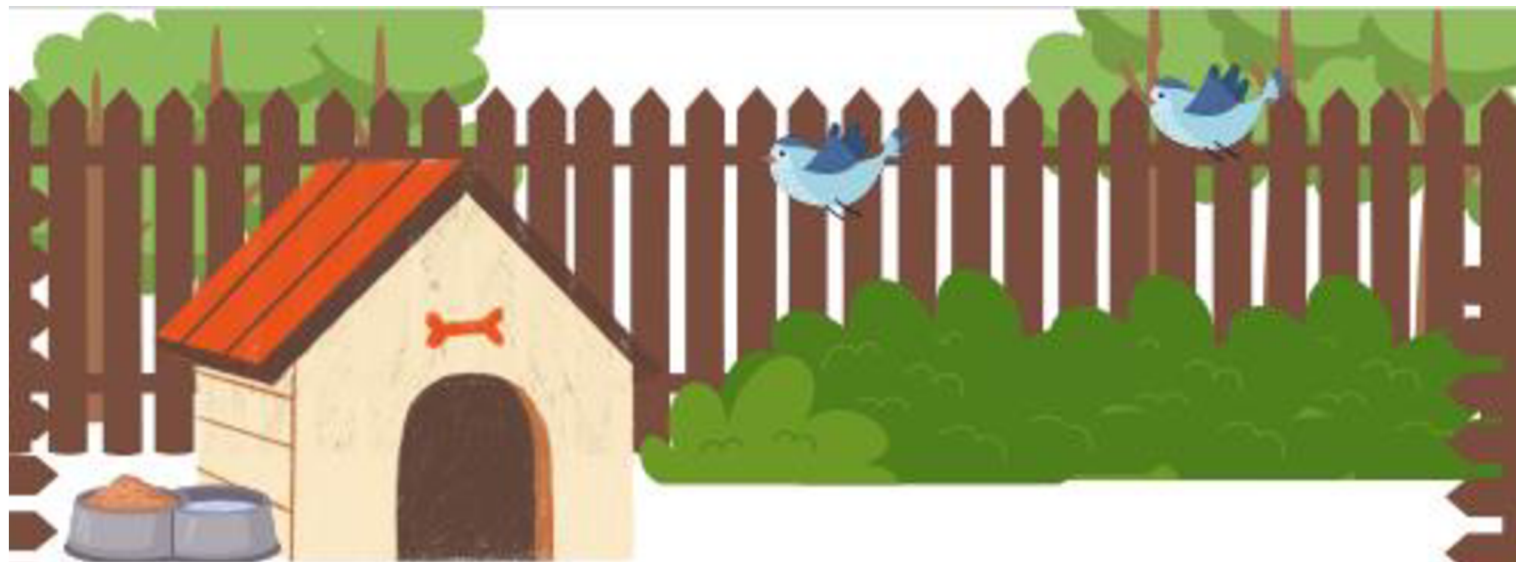
Teď je vodí po dvoře,  
kde to všechno krákoře.



ZŠ a MŠ Božičany. In Facebook [online]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/photo?fbid=4663364597012162&set=pcb.4663366153678673>. [cit. 2024-03-24].







# Honzík a jeho zvířecí kamarádi

## Aktivity



**Cvičení pro prstíky**

**Hra se slovíčky**



**Jak dělají zvířátka?**

**Balónky**



**Micka se budí!**



Každá kočka velmi ráda,  
mňau, mňau,  
protáhne si krásně záda,  
mňau, mňau.

Nahrbí se, koukne k bříšku,  
posnídala ráno myšku, mňam.





# Hrajeme si na zvířátka!

Jaká zvířátka jsou na obrázku? Zahrajeme si na ně!



# Rozlišování sykavek

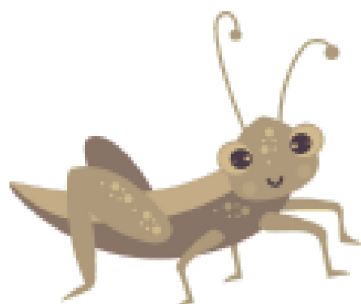
Z



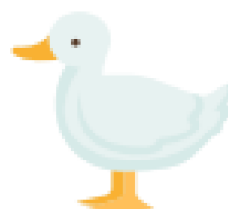
S



C



Nápověda::



# Rozlišování sykavek

ž



š



č



Nápověda::



