

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

**Skupinová logopedická prevence v mateřské škole
realizovaná formou logopedického kroužku**

Bakalářská práce

Autor: Tereza Dohnalová

Studijní program: B 7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika – intervence

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Štěpánka Lauková

Zadání bakalářské práce

Autor: Tereza Dohnalová

Studium: P19P0202

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika - intervence

Název bakalářské práce: Skupinová logopedická prevence v mateřské škole realizovaná formou logopedického kroužku

Název bakalářské práce AJ: Prevention of Speech and Language Disorders Implemented in Kindergarten Leisure Activities Focused on the Development of Communication Skills

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou realizace skupinové logopedické prevence v mateřské škole.

Cílem teoreticky koncipované části bakalářské práce je charakterizovat vývoj dětí předškolního věku, a to včetně vývoje komunikačních dovedností. Dále vymežit pojem logopedická prevence a blíže specifikovat její formy a obsahové zaměření.

Cílem praktické části bakalářské práce je na základě analýzy dotazníků s vedoucími logopedických kroužků v mateřských školách vytvořit soubor aktivit využitelných v rámci realizace těchto kroužků, tj. na úrovni realizace skupinové logopedické prevence v mateřské škole. Z metodologického hlediska k tomu bude použito metody dotazníku.

BENDO VÁ, Petra. Logopedická prevence v MŠ. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-491-5.

LIPNICKÁ, Milena. Logopedická prevence v mateřské škole. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0381-0.

LYNCH, Charlotte, KIDD, Julia. Cvičení pro rozvoj řeči: Prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí. 3. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1156-3.

STANÍČEK, Petr. Hry na rozvoj verbální komunikace. 1. vyd. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-2429-9.

VAŠÍKOVÁ, Jana, ŽÁKOVÁ, Iva. Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2018. ISBN 978-80-7454-798-0.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Štěpánka Lauková

Datum zadání závěrečné práce: 10.2.2021

Prohlášení

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

V Hradci Králové dne 6. 4. 2022

podpis:

Poděkování:

Děkuji paní PhDr. Petře Bendové, Ph.D. za podnětné rady při psaní této bakalářské práce, za inspiraci a za čas, který mi věnovala.

Dále děkuji rodině, hlavně mé mamce, a blízkým přátelům za trpělivost a podporu.

Anotace:

DOHNALOVÁ, Tereza. *Skupinová logopedická prevence v mateřské škole realizovaná formou logopedického kroužku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 72 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou skupinové logopedické prevence v mateřské škole realizované formou logopedického kroužku.

Teoreticky koncipovaná část bakalářské práce popisuje cílovou skupinu, pro kterou jsou určeny logopedické kroužky, tedy děti v předškolním věku a jejich specifika s důrazem na řečové dovednosti. Dále definuje logopedickou intervenci, hlavně logopedickou prevenci a její obsahové zaměření, a pozici logopedického asistenta.

Cílem praktické části bakalářské práce je na základě analýzy dotazníků, jejichž respondenty jsou vedoucí logopedických kroužků, popsat specifika takto zaměřených kroužků v mateřských školách na území celé České republiky, včetně jejich obsahového zaměření, a z těchto zjištění vytvořit soubor aktivit využitelných při realizaci logopedických kroužků v mateřské škole v praxi.

Klíčová slova: logopedická prevence, logopedický asistent, logopedický kroužek, mateřská škola, předškolní věk

Annotation:

DOHNALOVÁ, Tereza. *Prevention of Speech and Language Disorders Implemented in Kindergarten Leisure Activities Focused on the Development of Communication Skills*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 72 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor thesis is focused on prevention of speech and language disorders implemented in kindergarten by leisure time activities.

Theoretical part of the thesis describes a target group of the children, for whose the speech therapy is intended, specifically the preschool children and their specifics with an emphasis on a speech skills. This thesis also defines a speech therapy intervention, mainly a speech therapy prevention, and its content focus along with the position of a speech therapy assistant.

The aim of the practical part of the thesis is based on analysis of questionnaires, whose respondents are leaders of the speech therapy leisure time activities, to describe the specifics such focused the activities in kindergartens in the Czech Republic including their content and to create a set of activities useful in the implementation of speech therapy activities in kindergarten in a real practice.

Key words: speech therapy prevention, speech therapy assistant, speech therapy leisure activities, kindergarten, preschool age

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	10
1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	10
1.1 Fyzický a motorický vývoj dítěte v předškolním věku	10
1.2 Vývoj kognitivních funkcí dítěte v předškolním věku	11
1.3 Vývoj emocionality dítěte v předškolním věku.....	13
1.4 Vývoj sociálních dovedností dítěte v předškolním věku.....	14
2 ONTOGENETICKÝ VÝVOJ ŘEČI DÍTĚTE	16
2.1 Vývoj řeči dítěte v předškolním věku	16
2.2 Faktory ovlivňující vývoj řeči	17
2.3. Charakteristika nejčastějších narušení komunikační schopnosti vyskytujících se v předškolním věku a jejich etiologie.....	19
2.3.1 Opožděný vývoj řeči	20
2.3.2 Specificky narušený vývoj řeči (vývojová dysfázie)	20
2.3.3 Dyslalie	21
3 LOGOPEDICKÁ INTERVENCE V ČR	23
3.1 Logopedická prevence.....	23
3.2 Logopedická diagnostika.....	24
3.3 Logopedická terapie	26
4 LOGOPEDICKÁ PREVENCE V BĚŽNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE	27
4.1 Logopedický asistent (preventista) a jeho kompetence.....	28
4.2 Obsahové zaměření logopedické prevence v běžné mateřské škole	29
4.2.1 Sluchová percepce	29
4.2.2 Zraková percepce	30
4.2.3 Dechová a fonační cvičení	31
4.2.4 Hrubá a jemná motorika, grafomotorika a pohybová koordinace	32
4.2.5 Motorika mluvních orgánů	33
4.2.6 Rozvoj řeči a jazyka.....	33

II PRAKTICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	36
5 UVEDENÍ DO PRAKTICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	36
5.1 Hlavní a dílčí cíle výzkumného šetření	36
5.2 Metodologie výzkumného šetření	36
5.3 Charakteristika výzkumného vzorku a místa výzkumného šetření	37
5.4 Průběh výzkumného šetření	37
6 REALIZACE SKUPINOVÉ LOGOPEDICKÉ PREVENCE FORMOU LOGOPEDICKÉHO KROUŽKU V MATEŘSKÉ ŠKOLE V PRAXI.....	39
6.1 Informace o mateřské škole a existenci logopedického kroužku	39
6.2 Organizační a formální zajištění logopedického kroužku	41
6.3 Obsahové zaměření logopedických kroužků v mateřské škole.....	45
7 SOUBOR AKTIVIT PRO REALIZACI V LOGOPEDICKÉM KROUŽKU V MATEŘSKÉ ŠKOLE	50
7.1 Dechová cvičení	50
7.2 Aktivity pro rozvoj artikulace a oromotoriky.....	51
7.3 Aktivity pro rozvoj dalších řečových dovedností	53
7.4 Aktivity pro rozvoj grafomotoriky	55
7.5 Aktivity pro rozvoj hrubé a jemné motoriky	56
7.6 Aktivity pro rozvoj zrakového vnímání	58
7.7 Aktivity pro rozvoj sluchového vnímání	59
8 ZHODNOCENÍ NAPLNĚNÍ CÍLŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE A DISKUZE	62
8.1 Diskuze k výsledkům výzkumného šetření	64
ZÁVĚR	66
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	67
SEZNAM PŘÍLOH.....	72

ÚVOD

Funkční komunikace je jednou z nejdůležitějších životních potřeb jedince, neboť bez ní bychom mnohdy nedosáhli ani na ty potřeby nejzákladnější - fyziologické. Existuje mnoho možností, jak komunikovat, nicméně verbální komunikace, tedy řeč, mluva, je nejpohodlnější a nejefektivnější – pokud tedy komunikační proces nenarušuje např. nesrozumitelnost řečového projevu z důvodu narušené komunikační schopnosti.

Bakalářská práce se zaměřuje na logopedickou prevenci v mateřské škole, konkrétně hlavně na logopedickou prevenci ve formě logopedických kroužků, které jsou realizovány v některých mateřských školách jako skupinová zájmová aktivita nad rámec běžné výuky dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Cílem této bakalářské práce je na základě analýzy dotazníků vytvořit soubor aktivit, který bude možné realizovat v logopedických kroužcích v mateřských školách. Dotazníky jsou zaměřeny na takto zaměřené kroužky v celé České republice, konkrétně na jejich výskyt, organizační a formální zajištění a obsahové zaměření a jsou adresovány vedoucím těchto kroužků – logopedickým asistentům.

Motivací k napsání bakalářské práce na toto téma pro mě byl narůstající počet předškolních dětí s narušenou komunikační schopností žádajících o logopedickou péči, což potvrzuje nejen má vlastní zkušenost z absolvovaných praxí s dětmi předškolního věku, ale i samotní kliničtí logopedi a učitelé mateřských škol, s nimiž jsem prozatím spolupracovala. Dále mě k zamyšlení nad tímto tématem vedlo to, zda by právě kroužky logopedické prevence v mateřských školách nemohly být, alespoň částečně, východiskem z nepříznivé situace ohledně přetíženosti klinických logopedů. Pokud se bude narušení komunikační schopnosti u předškolních dětí předcházet, či se jeho dopady budou cíleně zmírňovat, například právě v rámci logopedických kroužků v mateřských školách, mohla by se snížit poptávka po klinických logopedech a zastavit či zmírnit narůstající tendence narušené komunikační schopnosti u dětí předškolního věku.

I TEORETICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Za předškolní období je považován věk dítěte od tří do šesti až sedmi let. Tato životní fáze je ukončena nejen fyzickým věkem, ale především sociálně, tedy nástupem dítěte do školy (Vágnerová, 2012). V tomto období dochází k důležitým změnám v tělesných a pohybových funkcích, v poznávacích procesech, v emočním i sociálním vývoji (Klenková a Kolbábková, 2002). Předškolní věk je označován jako věk iniciativy – toto tvrzení Vágnerová (2012) vysvětluje tak, že dítě má potřebu něco dokázat, vytvořit a potvrdit tak své kvality. Thorová (2015) dále předškolní období označuje za zlatý věk dětské hry a zlatý věk dětské kresby.

1.1 Fyzický a motorický vývoj dítěte v předškolním věku

V předškolním věku se znatelně mění tělesná stavba dítěte (Klenková a Kolbábková, 2002). Dítě je na začátku tohoto období zhruba 90 až 96 centimetrů vysoké s váhou 13 až 16 kilogramů. Takové dítě dokáže udržet rovnováhu, rádo se pohybuje do rytmu hudby a je manuálně zručnější. Na konci předškolního věku již dítě měří v průměru 107 až 115 centimetrů a váží 17 až 21 kilogramů, přičemž dívky bývají častěji pod tímto průměrem a chlapci naopak. Šestileté dítě již zkouší jezdit na kole bez opěrných koleček, skákat přes švihadlo či se rozhoupat na houpačce. Také již dokáže dobře rozlišit pravou a levou stranu. Každé dítě je však jedinečné a jeho vývoj může být od ostatních dětí odlišný (Bacus-Lindroth, 2009).

Po třetím roce života dítěti narůstá svalové napětí, vytrácí se dětská baculatost a dítě se vyťahuje do výšky, neboť dochází k růstu dlouhých kostí a nárůstu svalové hmoty (Thorová, 2015).

V oblasti **hrubé motoriky** je důležitá pohyblivost dítěte a přesnost jeho pohybů – to ho ovlivňuje při běhání, skákání, prolézání nebo při míčových hrách. Jeho schopnosti a dovednosti v této oblasti mají vliv na preferenci aktivit – pokud je dítě v některé činnosti méně obratné či nejisté, pravděpodobně ji nebude vyhledávat (Bednářová a Šmardová, 2009).

V oblasti **jemné motoriky** se dítě v předškolním věku učí manipulovat s různými předměty a nástroji. Lepší koordinovanost jemné motoriky na konci předškolního období je ovlivněna především osifikací zápěstních kůstek, ke které dochází okolo

šestého roku. Dochází také k lateralizaci – již v 18 měsících je u dětí naznačeno upřednostňování jedné ruky, zřetelnější je mezi třetím a čtvrtým rokem a plně vyhraněná lateralita by měla být v pěti letech života dítěte (Thorová, 2015).

V oblasti **grafomotoriky** by měl být již u tříletého dítěte navozen špetkový úchop, dbát se má také na pracovní návyky, postavení a uvolněnost ruky při kreslení. Z hlediska kresby dítě užívá různé grafomotorické prvky – na začátku předškolního období jsou to čáry a kruhy, ale postupně dítě kreslí složitější tvary.

Úroveň motoriky dítěte prolíná celý jeho vývoj – má vliv na fyzickou zdatnost, výběr pohybových aktivit, zapojení do kolektivu dětí, ale i vnímání, řeč, kresbu a později psaní. Pokud je dítě v některých motorických schopnostech a dovednostech oslabeno, většinou se bez záměrného vedení tato oslabení nekompensují (Bednářová a Šmardová, 2009).

1.2 Vývoj kognitivních funkcí dítěte v předškolním věku

Za kognitivní (poznávací) procesy lze dle Hartla a Hartlové (in Jucovičová a Žáčková, 2014) považovat takové procesy, kterými člověk poznává nejen svět, ale i sám sebe – tedy myšlení, představivost, paměť, pozornost, vnímání a řeč. V předškolním období se intenzivně rozvíjejí všechny tyto procesy, což vede k tomu, že dítě může lépe a komplexněji poznávat své okolí (Klenková a Kolbábková, 2002).

Piaget (in Vágnerová, 2012) označuje předškolní věk jako období názorného, intuitivního **myšlení**. To znamená, že dítě ještě nerespektuje zákony logiky, což vede k tomu, že jeho myšlení je nepřesné a omezené, vázané na konkrétní představu a věc. Podle Vágnerové (2012) se u dítěte objevuje:

- centrace - ulpívání na jednom výrazném znaku a přehlížení dalších, častěji podstatnějších znaků,
- poznávací egocentrismus – dítě má pouze svou vlastní pravdu,
- fenomenismus – svět je takový, jak na pohled vypadá,
- prezentismus - dítě žije tady a teď, čas pro něj není důležitý.

Informace, které k předškolnímu dítěti přicházejí, si předškolák vysvětluje pomocí:

- magičnosti – zkreslení reality odrážející dětskou bujnou představivost,
- antropomorfismu – dítě přičítá neživým věcem vlastnosti živých lidských bytostí,
- arteficialismu - podle dítěte někdo udělal svět se všemi jeho částmi,
- absolutismu – veškeré poznání musí být jednoznačné a konečné, nelze ho změnit.

Dítě vnímá své okolí tzv. přes sebe (Jucovičová a Žáčková, 2014). Podle Klenkové a Kolbábkové (2002) si upravuje realitu tak, aby jí rozumělo a byla pro něj uchopitelná. Myšlení charakterizují jako útržkovité a nekoordinované.

Předškolní děti promítají své myšlení i názor na svět do kresby, vyprávění a hry. **Kresba** dítěte prochází několika fázemi vývoje, od presymbolické, senzomotorické fáze (batolecí čmárání) přes fázi přechodu na symbolickou úroveň (čmárání může zobrazit realitu) až po fázi primárního symbolického vyjádření, tj, kresba něčeho konkrétního (Vágnerová, 2012). K poslední fázi Matějček (in Vágnerová, 2012) podotýká, že dítě kreslí jen to, co ví a co se mu na daném objektu zdá důležité. Častým námětem dětské kresby je lidská postava. Kresba postavy má několik stádií, která odráží celkovou aktuální osobnost dítěte – stadium hlavonožce (cca ve třech letech), stadium subjektivně fantazijního zpracování (zvýraznění pro dítě důležitých detailů, bez respektu k realitě) a cca v šesti letech stadium realistického zobrazení (Vágnerová, 2012).

Důležitou součástí života dětí a hlavní prostředek učení je **hra** (Thorová, 2015). Hra je charakterizována jako nejpřirozenější činnost dítěte předškolního věku (Klenková a Kolbábková, 2002). Hra je také dalším způsobem, jak dítě může vyjádřit své postoje k realitě, ale i k sobě samému. Symbolická hra může dítěti sloužit jako prostředek k tomu, aby se vyrovnalo s realitou, kterou nedokáže jiným způsobem přijmout, případně si za pomoci této hry může uspokojit svá přání, která nelze ve skutečnosti splnit. Další typ hry – tematická hra na něco dítěti může posloužit k procvičování budoucích sociálních rolí (Vágnerová, 2012).

V předškolním věku dochází u dítěte k velkému rozvoji paměti, což je zapříčiněno dozráváním centrální nervové soustavy, ale také hraním her zaměřených na trénink paměti (např. pexeso). **Paměť a schopnost zapamatování** si je podmíněna schopností

koncentrace pozornosti – čím lépe se dítě dokáže soustředit, tím více si dokáže zapamatovat. Při nástupu do školy by se dítě mělo být schopno plně soustředit nejméně pět minut, lépe však alespoň 10 až 15 minut (Jucovičová a Žáčková, 2014). Lynch a Kidd (2016) uvádí několik tipů, jak lze rozsah pozornosti zlepšit – za nejdůležitější považují to, aby se dospělý nechal vést dítětem, např. aby si s ním hrál, projevoval zájem a komentoval, co dítě dělá. Předškolní děti si ještě neuvědomují, že existují způsoby, které by jim pomohly se zapamatováním si, proto pokud si něco zapamatují, není to cílené. Vzpomínky předškolních dětí proto nejsou příliš přesné (Vágnerová, 2012).

Za kognitivní funkci, která je pro předškolní dítě nejdůležitější, je považováno **vnímání**. To se nejvíce rozvíjí vlastním prožitkem dítěte (Klenková a Kolbábková, 2002). V předškolním období se rozvíjí zrakové vnímání (schopnost vnímat detaily, odlišovat stranově obrácené tvary, schopnost zrakové analýzy a syntézy), orientace v prostoru, ale i sluchové vnímání (prvotní sluchová analýza a syntéza, určení zdroje zvuku, vlastností zvuku). Všechny tyto vlastnosti a dovednosti jsou důležité pro budoucí výuku čtení, psaní a počítání (Jucovičová a Žáčková, 2014).

Důležitou kognitivní funkcí je také **řeč**. Vývoj řeči dítěte v předškolním věku je blíže specifikován v kapitole 2.

1.3 Vývoj emocionality dítěte v předškolním věku

V oblasti emocionality dochází u předškolního dítěte k postupnému zklidňování. (Jucovičová a Žáčková, 2014). Předškolní děti jsou již emočně stabilnější a vyrovnanější než v předchozím vývojovém období, přesto však dokážou snadno měnit jednu emoci za druhou, např. střídají pláč a smích, a jejich emoční prožívání je velmi intenzivní.

Děti předškolního věku bývají spíše pozitivně naladěny, mají také smysl pro humor odpovídající jejich uvažování a úrovni řeči, ovšem ani negativní emoce se jim nevyhýbají – např. vztek a zlost se u nich objevují hlavně při frustraci nebo v kontaktu s vrstevníky.

Předškolní věk je důležitý také pro rozvoj emoční inteligence. Děti již lépe chápou nejen své pocity, ale také emoce jiných lidí, rozvíjí se tedy jejich schopnost empatie. Předškoláci dokážou zčásti ovládat a kontrolovat své emoční projevy a chápou význam jednotlivých emocí i jejich příčiny. K rozvoji emocionality je pro děti důležitá hlavně osobní zkušenost (Vágnerová, 2012).

S emocionálním vývojem a s vývojem sociálních dovedností souvisí i vývoj sebehodnocení. Předškolní dítě o sobě často smýšlí tak, jak ho hodnotí dospělí, v tomto věku hlavně jeho rodiče (Jucovičová a Žáčková, 2014). Sebehodnotící emoce mohou být pozitivní i negativní a souvisí s uvědoměním si sebe sama (Vágnerová, 2012).

Říčan (in Jucovičová a Žáčková, 2014) uvádí, že se u předškolního dítěte začíná rozvíjet také svědomí a dítě tak zažívá první pocity viny, většinou z důvodu konfrontace s autoritou či se společenskými normami.

Před vstupem do školy, tedy na konci předškolního období, by mělo být dítě citově vyzrálé – mělo by např. umět reagovat na nepovedenou práci či zvládat odloučení od rodičů (Kotová, 2021a). Emočně zralé dítě by mělo umět kontrolovat a ovládat své emoce, přiměřeně se emočně vyjadřovat, porozumět emocím druhých a projevat k nim empatii či soucit, ale také by se již nemělo dožadovat okamžitého uspokojení vlastních potřeb a neúspěch by ho neměl odradit od činnosti (Thorová, 2015).

1.4 Vývoj sociálních dovedností dítěte v předškolním věku

Předškolní věk je označován jako fáze přesahu rodiny a období přípravy na život ve společnosti. Předškolní dítě rozšiřuje své kontakty mimo rodinu, což mu umožňuje získávat nové zkušenosti a sociální dovednosti, které jsou nezbytné pro jeho další osobnostní vývoj. Děti dostávají nové role ve společnosti (rolí vrstevníka, roli kamaráda a roli žáka mateřské školy), které se učí zvládat, tj. musí podle dané role a situace, ve které se zrovna nachází, přizpůsobovat své chování. Děti se také učí přijímat a respektovat nová pravidla i cizí dospělou autoritu – učitele mateřské školy. Snaží se získat svou pozici ve skupině vrstevníků a učí se s nimi spolupracovat. Vytváří se základy přátelství. I přesto, že se v předškolním věku uvolňuje vázanost na rodinu, nadále pro děti zůstávají nejdůležitějšími osobami v jejich životě rodiče, kteří jsou jim vzorem a děti se jim chtějí ve všem podobat (Vágnerová, 2012).

Předškolní dítě se již samo začíná zajímat o své širší okolí, což vede k tomu, že se jeho dosavadní individuální hra postupně mění na hru kooperativní, tj. na hru, ke které dítě vyžaduje herního partnera (Jucovičová a Žáčková, 2014).

Vágnerová (2012) označuje předškolní věk také jako kritické období rozvoje většiny prosociálních vlastností a způsobů chování. Tyto vlastnosti charakterizuje jako: *„pozitivní, respektující ostatní lidi a v případě potřeby jim poskytující oporu*

a pomoc“ (Vágnerová, 2012, s. 237). Prosociální chování se dle ní rozvíjí na základě nápodoby, ale také vysvětlováním a podmiňováním (trestem a odměnou).

Dítě by mělo být na konci předškolního období sociálně zralé – tj. mělo by umět trávit čas bez rodičů, být samostatné, dokázat přijmout autoritu učitele a umět se začlenit do nové skupiny dětí (Kotová, 2021a). Jucovičová a Žáčková (2014) sociální zralost dítěte doplňují ještě např. o schopnost zvládat vyšší nároky na řízenou činnost či zvládat jednoduché organizování vlastní práce. Dítě by také mělo být schopné unést neúspěch a mít osvojené základy společenského chování či základy sebeobsluhy.

2 ONTOGENETICKÝ VÝVOJ ŘEČI DÍTĚTE

Vývoj řeči dítěte neprobíhá samostatně, ale je ovlivňován vývojem mnoha dalších složek jeho osobnosti, tj. např. vývojem myšlení, smyslového vnímání, motoriky, ale i socializace. Problematikou ontogeneze lidské řeči se zabývá mnoho autorů, existuje tedy i různé dělení vývoje řeči dítěte. Většina autorů se však shoduje na dělení vývoje řeči do přípravných stádií (předřečového období) a stadia vlastního vývoje řeči (Klenková, 2006). Podle Sováka (in Klenková, 2006) lze do přípravných stádií zařadit období křiku, období žvatlání (pudové a napodobující) a období rozumění řeči. Vlastní vývoj řeči poté dělí na čtyři na sebe navazující stadia – stadium emocionálně-volní, stadium asociačně-reprodukční, stadium logických pojmů a stadium intelektualizace řeči. Bytešníková (2012) uvádí, že počátky vlastního vývoje řeči se u dítěte začínají objevovat kolem prvního roku života. Sovákova stadia vlastního vývoje řeči doplňuje ještě o stadium egocentrické vyskytující se mezi stadiem emocionálně-volním a asociačně-reprodukčním, a dále o stadium rozvoje komunikační řeči, které předchází stadiu logických pojmů. Jiný pohled na tuto problematiku zvolil Lechta (in Bytešníková, 2012), který rozdělil vývoj řeči do vývojových fází charakterizujících typické procesy, které se v daném období objevují. Jedná se o období pragmatizace (do jednoho roku života dítěte), sémantizace (první a druhý rok života), lexémizace (druhý a třetí rok života), gramatizace (třetí a čtvrtý rok života) a intelektualizace (po čtvrtém roce života až do dospělosti).

2.1 Vývoj řeči dítěte v předškolním věku

Na začátku předškolního věku by dítě mělo při komunikaci užívat věty, mluvit srozumitelně a souvisle a být v komunikaci samostatné. Jeho pasivní slovní zásoba by měla ve třech letech výrazně převyšovat tu aktivní, a to zhruba v poměru 900 slov ku 500 slovům (Kycltová Bezděková, 2014). V průběhu předškolního věku slovní zásoba narůstá – Kejklíčková (2016) uvádí, že by dítě na konci předškolního období mělo mít aktivní slovní zásobu průměrně okolo 3500 slov. V řeči dítěte ubývá gramatických chyb a zpřesňuje se porozumění. Problémy mohou na začátku předškolního věku přetrvávat při artikulaci a fonematickém rozlišování hlásek, zvláště těch, které jsou si sluchově nebo artikulace podobné. Čtyřleté dítě by však již mělo zvládnout vyslovit, kromě sykavek a L, R, Ř, všechny hlásky českého fonetického systému (Kycltová Bezděková, 2014). Sykavky, tj. C, S, Z a Č, Š, Ž se objevují již u tříletého dítěte, často jsou však nepřesné a řeč dítěte je charakterizována jako šišlavá. Ke správné artikulaci sykavek

dochází dle ní až po pátém roce věku dítěte, a to za předpokladu dobrého fonemického sluchu, tedy schopnosti sluchové diferenciaci. L, R a Ř patří k posledním hláskám, které se u dítěte spontánně objevují. Stává se tak postupně po pátém roce života dítěte (Kutálková, 2009).

Kolem čtvrtého roku věku se u dítěte objevuje období naléhavých otázek a potřeby sdělování, komunikace (Kejklíčková, 2016). Kutálková (2011) období mezi třetím a čtvrtým rokem života dítěte nazývá jako období otázek, a to proto, že dítě se neustále ptá „Co je to? A proč?“, čímž si snaží povídat s ostatními, rozšiřuje si slovní zásobu, ujasňuje si gramatické struktury, ale především si zkouší sociální funkci řeči. Kutálková (2009) dále podotýká, že pokud se dítě na tyto otázky neptá, je třeba hledat příčinu, neboť by mohl být zkomplikován další vývoj řeči.

V předškolním věku je významnou složkou vývoje dítěte také vývoj tzv. egocentrické řeči, která primárně nesměřuje ke komunikačnímu partnerovi, ale k sobě samému. Dítě za pomoci egocentrické řeči vyjadřuje verbálně své pocity, řídí své vlastní jednání či mu tato řeč pomáhá pochopit situaci a zapamatovat si informace. Tato řeč se postupně mění na řeč vnitřní (Vágnerová, 2012).

Podle Sovákova dělení vlastního vývoje řeči (in Klenková 2006) je dítě na začátku předškolního věku, tedy okolo tří let, ve stadiu logických pojmů. To znamená, že se z označení, která byla dosud spojená s konkrétními věcmi a jevy, postupně stává označení všeobecné, tedy slovo s jasným obsahem. Toto stadium je pro dítě velmi náročné, a proto v předškolním věku dochází často k vývojovým obtížím v řeči. Děje se tak proto, že si děti osvojují mnoho nových slov a chtějí je používat, ale v danou chvíli si nemohou na dané slovo vzpomenout, zarazí se a např. opakuji první slabiku či slovo zkomolí. Vhodně zvolenými výchovnými postupy lze však tuto kritickou dobu bez následků překlenout (Kutálková, 2010). Po tomto stadiu se dítě dostává na přelomu třetího a čtvrtého roku do období intelektualizace řeči. V tomto stadiu, které trvá až do dospělosti, dochází k prohlubování a zpřesňování významu slov i gramatických struktur a k rozšiřování slovní zásoby (Klenková, 2006).

2.2 Faktory ovlivňující vývoj řeči

Vývoj řeči dítěte i její samotný vznik je velmi složitý proces, který je ovlivněn mnoha faktory. Bytešnicková (2012) tyto faktory rozděluje na endogenní a exogenní. Do endogenních okolností ovlivňujících vývoj řeči lze zařadit osobnostní charakteristiky

dítěte, jeho zdravotní stav či dědičnost. Exogenní faktory vývoje řeči dítěte jsou v první řadě podněty, které jsou dítěti předkládány, a mluvní vzor (Kycltová Bezděková, 2014). Bytešnicková (2012) tyto okolnosti obohacuje ještě o vrozenou míru nadání pro řeč a jazyk. Vývoj řeči ovlivňuje také prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (Kycltová Bezděková, 2014). Pozitivní vliv na vývoj řeči a jazykových schopností dítěte předškolního věku má i vzdělávání v mateřské škole (Bytešnicková, 2017).

Za období, které je nejdůležitější pro rozvoj řeči Bytešnicková (2012) považuje celý předškolní věk, tedy věk do šestého roku života dítěte. Kutálková (2010) však jako základ považuje období do jednoho roku. Mezi hlavní vlivy na rozvoj řeči v tomto věku řadí silný oboustranný citový vztah mezi matkou a dítětem, citovou odezvu blízké osoby na zvukové projevy dítěte, dostatek příležitostí pro dítě slyšet lidský hlas a správný tělesný vývoj dítěte. Dítě si zvyká na melodii mateřského jazyka a jeho další složky a vytváří si základ pasivní slovní zásoby.

Kejklíčková (2016) předpoklady optimálního vývoje řeči dítěte shrnuje do několika bodů. Jedná se o: normální intelekt, zdravý nervový a svalový systém, neporušenou jemnou motoriku, optimální funkci i anatomii mluvidel, dostačující sluch (výhodou je i dostačující zrak) a v neposlední řadě dostatek řečových podnětů z okolního prostředí, správný přístup a vhodné edukační podmínky. Pokud některé tyto faktory nejsou splněny, dojde k větším či menším problémům ve vývoji řeči, a pokud jsou některé okolnosti přehlíženy, náprava řečových nedostatků může být nejen velmi náročná, ale i neúspěšná (Kutálková, 2011).

Velkou odpovědnost za optimální, nejen řečový, vývoj dítěte nesou jeho nejbližší osoby (Kycltová Bezděková, 2014). K tomu, aby se dítě vyvíjelo řečově přiměřeně, může rodičům, prarodičům či dalším blízkým osobám dítěte pomoci tzv. Desatero na cestu, které sestavila Kutálková (2009):

1. pravidlo - Dostatek přiměřených podnětů,
2. pravidlo - Respektovat věk dítěte,
3. pravidlo - Respektovat dosažený stupeň vývoje,
4. pravidlo - Zájmy (dítěte): „*Chceme-li dítě něco naučit, měli bychom to zařídit tak, aby ho činnost bavila.*“ (Kutálková, 2009, s. 54),
5. pravidlo – Pochvala: dobré pokusy dítěte je třeba chválit a ty špatné nekomentovat, neboť to, na co upozorňujeme, zároveň upevňujeme,

6. pravidlo – Trpělivost,
7. pravidlo – Výběr podnětů: nejlepší jsou pro dítě hračky, se kterými může manipulovat a jejichž použití se může měnit s věkem, např. stavebnice,
8. a 9. pravidlo – Rozvoj smyslového vnímání a tělesné obratnosti,
10. pravidlo – Dialog předpokládá dva lidi: velká část informací je sdělována neverbálně pomocí gest apod., které musí být v souladu s verbálně sdělovaným.

2.3. Charakteristika nejčastějších narušení komunikační schopnosti vyskytujících se v předškolním věku a jejich etiologie

Existuje mnoho poruch řeči, které se projevují, pokud není dodržena některá z podmínek pro optimální vývoj řeči. Pravděpodobná etiologie těchto vad je většinou multifaktoriální a k jejímu rozpoznání nám může posloužit schéma reflexního okruhu, které sleduje cestu informace od jejího přijetí až po samotnou odpověď. Vada řeči může vzniknout již u zdroje informací, např. pokud má dítě nesprávný mluvní vzor, rodiče používají nevhodné výchovné metody nebo je dítě citově deprivováno. Záleží také na stavu receptorů, které informace přijímají, tedy na stavu sluchu, zraku i ostatních smyslů, a dostředivých nervových drah a korových funkcí, které přijaté informace zpracovávají, mezi něž lze zařadit i vlivy dědičnosti. Narušeny mohou být také odstředivé nervové dráhy dávající pokyn k reakci na přijatou informaci, ale i samotný efektor, tedy to, co odpověď na přijatou informaci realizuje – v případě mluvy se jedná např. o neobratnost mluvidel, odlišnosti ve tvaru dentice, nesprávný způsob dýchání apod. K vadám řeči může též docházet, pokud je dítě vystaveno nevhodným postojům a reakcím okolí na jeho odpovědi (Kutálková, 2011). Příčiny řečových vad, které vznikají ve vstupní části reflexního okruhu, mají pro dítě mnohem závažnější důsledky, neboť deformují i celou další cestu přijaté informace. Ty příčiny, které vznikají ve výstupní části reflexního okruhu, mají vliv pouze na vlastní verbální vyjadřování (Kutálková, 2009).

V předškolním věku dítěte se lze setkat s narušeným vývojem řeči, poruchami artikulace, poruchami tempa a plynulosti řeči, poruchami zvuku řeči, poruchami hlasu a mutistickými poruchami (Bytešníková, 2012). Níže jsou popsány poruchy řeči, které se u předškolních dětí vyskytují nejčastěji (dle výsledků dotazníkového šetření z praktické části této bakalářské práce). Jedná se o opožděný vývoj řeči, specificky narušený vývoj řeči a dyslalii.

2.3.1 Opožděný vývoj řeči

Období do tří let věku dítěte je možné charakterizovat, pokud dítě nemluví nebo mluví velmi málo, jako období prodloužené fyziologické nemluvnosti. Po tomto věku se však již jedná o opožděný vývoj řeči a rodiče by s tímto dítětem měli navštívit odbornou logopedickou pomoc (Kutálková, 2009). Bytešníková (2012) uvádí, že na rozdíl od získaných poruch řeči se jedná o postižení řeči, která ještě není vyvinutá. Tyto problémy jsou dle ní často spojeny s dozráváním centrální nervové soustavy a s rozvojem všech dalších složek osobnosti. Lipnická (2013) za etiologii narušeného vývoje řeči považuje nejen nezralost centrální nervové soustavy, ale také její možné drobné poškození a vliv mají i nevhodné a nepodnětné výchovné podmínky – Kutálková (2009) uvádí např. citovou deprivaci, nedostatek mluvního kontaktu nebo naopak nadbytek péče o řeč. Část etiologie, nejméně jedna třetina, je přičítána dědičnosti. Existuje také sekundárně opožděný vývoj řeči, který doprovází mentální postižení, dětskou mozkovou obrnu, smyslové a motorické poruchy nebo vyvíjející se poruchy osobnosti (Lipnická, 2013).

Mikulajová (in Bytešníková, 2014) opožděný vývoj řeči popisuje jako jednoduché zaostávání v řeči oproti vývojovým normám. Dítě tedy později dosahuje vývojových mezníků, tj. prvních slov či vět. Dítě je řečově opožděno zhruba o dva roky, a proto se po třetím roce projevuje jako dítě o dva roky mladší – žvatlá a komunikuje především gesty, pohyby a mimikou. Typické pro opožděný vývoj řeči je to, že dítě zaostává pouze v mluvě, nikoliv v jiné oblasti vývoje (Lipnická, 2013).

2.3.2 Specificky narušený vývoj řeči (vývojová dysfázie)

Pokud byla u dítěte diagnostikována vývojová dysfázie, pravděpodobně si dítě prošlo i opožděným vývojem řeči (Kutálková, 2011). Kutálková (2009) opoždění řeči považuje za hlavní a první příznak dysfázie. Lipnická (2013) dodává, že dítě má zhoršenou schopnost nebo dokonce neschopnost naučit se verbálně komunikovat i přesto, že podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené. Může za to difuzní poškození centrální nervové soustavy. Nejčastěji se jedná o nerovnoměrné dozrání nervových drah, nezralost centrálního nervového systému a někdy je možný i malý neurologický nález. Svůj podíl na specificky narušeném vývoji řeči může mít dle ní i rizikové těhotenství matky, nízká porodní váha dítěte, dlouhý porod s případným přidušením dítěte apod. (Kutálková, 2011).

Na rozdíl od opožděného vývoje řeči je u dětí se specificky narušeným vývojem řeči patrný nerovnoměrný vývoj celé osobnosti (Bytešnicková, 2012). Takové dítě však nemá závažnou poruchu sluchu ani inteligenční deficit a žije v optimálním výchovném prostředí. I přesto, že dobře slyší, výpovědím ostatních nerozumí (Lipnická, 2013). V oblasti řeči se vývojová dysfázie projevuje například nesrozumitelným řečovým projevem, malou slovní zásobou, nepochopením obsahu slov, používáním dysgramatismů, používáním nesprávného slovosledu ve větě, narušením jazykového citu či sníženým mluvním apetitem (Bytešnicková, 2012). Narušení dalších složek osobnosti je zřejmé například jako porucha kresby, narušení smyslové percepce a narušena je i jemná motorika či lateralizace (Klenková, 2006).

2.3.3 Dyslalie

Dyslalie je nejčastější porucha řeči, při které dochází k poruše artikulace, čímž je narušena výslovnost jedné nebo více hlásek mateřského jazyka (Klenková, 2006). Nesprávnou výslovnost některých hlásek lze do sedmi let věku dítěte považovat za vývojový jev. Po sedmém roce je to však již jednoznačně považováno za vadu řeči, tedy dyslalii (Kutálková, 2009), protože podle Bytešnickové (2012) je odchylka ve výslovnosti již zafixovaná. Z etiologického hlediska je dyslalie zapříčiněna např. dědičností, narušením sluchové nebo zrakové percepce, anatomickými abnormalitami mluvidel, poškozením dostředivých, odstředivých nervových drah nebo centrální části nervového systému, negativními vlivy prostředí, ale i dalším sensorickým, mentálním či jiným postižením.

Dyslalii lze pro přehlednost dělit z různých hledisek - z vývojového hlediska, z etiologického hlediska, podle rozsahu a z hlediska kontextu. Do dělení z vývojového hlediska lze řadit *fyziologickou dyslalii*, což je nesprávná výslovnost hlásek přibližně do pátého roku věku dítěte, poté *prodlouženou fyziologickou dyslalii* v případě, že nesprávná výslovnost přetrvává do sedmi let věku, a (*pravou*) *dyslalii*. Podle příčin lze dyslalii dělit na *funkční* a *orgánovou*. Z hlediska rozsahu se jedná o *dyslalia univerzalis* postihující výslovnost většiny hlásek, *dyslalia multiplex* a *dyslalia levis*, při které je vadně vyslovována jedna nebo několik hlásek. Dělení dyslalie z hlediska kontextu je na *dyslalii hláskovou*, která se týká jednotlivých hlásek a *dyslalii kontextovou*, při které je daná hláska tvořena nesprávně ve slabikách či slovech (Klenková, 2006).

V souvislosti s dyslalií se používá také termín *mogilalie* a *paralalie*. *Mogilalie* je název pro jev, kdy daná osoba v řeči hlásku vynechává. Oproti tomu *paralalie* charakterizuje takový stav, ve kterém jedinec nahrazuje některou hlásku hláskou jinou. Lze se setkat také s termíny *rotacismus*, *lambdacismus*, *sigmatismus* apod. Tyto termíny se používají tehdy, pokud je daná hláska (od které se odvíjí konkrétní název vady) vyslovována vadně, tj. jiným způsobem a na jiném místě oproti normě (Bytešníková, 2012).

3 LOGOPEDICKÁ INTERVENCE V ČR

Činnost logopedů je nazývána mnoha termíny, např. logopedická péče, výchova řeči, náprava řeči apod. (Klenková, 2006). Nejvíce vystihující je však termín logopedická intervence, která je dle Dvořáka (2001, s. 93) charakterizována takto: „*intervence, angl. intervene = zasahovat do ..., zakročit; - vměšování, zásah, zákrok v něčí prospěch; zákrok do nějakého jevu nebo procesu s cílem ovlivnit jej*“.

Logopedická intervence je uskutečňována na třech, mnohdy vzájemně se prolínajících, úrovních – tj. logopedická prevence, logopedická diagnostika a logopedická terapie, a slouží k dosažení cílů, které vytyčil Lechta (in Klenková, 2006, s. 56):

1. *„identifikovat,*
2. *eliminovat, zmírnit či aspoň překonat narušenou komunikační schopnost, nebo*
3. *předejít tomuto narušení, zlepšit komunikační schopnost.*“

S logopedickou intervencí se můžeme setkat v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), konkrétně v mateřských školách, mateřských školách speciálních, pedagogicko-psychologických poradnách, speciálně pedagogických centrech, na základních školách či na základních školách speciálních, a v resortu Ministerstva zdravotnictví (MZ) nejčastěji v ambulancích klinické logopedie (Kutálková, 2011). Neubauer (2018) dodává, že logopedická intervence je poskytována i v resortu Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV), a to v zařízeních sociální péče, zařízeních pro seniory, zařízeních pro děti a mládež s tělesným a mentálním postižením či ve střediscích rané péče. Podle Valenty a kol. (2014) je logopedická intervence v České republice zajišťována lidem všech věkových kategorií ve státních zařízeních (např. ve školách, v nemocnicích), v nestátních zařízeních, tj. zařízení charitativní, církevní, městské, a v soukromých zařízeních (např. ambulance klinických logopedů, soukromé kliniky).

3.1 Logopedická prevence

Cílem aktivit, jež lze začlenit do oblasti logopedické prevence, je komplexně předcházet vzniku narušené komunikační schopnosti, případně předcházet důsledkům již vzniklé narušené komunikační schopnosti, či tyto důsledky alespoň zmírňovat (Bendová, 2014).

Logopedická prevence používá metody prevence primární, sekundární i terciární. **Primární logopedická prevence** se zaměřuje hlavně na předcházení rizikovým situacím, které by mohly vést k určitému narušení komunikační schopnosti (Klenková, 2006). Podle Kutálkové (in Bendová, 2014) ji lze rozdělit na primární logopedickou prevenci nespecifickou, která má za úkol podporovat žádoucí formy chování, tj. například vhodný mluvní vzor u dětí, a specifickou zaměřující se proti konkrétní situaci, která by mohla vést k určitému narušení komunikační schopnosti, například předcházení vzniku opožděného vývoje řeči apod. Bendová (2014) podotýká, že do primární logopedické prevence lze zařadit i screening dětí s vadami řeči a depistáž. Dále uvádí, že primární logopedickou prevencí, hlavně tou nespecifickou, se zabývají mateřské školy, konkrétně učitelé mateřských škol a logopedičtí asistenti – preventisté. Téma logopedické prevence v mateřské škole je více popsáno v následující kapitole.

Sekundární logopedická prevence je zaměřena především na předcházení narušení komunikační schopnosti u rizikových skupin lidí, tj. u zpěváků, herců, ale i učitelů apod. (Klenková, 2006). Peutelschmiedová (in Bendová, 2014) výčet rizikových skupin rozšiřuje o rizikové novorozence nebo o děti s předpokladem ohrožení vývoje řeči vlivem dědičnosti apod.

Terciární logopedická prevence je určena osobám, které již mají narušenou komunikační schopnost, nicméně za pomoci preventivních metod u nich lze předcházet důsledkům z ní vyplývajícím, tj. obtížím v socializaci apod., či tyto důsledky alespoň zmírňovat (Klenková, 2006).

3.2 Logopedická diagnostika

Diagnostika je z medicínského hlediska chápána jako nauka o rozpoznávání chorob, ale zároveň i jako soubor aktivit, které k odhalení choroby vedou (Klenková, 2006). Neubauer (2018, s. 70) definuje tři základní cíle logopedické diagnostiky, a to:

- „zjištění přítomnosti poruchy řečové komunikace, její tíže a závažnosti;
- *diferenciální diagnostika poruch řečové komunikace;*
- *zpracování návrhu následné logopedické intervence.*“

Lechta (in Klenková, 2006) rozděluje logopedickou diagnostiku na tři úrovně – vyšetření. Nejprve se provádí vyšetření orientační formou screeningu nebo depistáže, kterou provádí logoped nebo vyškolený logopedický asistent. Toto vyšetření zjišťuje,

zda vyšetřovaná osoba narušenou komunikační schopnost má či nikoliv. V případě, že ano, následuje vyšetření základní, při kterém dochází k určení, o jaký druh narušení komunikační schopnosti se jedná. Nakonec dochází k vyšetření speciálnímu, které nám co nejpřesněji definuje zjištěné narušení komunikační schopnosti, tj. určí její stupeň, formu apod. Bendová (2011) uvádí, že základní a speciální vyšetření s cílem určit logopedickou diagnózu provádí buď klinický logoped, který pracuje v resortu MZ ČR, nebo logoped ze speciálně pedagogického centra pro žáky s vadami řeči.

K tomu, aby bylo dosaženo cíle diagnostiky – stanovení diagnózy, je potřeba multidisciplinární přístup (logoped, foniatr, otorinolaryngolog, neurolog, psycholog atd.). Tento přístup zajišťuje splnění jedné ze všeobecných zásad diagnostiky, a tedy zásadu týmového přístupu. Dalšími zásadami je zásada objektivnosti, kvantifikace, dlouhodobého pozorování a komplexnosti (Klenková, 2006). Poslední ze zmiňovaných zásad je při diagnostice plněna komplexním logopedickým vyšetřením, které dle Lechty (in Klenková, 2006) zahrnuje:

- navázání kontaktu s vyšetřovaným,
- sběr anamnézy (rodinné i osobní),
- vyšetření sluchové percepce,
- vyšetření receptivní složky řeči,
- vyšetření expresivní složky řeči, včetně vyšetření výslovnosti hlásek, slovní zásoby, prozodických faktorů řeči, fonace, grafie atd.,
- vyšetření hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, oromotoriky,
- vyšetření laterality,
- zhodnocení sociálního prostředí.

Při diagnostikování používá logoped, kromě různých pomůcek a případně přístrojů, obecné metody speciálněpedagogické diagnostiky, např. pozorování, testové metody, explorační metody (anamnestický rozhovor, dotazník), či diagnostické zkoušení (vyšetřování výslovnosti apod.). Na základě výsledků těchto metod, tedy logopedické diagnostiky, je určena diagnóza a vypracován plán logopedické terapie (Klenková, 2006). Tento individuální terapeutický plán zahrnuje možné prognózy narušené komunikační schopnosti, návrh metodiky a intenzity terapeutického působení, možnosti a způsoby využití různých terapeutických pomůcek a materiálů a v neposlední řadě také způsob spolupráce s ostatními činiteli terapeutického procesu – tj. rodina, spolupracující instituce

(škola, poradenské pracoviště apod.), ošetřující personál či jiné logopedické pracoviště (Neubauer, 2018).

3.3 Logopedická terapie

Logopedickou terapii Klenková (2006, s. 60) definuje jako: „*specifickou aktivitu, která se realizuje specifickými metodami, ve specifické situaci záměrného učení.*“ Zmíněné metody se dle Lechty (in Klenková, 2006) dělí na metody stimulující, které slouží ke stimulaci nerozvinutých či opožděných řečových funkcí, metody korigující, které ovlivňují vadné řečové funkce, a metody reedukující, které se používají pro reedukaci ztracených či dezintegrovaných řečových funkcí.

Neubauer (2018) specifikoval záměry logopedické terapie, z nichž by minimálně k jednomu, vzhledem k logopedické diagnóze, měl terapeutický proces směřovat. Je to odstranění narušené komunikační schopnosti, omezení či potlačení projevů vady řeči, obnova nebo částečná obnova porušených funkcí nebo stabilizované přetrvávání současných projevů narušené komunikační schopnosti bez jejich zhoršování.

Délka jedné terapie je různá, nicméně neměla by být kratší než 20 minut. Terapie obsahuje nejen zopakování úkolů, které měly být procvičovány doma, ale logoped osobu s narušenou komunikační schopností, v případě dětí její dospělý doprovod, seznámí s dalšími mechanismy a způsoby, jak daný problém procvičovat a řešit a vysvětlí jejich účel – pokud ho daná osoba, resp. její doprovod, zná a chápe, přistupuje většinou ke cvičení zodpovědněji. Někteří logopedi používají při terapii i různé přístroje (např. rotavibrátor) a pomůcky. Nejčastěji se délka jedné terapie pohybuje okolo 30 až 45 minut (Kutálková, 2010). Logopedická péče není krátkodobá záležitost a vyžaduje plné zapojení a spolupráci všech zúčastněných, včetně systematického cvičení dle pokynů logopeda (Kycltová Bezděková, 2014).

4 LOGOPEDICKÁ PREVENCE V BĚŽNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE

Lipnická (2013, s. 10) prevenci v mateřské škole definuje jako: „*soubor opatření a činností učitelů i odborných zaměstnanců zaměřený na včasné předcházení (minimalizaci) vzniku nežádoucích jevů u jednotlivého dítěte nebo skupin dětí, např. nemocí, poruch, problémů, deficitů a úrazů. Jde o vyhledávání, posuzování a řešení rizikových činitelů, jež mohou nepříznivě ovlivňovat kvalitu života nebo vzdělávání dítěte.*“ Mezi zmíněné nežádoucí jevy řadí i narušenou komunikační schopnost dětí, jejíž prevence vyžaduje od učitelů mateřských škol znalosti logopedického charakteru. Na to poukazoval již profesor Sovák v roce 1978, který podotýkal, že je důležité prohloubit preventivně-výchovnou logopedickou péči v mateřských školách a tudíž rozšířit i všeobecně-pedagogické vzdělání učitelů o logopedické poznatky, jež budou moci využít při pomoci dětem (Lipnická, 2013). Bytešníková (2017) toto tvrzení konkretizuje – je důležité, aby předškolní pedagogové disponovali znalostmi a dovednostmi ohledně vývoje řeči a jazykových schopností předškolních dětí.

Logopedická prevence je realizovaná v mateřské škole v rámci programu každý den. Přirozený rozvoj řečových a jazykových schopností dětí je jednou ze základních kompetencí učitele v mateřské škole (Vašíková a Žáková, 2017). Bytešníková (2012) upřesňuje, že rozvoj komunikačních schopností dětí probíhá ve všech oblastech Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), převážně však v oblasti zvané „Dítě a jeho psychika“, jejíž jedna podoblast se nazývá „Jazyk a řeč“. Učitel mateřské školy v rámci této podoblasti u dítěte podporuje receptivní i produktivní jazykové a řečové schopnosti, verbální i neverbální komunikaci včetně kultivovaného projevu, předčtenářské dovednosti a poznatky i zájem o psanou podobu jazyka. Tyto dílčí cíle se snaží plnit např. za pomoci sluchových her, slovních hádanek, her se slovy, společných diskuzí a konverzací, čtením pohádek a příběhů, zpěvu, dramatizace či podporou samostatného mluvního projevu dítěte. Při cíleném působení pedagoga na dítě je třeba dbát mimo jiné na to, aby mělo dítě dostatek prostoru a možností k samostatnému projevu a dostatečnou motivaci, vhodný jazykový vzor či přístup ke knížkám. Při optimálním působení zaměřeném na tuto podoblast by dítě na konci předškolního věku mělo být zpravidla schopné správně vyslovovat, pojmenovávat věci ze svého okolí, vést rozhovor, smysluplně vyjadřovat své myšlenky a pocity, formulovat otázky, rozumět slyšenému, utvořit jednoduchý rým, poznat některá písmena a číslice či své napsané jméno apod. (Smolíková a kol., 2021).

Kromě preventivního působení předškolního pedagoga v rámci běžné výuky při plnění RVP PV se termín „primární logopedická prevence“ v mateřských školách používá i ve spojitosti s kroužky logopedické prevence, které vznikají za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a vedou je tzv. logopedičtí asistenti - preventisté (Vašíková a Žáková, 2017). Primární logopedická prevence by měla být v mateřských školách realizována systematicky (např. dvakrát týdně), nejlépe v malých skupinkách do šesti dětí (Bendová, 2020).

4.1 Logopedický asistent (preventista) a jeho kompetence

Nárůst narušení komunikační schopnosti především u předškolních dětí byl signálem pro to, aby v roce 2009 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) **metodické doporučení č. j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství**, ve kterém je mimo jiné specifikován pojem „logopedický asistent“, včetně jeho odborných předpokladů a kompetencí (Hulínová-Mihalcová, 2020).

Logopedickým asistentem se stává jedinec, jenž má vždy pedagogické vzdělání a další odborné předpoklady, které získal:

- a) absolvováním bakalářského studia speciální pedagogiky zakončeného státní závěrečnou zkouškou z logopedie (surdopedie),
- b) absolvováním programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaného vysokou školou a zaměřeného na speciální pedagogiku – logopedii,
- c) absolvováním kurzu logopedické prevence (v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků), akreditovaného MŠMT.

Způsob, kterým logopedický asistent získal příslušnou kvalifikaci, má vliv na jeho kompetence. Logopedický asistent, který získal svou kvalifikaci podle bodu c), se zaměřuje zejména na podporu rozvoje komunikačních schopností a dovedností, na prevenci vzniku poruch řeči a čtenářských obtíží a na informovanost rodičů dětí, u kterých se objevují příznaky rizikového vývoje řeči, o dostupnosti logopedické péče. Logopedický asistent kvalifikovaný podle bodu a) a b) má tyto kompetence rozšířeny ještě o možnost přímé logopedické intervence u dětí se zjištěnou prostou vadou řeči, provádění reedukačních postupů a cvičení jemu svěřených dětí dle pokynů logopeda a může vykonávat depistáž, tj. vyhledávat žáky s narušenou komunikační schopností. Nicméně ve všech případech platí, že by logopedický asistent měl pracovat pod metodickým vedením logopeda, zpravidla to bývá logoped ze speciálně

pedagogického centra (Laurenčíková, 2009). Měl by s ním projednávat nejen činnosti, které s dětmi plánuje dělat, ale i výběr dětí do skupinového preventivního programu, aby se tak předešlo nejen nesprávnému zásahu do vývoje dítěte, ale také např. zanedbání individuální terapie (Hulínová-Mihalcová, 2020).

Logopedický asistent se při realizaci primární logopedické prevence v mateřské škole konkrétně zaměřuje zejména na rozvoj motoriky (hrubé, jemné, koordinaci pohybů, ale i oromotoriky), zrakové a sluchové percepce (zrakové a sluchové paměti, diferenciaci, analýzy a syntézy) a na rozvoj komunikačních kompetencí dítěte ve všech jazykových rovinách (Bendová, 2020).

4.2 Obsahové zaměření logopedické prevence v běžné mateřské škole

Výrazný vliv na rozvoj komunikačních kompetencí dítěte v předškolním věku má úroveň sluchové a zrakové percepce, hrubé motoriky, jemné motoriky, oromotoriky i grafomotoriky. Cílená stimulace těchto oblastí spolu s realizováním dechových a fonačních cvičení napomáhá k tomu, aby bylo předškolní dítě na adekvátní úrovni (vzhledem k věku) v oblasti komunikace, kterou lze poté dále rozvíjet (Bytešníková, 2012). Některé tyto oblasti jsou stimulovány během řízených činností v rámci běžného programu mateřské školy dle RVP PV, na některé jsou cíleně zaměřeny logopedické kroužky (Vašíková a Žáková, 2017).

Dále jsou popsány jednotlivé oblasti, na které je třeba brát zřetel a vysvětleno, proč tomu tak je. Konkrétní způsoby, jakými lze tyto oblasti rozvíjet jsou blíže specifikovány v praktické části této bakalářské práce v kapitole 6.3 a 7.

4.2.1 Sluchová percepce

Sluchovou percepcí se rozumí schopnost přijímat, diferencovat a interpretovat řečové i neřečové zvuky, konkrétně se jedná o schopnost naslouchání, sluchového rozlišování, sluchovou paměť, sluchovou analýzu a syntézu a vnímání rytmu (Zelinková, in Bytešníková, 2012). Základem pro celkový rozvoj komunikačních kompetencí dítěte je bezchybné vnímání mluvené řeči (Bytešníková, 2012), proto v případě, že se ve sluchovém vnímání objeví nějaké deficity, může dojít k řečovým nedostatkům, např. k dyslálii (zejména k sigmatismu) a k problémům s měkčením TĎŇ (Kutálková, 2010). V případě přetrvávání těchto deficitů se mohou nedostatky objevit i ve školním věku v oblasti čtení a psaní (Bytešníková, 2012).

U dětí předškolního věku je potřeba se při rozvoji sluchové percepce zaměřit především na rozvoj fonemického sluchu, tj. schopnost odlišit od sebe dvě zvukově si podobné hlásky (fonémy). Na základě této schopnosti se rozvíjí řeč – dítě opakuje hlásky, které slyší (Šimek, in Bendová, 2014), proto pokud dítě vnímá hlásky nepřesně, např. mu podobně znějící hlásky splývají nebo nerozezná znělou hlásku od neznělé, stává se nepřesnou i výslovnost (Kutálková, 2011). Postupně se dítě naučí autokorekci, tedy dokáže kontrolovat samo sebe, zda používá danou hlásku správně či ji zaměňuje za hlásku podobně znějící (Škodová, in Bendová, 2014). Fonemický sluch by měl dozrávat před nástupem do školy, okolo pátého roku věku (Zelinková, in Bendová, 2014). Zralost fonemického sluchu se pozná tak, že je dítě schopno fonemické diferenciaci jednotlivých fonémů (Vašíková a Žáková, 2017).

Neopomenutelnou částí logopedické prevence je i procvičování vnímání a reprodukce rytmu, aby se předešlo negativním projevům deficitů v této oblasti z hlediska řeči, ale i pohybu a následně čtení a psaní (Bytešníková, 2012). Rytmizace je podstatnou součástí toho, když děti rozkládají za pomoci vytleskávání slova na slabiky a podílí se i na nácvičku grafomotoriky (Vašíková a Žáková, 2017). Důležitý je také trénink sluchové paměti, aby dítě bylo schopno zapamatovat si slyšený pokyn či větu a osvojit si říkanky, písničky apod. (Bytešníková, 2012).

Rozvoj veškerých těchto schopností a dovedností má velký význam pro rozvoj sluchové analýzy a syntézy, tj. rozklad slova na jednotlivé hlásky a naopak skládání slov z izolovaných hlásek. Vnímání a vydělování hlásek ve slovech by mělo dítě zvládnout kolem pátého roku věku (Bendová, 2014), nicméně rozložení slova na jednotlivé hlásky se očekává až u dětí v průběhu prvního ročníku na základní škole (Bytešníková, 2012).

4.2.2 Zraková percepce

Zraková percepce má velký význam pro rozvoj řeči, a to proto, že zrakem dítě vnímá artikulaci, mimiku i gestikulaci a může tak napodobovat řečový vzor (Bendová, 2014). Je proto nutné, s ohledem na zajištění optimální kvality mluvy v předškolním období, zajistit řečový vzor, který bude správný (Bendová, 2020). Kvalitní zrakové vnímání může dítěti pomoci i s porozuměním, protože dokáže vnímat neverbální informace tvořící větší část sdělení (Kutálková, 2011).

Optimální úroveň zrakového vnímání je předpokladem i pro počátky čtení, psaní a matematicko-geometrické úkony, neboť dítě musí správně rozlišovat tvary písmen a číslic, které se často liší pouze horizontálním či vertikálním otočením (Bytešníková,

2012) a musí správně koordinovat oční pohyby pro plynulé čtení (Kutálková, 2011) – je proto velmi důležité věnovat pozornost zrakovému vnímání ve všech jeho oblastech, tj. vnímání barev, vnímání figury a pozadí, zrakovému rozlišování, vnímání částí (zraková analýza) a celku (zraková syntéza), očním pohybům a zrakové paměti již v předškolním věku dítěte (Bednářová a Šmardová, in Bendová, 2014).

4.2.3 Dechová a fonační cvičení

Dechová a fonační (hlasová) cvičení slouží ke správné koordinaci dechu společně s hlasem a mluvou, z čehož vyplývá, že se tato cvičení vzájemně prolínají a doplňují. Cílem těchto cvičení je nejen nácvik správného fyziologického dýchání a jeho prohloubení, ale také nácvik hospodaření s dechem při realizaci verbální řeči, aby dítěti během jeho promluvy nedošel dech (Bytešníková, 2012). Zautomatizování dýchání během řeči u dětí vyžaduje určitý cvik (Antušeková, in Bytešníková, 2012).

Logopedická prevence v této oblasti začíná tak, že se předškolní pedagog (nebo logopedický asistent) zaměří na to, zda dítě dýchá fyziologicky – tedy nadechuje se dostatečně hluboce nosem a vydechuje ústy, a to proto, že výdechový proud ovlivňuje výslovnost jednotlivých hlásek (Bendová, 2014) a zároveň je nezbytný pro tvorbu hlasité řeči (Bytešníková, 2012). Pokud dítě dýchá nesprávně – ústy, je třeba je mít pootevřená, což vede k oslabení svalů mluvidel i obličeje a ochabnutí jazyka, jehož důsledkem bývá vadná výslovnost mnoha hlásek. Správné dýchání však neovlivňuje pouze řeč, ale je třeba na něj dbát i ze zdravotních důvodů, neboť pokud dítě dýchá nesprávně ústy, zvyšuje se tak riziko zvětšení nosní mandle a infekcí horních cest dýchacích (Kutálková, 2010).

Dítě se tedy při dechových a fonačních cvičeních učí nadechovat nenápadně, tiše a volně nosem s pootevřenými ústy připravenými k artikulaci a vydechovat pozvolně, plynule, nepřerušovaně a tak dlouze, aby mu dech stačil na vyslovení daného mluvního celku (Sovák, in Bytešníková, 2012). Zároveň se dítě učí základům hlasové hygieny, zejména používání přiměřené hlasitosti, schopnosti regulace síly a výšky hlasu a používání měkkého hlasového začátku, neboť tvrdý hlasový začátek není šetrný k hlasivkám (Kutálková, 2011). Všechna cvičení zaměřená na tyto oblasti je vhodné realizovat za určitých zásad – např. v dobře větrané a čisté místnosti, formou hry a v rámci celku (např. ve spojení s artikulačními cvičeními), střídát je s přestávkami na vydýchání apod. (Štěpán a Petráš, in Bendová, 2014).

4.2.4 Hrubá a jemná motorika, grafomotorika a pohybová koordinace

Úroveň hrubé motoriky ovlivňuje rozvoj jemné motoriky, ze které se rozvíjí grafomotorika a oromotorika. Z toho vyplývá, že pokud je hrubá motorika u dítěte narušena, promítá se to následně i do jeho řečových schopností a dovedností (Bytešníková, 2012), neboť kvalitní mluvy nelze dosáhnout bez dokonalého ovládnání svalů obličeje a krku. Je proto důležité během logopedické prevence věnovat této oblasti pozornost, protože případné deficity mohou vést např. k dyslalii či ve školním věku k dysgrafii (Kutálková, 2010). Rozvoj motoriky nicméně neovlivňuje pouze řeč, ale odráží se i v rozvoji poznávacích činností či sociálního chování (Lechta, in Bendová, 2014).

Hrubá motorika je souhrnné označení pro schopnost ovládat celkové pohyby těla. Dají se mezi ně zařadit pohyby sloužící k lokomoci (např. chůze, běh apod.), ale i pohyby nelokomoční (např. sezení, strkání apod.). Všechny tyto schopnosti a dovednosti se vyvíjejí spolu s řečí již od útlého věku dítěte. Jejich vývoj je ovlivněn multifaktoriálně (Bytešníková, 2012), nicméně zhruba ve třech letech života dítěte by měly být prakticky zvládnuty (Bendová, 2014) a poté již dochází k jejich zdokonalování v oblasti koordinace, přesnosti, návaznosti pohybů a orientace v prostoru. Cílenou stimulaci hrubé motoriky je vhodné spojit s řečovými a rytmickými cvičeními.

Jemná motorika je popisována jako pohyb vycházející z aktivity drobných svalů rukou za spolupráce rukou a zraku. V rámci cílené stimulace této oblasti je zapotřebí realizovat cvičení, která jsou zaměřena na koordinaci jemných pohybů ruky (Bytešníková, 2012), ale i na koordinaci ruka-oko, která je nezbytná nejen pro všechny manuální činnosti, ale také pro psaní a čtení (Kutálková, 2011). V závislosti na rozvoji jemné motoriky a vizuomotoriky se rozvíjí **grafomotorika**. V předškolním věku by měla být do programu dítěte zařazována pravidelná a systematická grafomotorická cvičení zaměřená především na uvolnění svalů paže, ruky, prstů a zápěstí. Těmto cvičením by měla předcházet cvičení průpravná, např. práce se stavebnicemi, s modelínou apod. Pozornost by měla být zaměřena i na koordinaci pohybů prstů, kterou lze rozvíjet tzv. prstovými cvičeními za doprovodu říkanek rozvíjejících zároveň i slovní zásobu, obratnost mluvidel apod. (Bytešníková, 2012).

4.2.5 Motorika mluvních orgánů

Dostatečná úroveň a koordinace motoriky mluvních orgánů je pro řeč velmi důležitá, protože případné deficity v této oblasti mohou být příčinou nesprávné výslovnosti (Vašíková a Žáková, 2017).

Do oblasti motoriky mluvních orgánů je zahrnuta pohyblivost rtů, čelisti, jazyka a měkkého patra – všechny tyto části se podílejí na artikulaci jednotlivých hlásek. Rty se mohou účastnit artikulace buď aktivně (hlavně při vyslovování hlásek *o, u, p, b, m, f, v, s, š*) nebo pasivně (např. při vyslovování hlásek *a, t, k, h*). Jazyk plní při tvorbě hlásek primární úlohu, je to nejpohyblivější sval v těle a při artikulaci svým pohybem dokáže měnit objem dutiny ústní či vytvářet překážky proudu vzduchu, čímž ovlivňuje výslovnost. Je proto důležité, aby byl jazyk rychlý, přesný a dokázal správně cílit své pohyby (Bytešníková, 2012), neboť pokud je jazyk pouze rychlý, ale nekoordinovaný, není schopen přesných, rychle za sebou jdoucích artikulačních pohybů, které jsou k řeči potřeba. Neobratný jazyk je tedy podstatným nedostatkem. Pohyby jazyka však může blokovat i zkrácená podjazyková uzdička (Kutálková, 2011). Artikulace se účastní také čelisti, přičemž pohyb vykonává pouze čelist dolní a to od její základní polohy až do polohy maximálního rozevření. Kromě toho se na artikulaci podílí i měkké patro a to tak, že se zvedá a odděluje tak od rezonančních dutin dutinu nosní, tj. vytváří patrohltanový závěr, nebo naopak klesá, čímž výdechovému proudu vstup do dutiny nosní uvolňuje (Bytešníková, 2012).

Z hlediska motoriky mluvních orgánů je třeba dbát i na správný tonus orofaciálního svalstva, který se povoluje v případě, že dítě trpí opakovanými rýmami nebo má zvětšenou nosní mandli, a je tak nuceno dýchat ústy. Po odstranění příčiny povolené svalstvo zůstává a je proto třeba ho posilovat (Kutálková, 2011).

Při cvičení jednotlivých oblastí motoriky mluvních orgánů je vhodné jednotlivé cviky provádět společně s dítětem před zrcadlem, případně proti sobě, a výrazně zapojovat mimiku. Cviky s dítětem by měly probíhat formou hry (Kycltová Bezděková, 2014).

4.2.6 Rozvoj řeči a jazyka

Vlastní rozvoj řeči a jazyka je též součástí logopedické prevence v mateřské škole. Dětská řeč je rozvíjena komplexně a to ve všech jazykových rovinách, tj. v rovině foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické,

ale i pragmatické (Bendová, 2014). Tyto jazykové roviny se vzájemně prolínají. Při rozvoji řeči a jazyka dítěte je nezbytné, aby byl dítěti neustále poskytován adekvátní řečový vzor, protože dítě se učí převážně nápodobou.

Úroveň **foneticko-fonologické jazykové roviny** dítěte, tedy zvukové stránky řečového projevu, je ovlivněna mnoha faktory, zejména však úrovní motoriky mluvních orgánů a schopností fonematické diferenciacce (viz kapitola 4.2.1 a 4.2.5). Pozitivní vliv mají na rozvoj této jazykové roviny i dechová a fonační cvičení (viz kapitola 4.2.3), využití dětských říkadel či rozpočítadel a zpěv, který kladně působí na osvojení si správného dýchání, tvoření hlasu i přesnější výslovnost, neboť při zpěvu dochází ke zpomalení sledu jednotlivých hlásek (Bytešníková, 2012).

Při rozvoji **lexikálně-sémantické jazykové roviny** je třeba zaměřit pozornost především na systematické rozšiřování slovní zásoby, a to jak aktivní, tak i pasivní (Bendová, 2014), a to z toho důvodu, že úroveň osvojení si slovní zásoby je nejen důležitým předpokladem pro úspěšnou komunikaci, ale má tím pádem vliv i na socializaci dítěte. Pozornost však musí být věnována i porozumění obsahu slov, tj. dítěti je třeba systematicky objasňovat význam slov charakterizujících předměty, jevy a činnosti z jeho každodenního života a následně i takové, se kterými nepřijde do kontaktu tak často. Postupně dochází ke zdokonalování struktury slovní zásoby a dítě si začíná uvědomovat i vztahy mezi jednotlivými výrazy, tj. slova nadřazená, podřazená, antonyma, synonyma a homonyma (Bytešníková, 2012). Začíná také aktivně používat více slovních druhů (Bendová, 2014). K tomu, aby si dítě jednotlivá slova zapamatovalo a umělo je použít, je zapotřebí verbální akustická paměť, tzv. paměť pro slova, která je ovlivněna úrovní sluchového vnímání (Kutálková, 2010).

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina se zaměřuje na aplikaci gramatických pravidel v mluvním projevu, správný slovosled ve větě, správné používání mluvnických kategorií, skloňování, časování apod. (Bytešníková, 2012). Používání adekvátních slovních tvarů je výsledkem rozvinutého abstrakčního procesu a jeho následné analogické aplikace (Zelinková in Bytešníková, 2012). Do čtvrtého roku věku dítěte jsou chyby v gramatické struktuře věty běžné (Kutálková, 2010). Mnoho dětí předškolního věku však správnou gramatickou strukturu věty zvládá a to na základě nápodoby, tedy aniž by dítě mělo gramatická pravidla teoreticky osvojena. Tyto děti mají

tzv. jazykový cit, jehož rozvoj je možný pouze prostřednictvím řeči, např. vyprávěním či čtením (Bytešníková, 2012).

V rámci rozvoje **pragmatické jazykové roviny** je třeba dítě stimulovat v oblasti komunikace s ostatními dětmi i s dospělými, a to formou společných diskuzí či skupinových nebo individuálních konverzací. U dítěte se tak rozvíjí schopnost samostatně vést rozhovor, naslouchat druhým, vyčkat až druhý dokončí svou výpověď, střídat role naslouchajícího a hovořícího, sledovat řečníka i obsah a ptát se (Bytešníková, 2012). Dítě se učí využívat řeč v běžném životě k vyjádření svých myšlenek a přání, k domluvě s ostatními i k sebe prezentaci (Bendová, 2014). Je vhodné u dítěte rozvíjet také zdvořilostní návyky a podporovat u něj především vyprávění, dramatizaci a souvislé a spontánní vyjadřování v různých sociálních situacích (Vašíková a Žáková, 2017).

II PRAKTICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

5 UVEDENÍ DO PRAKTICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Praktická část bakalářské práce se zabývá realizací logopedických kroužků v mateřské škole v praxi – zkoumá jejich výskyt v rámci České republiky, organizační a formální zajištění, ale zejména obsahovou náplň, kterou doplňuje o soubor aktivit využitelných během těchto kroužků.

5.1 Hlavní a dílčí cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem (HC) výzkumného šetření této bakalářské práce je zjistit názory a zkušenosti vedoucích logopedických kroužků – logopedických asistentů ohledně obsahové náplně těchto kroužků, tj. oblastí logopedické prevence, včetně prezentace konkrétních námětů z praxe, a na základě zjištění vytvořit soubor aktivit, které je možné v těchto kroužcích realizovat.

Dílčím cílem (DC) je zjistit základní informace o organizačním a formálním zajištění logopedického kroužku v mateřské škole, a tedy jakým způsobem logopedický kroužek v mateřských školách probíhá (pokud probíhá), pro koho je určen a jaké vzdělání má jeho vedoucí.

5.2 Metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření zabývající se skupinovou logopedickou prevencí v mateřské škole realizovanou formou logopedického kroužku bylo provedeno jednou z kvantitativních výzkumných metod – data byla sbírána pomocí dotazníku. Kvantitativně orientované výzkumy bývají označovány jako výzkumy klasické, které vycházejí z přesvědčení, že existuje pouze jedna objektivní realita nezávislá na našich citech či přesvědčeních. Dělí se do několika fází, a to od fáze stanovení problému, přes formulaci hypotézy a její testování, až po vyvození závěrů a jejich prezentaci (Chráska, 2016).

Dotazník je pravděpodobně nejpoužívanější metodou nejen pedagogického výzkumu (Pelikán, 2007). Je to soustava předem připravených a systematicky seřazených otázek (položek), na které respondent písemně odpovídá (Chráska, 2016). „*Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají*“ (Pelikán, 2007, s. 105). Předností dotazníku je možnost shromažďovat data od velkého počtu respondentů za krátký čas. Naopak za negativum dotazníkového šetření lze označit to, že respondenti popisují, jak sami sebe

vidí nebo jak chtějí, aby byli viděni, ale ne vždy to musí být v souladu s tím, jací skutečně jsou (Chráska, 2016).

Dotazník byl vytvořen tak, aby byl tematicky zaměřen a aby bylo docíleno hlavního i dílčího cíle této bakalářské práce. Byl rozdělen do tří částí s celkově 30 otázkami - v první části byly zjišťovány základní informace o mateřské škole a o výskytu logopedického kroužku v ní, druhá část, v případě existence logopedického kroužku v konkrétní mateřské škole, se orientovala na informace týkající se daného kroužku a jeho vedoucího, nakonec ve třetí části byla zjišťována obsahová náplň těchto kroužků. Kompletní znění dotazníku je uvedeno v příloze (viz Příloha A).

Napříč dotazníkem byly použity uzavřené otázky s možností jedné či více odpovědí, polouzavřené otázky, které respondentovi umožnily zvolit odpověď, která nebyla v nabídce či odpověď doplnit, otevřené otázky s možností vlastní slovní odpovědi a otázky, ve kterých respondent seřadil odpovědi dle vlastních preferencí.

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku a místa výzkumného šetření

Dotazník byl adresován ředitelům mateřských škol ze všech krajů České republiky, které nabízí logopedický kroužek jako zájmovou aktivitu nad rámec běžné výuky v mateřské škole, s prosbou o jeho předání vedoucím těchto logopedických kroužků – logopedickým asistentům, tedy těm jedincům, jež splňují odborné předpoklady dle Metodického doporučení č. j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství a které jsou popsány v kapitole 4.1 teoretické části této bakalářské práce. Nicméně na dotazník reagovaly i ty mateřské školy, jež z nějakého důvodu logopedický kroužek nerealizují. Mateřské školy, které dotazník vyplnily, jsou blíže specifikovány v kapitole 6.1.

5.4 Průběh výzkumného šetření

Dotazník (resp. odkaz na něj na webovém rozhraní Survio.com), spolu s prosbou o vyplnění, byl po konzultaci s vedoucí bakalářské práce rozeslán v lednu roku 2022 prostřednictvím univerzitního e-mailu na e-mailové adresy mateřských škol, a to konkrétně těch, u nichž je na jejich internetových stránkách dohledatelná nabídka logopedického kroužku jako zájmové aktivity v mateřské škole. Vyplnění dotazníku bylo anonymní, nicméně byla zde možnost zpětné vazby – respondenti, jež měli zájem o výslednou práci, mohli vyplnit jejich kontaktní e-mail, na nějž jim výsledky výzkumného šetření byly zaslány.

Výzkumné šetření bylo připravováno v listopadu a prosinci 2021 a následně realizováno v období na přelomu ledna a února 2022 ve dvou po sobě jdoucích měsících. Získaná data byla zpracována v průběhu března 2022.

Tab. 1: Časový harmonogram realizace výzkumného šetření (zdroj: vlastní)

Listopad - prosinec 2021	Příprava výzkumu, tvorba dotazníku
Leden – únor 2022	Realizace výzkumu – rozeslání dotazníku do vybraných mateřských škol
Březen 2022	Vyhodnocení výzkumu

Dotazník celkem zaznamenal 183 návštěv, z čehož 72 lidí jej vyplnilo – to činí jeho návratnost 39,3 %. Nejvíce respondentů strávilo vyplňováním dotazníku 10-30 minut.

6 REALIZACE SKUPINOVÉ LOGOPEDICKÉ PREVENCE FORMOU LOGOPEDICKÉHO KROUŽKU V MATEŘSKÉ ŠKOLE V PRAXI

Odpovědi logopedických asistentů na dotazník (viz příloha A) jsou rozpracovány níže a pro lepší přehlednost doplněny tabulkou a grafy. Tabulka vyjadřuje konkrétní počet odpovědí ke každé z možností. Grafy jsou doplněny legendou.

Tato kapitola je rozdělena do tří částí dle oblastí dotazníku. První část se zabývá obecnými informacemi o mateřské škole, kde probíhá (příp. neprobíhá) logopedický kroužek, konkrétně o její lokalitě a zřízení. Druhá část je zaměřena na organizační a formální zajištění tohoto kroužku v konkrétní mateřské škole, a tedy popisuje např. skupinu dětí, jež tento kroužek navštěvují, časovou dotaci tohoto kroužku či vzdělání a inspirační zdroje jeho vedoucího – logopedického asistenta. Třetí část se věnuje obsahovému zaměření logopedického kroužku v mateřské škole, tj. např. jaké činnosti jsou v tomto kroužku realizovány nejčastěji a na co se zaměřují, včetně prezentace konkrétních aktivit.

6.1 Informace o mateřské škole a existenci logopedického kroužku

Na dotazník odpověděli respondenti z běžných mateřských škol z celé České republiky s výjimkou Karlovarského kraje. Tři odpovědi jsou z mateřské školy s logopedickou třídou, a to z Olomouckého, Zlínského a Ústeckého kraje. Z kraje Vysočina respondent v jednom případě zastupoval mateřskou školu se třídou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Mateřské školy jiného zřízení (tj. např. mateřská škola speciální) se výzkumného šetření nezúčastnily. Nejvíce respondentů odpovědělo ze Středočeského kraje (14 respondentů) a Prahy (13 respondentů).

Logopedický kroužek v mateřské škole aktuálně realizují v 55 mateřských školách ze 72, které dotazník vyplnily. Ze 17 respondentů, v jejichž mateřské škole se logopedický kroužek nerealizuje, jich sedm odpovědělo, že je to z důvodu nedostatečné kvalifikace pracovníků, v ostatních případech jako důvody uvádějí např. malý zájem rodičů, odlišné zaměření kroužků, pouze individuální logopedickou péči pro děti či nepotřebnost kroužku, neboť logopedickou prevenci provádí v rámci běžné výuky každý den.

Tab. 2: Rozložení respondentů a respondentů realizujících logopedický kroužek v mateřské škole dle krajů (zdroj: vlastní)

Kraj	Celkový počet respondentů dle krajů	Počet respondentů realizujících logopedický kroužek v MŠ dle krajů
Středočeský	14	12
Praha	13	11
Ústecký	7	4
Jihomoravský	7	7
Pardubický	6	2
Zlínský	5	4
Olomoucký	4	3
Vysočina	4	4
Jihočeský	4	4
Moravskoslezský	3	1
Královéhradecký	3	2
Plzeňský	1	1
Liberecký	1	0
Karlovarský	0	0
Celkem	72	55

6.2 Organizační a formální zajištění logopedického kroužku

Označení logopedického kroužku může být různorodé. Nejčastěji, tj. v 16 případech, mají mateřské školy tento kroužek pojmenovaný jako „Logopedický kroužek“ či „Logopedie“. V šesti odpovědích se objevil název „Logohrátky“ a v dalších pěti odpovědích název „Povídálek“. Nicméně mnohé mateřské školy jsou kreativní a logopedický kroužek pojmenovaly např.:

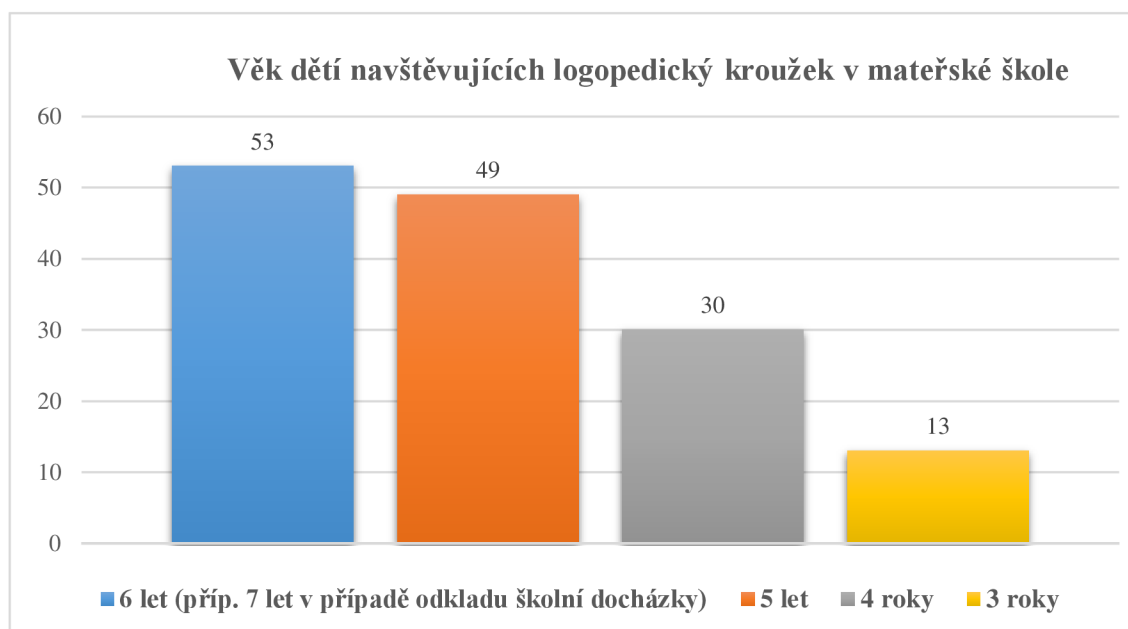
- Veselé mlčení,
- Hravě a hezky, mluvíme česky,
- Hbité jazýčky,
- Louskáček,
- Mluvení hrou,
- Pojď si povídat,
- Řečové hrátky s hrošíkem Logopedíkem,
- Rozhýbej svůj jazýček
- Mluvení je hračka
- Hraj si a povídej apod.

Pojem „logopedický kroužek“ byl v dotazníku popsán jako specifická skupinová aktivita vedená odborníkem (logopedickým asistentem), kterou nabízí rodičům a dětem mateřská škola nad rámec běžné výuky, a která slouží k logopedické prevenci - rozvíjí jazykové kompetence dítěte (např. slovní zásobu, fonemický sluch, artikulační obratnost), ale i grafomotoriku, hrubou motoriku, smyslové vnímání apod. Dle odpovědí respondentů zmíněnou skupinu tvoří nejčastěji, tedy v 19 případech, 10-12 dětí. Ostatní respondenti pracují většinou s menšími skupinami, a to konkrétně s pěti až osmi dětmi, ale někteří i s více - až s 18 dětmi. Za optimální počet většina z nich považuje skupinu do maximálně deseti dětí. V některých mateřských školách probíhá logopedický kroužek s dětmi individuálně.

Děti navštěvující logopedický kroužek jsou převážně předškoláci, tj. děti šestileté (příp. sedmileté s odkladem školní docházky), a děti pětileté. Ve 30 případech tento kroužek navštěvují i děti čtyřleté, pouze ve 13 případech také děti tříleté. Jedná se častěji, tj. ve 32 odpovědích (z celkových 55 odpovědí), o děti s narušenou komunikační schopností, konkrétně o děti s diagnózou dyslalie, opožděný vývoj řeči či specificky narušený vývoj řeči (vývojová dysfázie), případně o děti cizinců. Pouze v šesti

odpovědích však všechny děti navštěvující logopedický kroužek, navštěvují současně i klinického logopeda, většinou (tj. ve 37 odpovědích) ho navštěvují pouze některé, ve 12 případech žádné z nich.

Graf 1 – Věk dětí navštěvujících logopedický kroužek v mateřské škole (zdroj: vlastní)



Logopedický kroužek probíhá nejčastěji, tj. ve 25 mateřských školách, jednou týdně 30-45 minut, v pěti mateřských školách 60 minut. V případě realizace individuální logopedické prevence se logopedický asistent dítěti věnuje 15-20 minut týdně (12 odpovědí). V ostatních mateřských školách má logopedický kroužek časovou dotaci např. 90 minut 1x týdně, 45-60 minut 1x za 14 dní či 45 minut 1x měsíčně.

Skupinová logopedická prevence, konkrétně logopedický kroužek se většinou (dle 37 odpovědí) realizuje bez přítomnosti rodičů, v osmi mateřských školách preferují část kroužku s rodiči a část bez nich, v sedmi případech probíhají pouze některé logopedické kroužky za přítomnosti rodičů a pouze tři mateřské školy přítomnost rodičů vyžadují.

Logopedický kroužek v mateřské škole by měl vést pouze odborník, který splňuje odborné předpoklady dané Metodickým doporučením č. j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství. Z odpovědí vyplývá, že nejčastěji, a to ve 34 odpovědích, je tímto odborníkem pedagog, který doplnil své vzdělání kurzem logopedické prevence akreditovaným MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Deset vedoucích logopedických kroužků má ukončené bakalářské studium zaměřené

na speciální pedagogiku se státní závěrečnou zkouškou z logopedie a tři mají své pedagogické vzdělání doplněné programem celoživotního vzdělávání zaměřeného na speciální pedagogiku – logopedii. V ostatních odpovědích mají vedoucí těchto kroužků např. magisterské vzdělání v oboru speciální pedagogika se státní závěrečnou zkouškou z logopedie.

Při tvorbě obsahu logopedických kroužků se jejich vedoucí nejvíce, tj. ve 41 odpovědích, inspirovali v knihách, poté na různých internetových stránkách (33 odpovědí), u klinického logopeda (21 odpovědí), ale i na sociálních sítích (např. Facebook či Pinterest, 18 odpovědí) nebo u ostatních vedoucích těchto kroužků (14 odpovědí). Jako konkrétní zdroje inspirace respondenti uváděli:

Publikace:

- Logopedie: listy pro nácvik výslovnosti (Josef Štěpán, Rubico. 2020),
- Logopedie v praxi (Josef Štěpán, Petr Petráš, Septima, 1995),
- Pro hbité jazýčky, pro bystré hlavičky (Jaroslava Vandasová, Studio Press)
- Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte (Jiřina Klenková, Helena Kolbábková, MC nakladatelství, 2002),
- Příběhy zvířatek (Zuzana Pospíšilová, Axióma, 2013),
- Logohrátky (Zuzana Pospíšilová, Grada, 2018),
- Hádám, hádáš, hádáme (Zuzana Pospíšilová, Portál, 2014),
- Cvičení pro rozvoj řeči (Charlotte Lynch, Julia Kidd, Portál, 2016),
- Hry na rozvoj verbální komunikace (Petr Staníček, Grada, 2020),
- Rozhýbej svůj jazýček – zábavné hry pro rozvoj řeči (Marcela Kotová, Grada, 2019),
- Rozhýbej svůj jazýček – nové hry – rozvoj řeči hravě (Marcela Kotová, Grada, 2021),
- Poslouchám pohádku a čtu podle obrázků (Marcela Kotová, Grada, 2020),
- Hry pro rozvoj řeči pro děti od 2 let (Lucie Brault Simard, Portál, 2019),
- Logopedická cvičení pro předškoláky (Miroslav Růžek, EDIKA, 2018),
- Říkej si a hraj – Metodická příručka a cvičení pro prevenci poruch výslovnosti (Jitka Tučková, Portál, 2017),
- Není hláska jako hláska – Pracovní listy pro rozvoj fonemického sluchu (Kateřina Slezáková, Portál, 2017),

- Logopedíme (Petra Laura Maxová, 2021),
- Celý rok zvesela (Ladislava Horová, Infra, 2021)
- Šimonovy pracovní listy,
- Hvězdička – Hravá grafomotorika 1, 2, 3 (Daša Mochňacká, TAKTIK),

Internetové stránky:

- www.logopedieonline.cz,
- www.logosik.cz,
- www.logopediesusmevem.cz,
- www.hlaskovanislipankem.cz,
- www.logopedie-vendy.cz,

Sociální sítě – Facebook:

- Logopedie JINAK,
- Učitelky MŠ sobě (PK),
- Inspirace pro MATEŘINKY,
- LogoGo! Logopedie hrou,
- LOGOPEDICKÉ A KOMUNIKAČNÍ KARTIČKY,
- Hrátky nejen s řečí – Logohrátky na každý den,
- Logopedie CZ – rady, tipy, návody,
- Předškolní poradna pro pedagogy.

V již zmiňovaném Metodickém doporučení k zajištění logopedické péče ve školství je uvedeno, že logopedický asistent pracuje pod metodickým vedením logopeda, zpravidla ze speciálně pedagogického centra (Laurenčíková, 2009). Dle 41 odpovědí respondentů se tak většinou děje, a to formou odborných konzultací ohledně obsahového zaměření logopedického kroužku i jednotlivých dětí navštěvujících tento kroužek. Klinický logoped také ve většině mateřských škol provádí depistáž, na jejímž základě poté děti kroužek (a mnohdy i samotného klinického logopeda) navštěvují. 14 respondentů však uvedlo, že s klinickým logopedem nespolupracují, neboť dle nich spolupráce není potřeba či nemohou žádného logopeda sehnat, protože je jich nedostatek a jsou zatíženi.

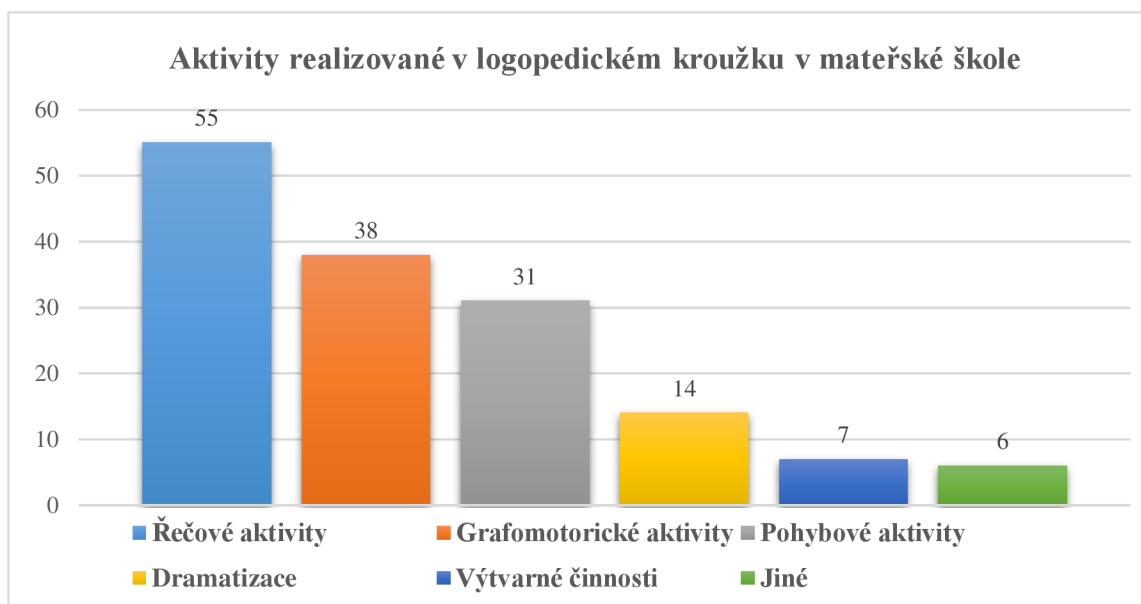
6.3 Obsahové zaměření logopedických kroužků v mateřské škole

Logopedičtí asistenti do logopedických kroužků zařazují aktivity rozvíjející všechny složky osobnosti dítěte předškolního věku. Dle odpovědí však kladou největší důraz na aktivity rozvíjející následující osobnostní složky dítěte v tomto pořadí:

1. Dechová cvičení,
2. Artikulace,
3. Sluchová percepce,
4. Grafomotorika,
5. Hrubá a jemná motorika,
6. Slovní zásoba,
7. Zraková percepce,
8. Rytmizace,
9. Časoprostorová orientace.

K rozvoji dětské osobnosti v logopedických kroužcích v mateřské škole používají logopedičtí asistenti vždy, tj. v 55 odpovědích, aktivity řečové (např. oromotorické cviky, aktivity pro rozvoj slovní zásoby apod.), poté aktivity grafomotorické (38 odpovědí), následně aktivity pohybové (31 odpovědí), a příliš do kroužku nezařazují dramatizaci (14 odpovědí) a výtvarné činnosti (7 odpovědí). Kromě těchto aktivit ale někteří respondenti realizují např. masáž obličeje pomocí míčků, zpěv, logické úkoly, hudebně-pohybové aktivity či konstrukční činnosti.

Graf 2 – Aktivity realizované v logopedickém kroužku v mateřské škole (zdroj: vlastní)



Z činností, které logopedický asistent realizuje s dětmi při logopedickém kroužku, děti dle odpovědí nejvíce oceňují aktivity řečové (38 odpovědí) a pohybové (31 odpovědí). Naopak nejméně je baví aktivity grafomotorické (20 odpovědí) a výtvarné (11 odpovědí).

Z výsledků dotazníku dále vyplývá, že logopedické kroužky v mateřských školách mají ustálenou podobu (pozn. pouze ve 4 případech to tak není). Logopedičtí asistenti s dětmi naváží kontakt krátkým rozhovorem či uvítací básničkou, aby je namotivovali. Poté s nimi dělají ve většině případů dechová cvičení (případně před ně zařadí ještě pohybovou aktivitu) a následně procvičují oromotoriku, aby se děti rozcvičily na artikulační hry. Další aktivity jsou již voleny individuálně dle potřeb dětí, většinou jsou tyto činnosti zaměřeny každý týden na rozvoj jiné osobnostní složky dítěte – např. činnosti na rozvoj sluchového či zrakového vnímání, slovní zásoby, motoriky apod. V některých logopedických kroužcích děti po společné aktivitě dostanou grafomotorický či jiný pracovní list, aby se logopedický asistent jednomu po druhém mohl věnovat individuálně. Na konec logopedického kroužku bývá často zařazena pohybová aktivita a zadány úkoly k procvičování na doma. Někteří logopedičtí asistenti také vyžadují po dětech zpětnou vazbu – zda je kroužek bavil, co se jim líbilo nebo nelíbilo. Náplň jednotlivých logopedických kroužků v mateřské škole většinou (tj. v 35 odpovědích) nebývá zaměřena na určité téma. Pokud však tematicky zaměřená je, většinou kopíruje týdenní či měsíční integrované bloky dle Školního vzdělávacího programu, tj. např. roční období, pohádky, svátky apod.

Z výše uvedeného vyplývá, že logopedický kroužek rozvíjí celou osobnost dítěte, nikoliv pouze oblast řečovou. Lze k tomu používat aktivity, které se orientují na více osobnostních složek či aktivity zaměřené výhradně na jednu z nich. Respondenti v dotazníku uváděli např. následující konkrétní aktivity:

Dechová cvičení:

- Foukání bublin z bublifuku,
- Foukání do lehkých míčků či papírových kuliček – foukaný fotbal,
- Foukání do peříček, do větrníku,
- Slova na jeden nádech,
- Návčik nádechu do břicha,
- Foukání na zrcadlo,

- Foukání do logopedické turbíny,
- Držení špachtle mezi rty a dýchání nosem,
- Nafukování balonku apod.,

Aktivity pro rozvoj artikulace a oromotoriky:

- Nápodoba oromotorických cviků před zrcadlem dle obrázků,
- Oromotorické cviky dle motivace – např. stěrače auta, ping-pong, mračení, lízání zmrzliny, špulení rtů jako kapřík,
- Nápodoba zvuků zvířat a předmětů, např. „čičiči, kukuku, vrků“,
- Cvičení s lipem na jazyku,
- Slízávání jedlého papíru ze rtů,
- Kloktání vody,
- Pohádka Jak šel Jazýček z Pusinkova na výlet,
- Hry s logopedickým hrochem apod.,

Aktivity pro rozvoj dalších řečových dovedností (např. slovní zásoby, gramatické struktury řeči, plynulosti řeči apod.):

- Básně, písně, říkadla, hádanky,
- Kresba a popis pocitů, zážitků,
- Slova nadřazená/podřazená, antonyma, synonyma dle kartiček,
- Malované čtení,
- Doplnování rýmů,
- Vymýšlení zdobnělin,
- Serialita – řazení obrázků a jejich popis,
- Interaktivní program Hrajeme si se slovy a s písmenky – Písmáčkovy úkoly apod.,

Aktivity pro rozvoj grafomotoriky:

- Spojování obrázků dle zadání,
- Vykreslování, obtahování, dokreslování,
- Vedení prstu po linii na tabuli,
- Cviky na uvolnění ruky,
- Kreslení ve vzduchu,

- Bludiště,
- Šimonovy pracovní listy, Hvězdička – hravá grafomotorika apod.,

Aktivity pro rozvoj hrubé a jemné motoriky:

- Napodobování pohybů zvířat,
- Chůze po překážkách – překážková dráha,
- Navlékání korálek,
- Modelování,
- Vyšívání,
- Přebírání čočky, fazolí apod.,
- Konstrukční činnosti – stavebnice,
- Skákání přes švihadlo apod.,

Aktivity pro rozvoj zrakového vnímání:

- Hledání rozdílů,
- Určování, co do řady nepatří,
- Kimovy hry,
- Hra Bingo,
- Vyhledávání dvojic obrázků,
- Postupné odkrývání a hádání obrázků,
- Skládání puzzle,
- Hledání obrázků – figura a pozadí apod.,

Aktivity pro rozvoj sluchového vnímání:

- Rytmičká cvičení, vytleskávání,
- Postřeh – tlesknutí při zaslechnutí dané hlásky,
- Zvukové pexeso,
- Tichá pošta,
- Určování zdroje zvuku,
- Rozlišování běžných zvuků,
- Poznávání první/poslední hlásky ve slově,
- Hra na ozvěnu,
- Slovní fotbal apod.

Při realizaci těchto aktivit během logopedického kroužku v mateřské škole logopedičtí asistenti dle odpovědí neuvítají příliš speciálních pomůcek, spíše aktivity s dětmi provádějí s pomůckami, které jsou v mateřské škole běžně dostupné, tj. např. didaktické hry, knížky, stavebnice, puzzle, pexesa, výtvarné potřeby, brčka apod. Mezi speciální pomůcky pro logopedickou prevenci lze zařadit např. logoturbínky, logopedické zrcadlo či logopedického hrocha. Logopedičtí asistenti během kroužku pracují často s různými pracovními listy a obrázkovým materiálem, jež si mnohdy vytváří sami.

7 SOUBOR AKTIVIT PRO REALIZACI V LOGOPEDICKÉM KROUŽKU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Činnosti, jež jsou součástí tohoto souboru, doplňují aktivity, které respondenti – logopedičtí asistenti uvedli v dotazníkovém šetření, a které jsou uvedeny v kapitole 6.3. Při tvorbě tohoto souboru byly vybírány aktivity na základě specifik vyplývajících z výsledků výzkumného šetření, tj. např. možnost realizace několika dětmi více věkových kategorií současně, nízká časová náročnost, ale zároveň efektivita, možnost tematického zaměření, provedení s pomůckami běžně dostupnými v mateřské škole či rozvoj několika oblastí v rámci jedné aktivity. Zřetel byl brán také na to, aby aktivity byly pro děti zajímavé a bavily je.

Ke každé oblasti, na kterou by se měl zaměřovat logopedický kroužek v mateřské škole, bylo vybráno pět aktivit nejen z inspiračních zdrojů, jež uváděli respondenti v dotazníkovém šetření, ale i z vlastní zkušenosti. U každé aktivity jsou dle zdrojů popsány potřebné pomůcky a průběh hry. Doporučení a možné modifikace byly vymyšleny na základě fantazie nebo doplněny poznatky z vlastní praxe.

7.1 Dechová cvičení

Žirafí fleky

Pomůcky: papír, pastelky, hnědý papír, brčko

Průběh hry: Dítě si nakreslí žirafu a vybarví ji, vynechá přitom její fleky. Nastříhá nebo natrhá si kousky hnědého papíru. Poté hnědý papír kousek po kousku nasává brčkem, zadrží dech a přenesse ho na tělo žirafy (Kotová, 2019).

Doporučení a možné modifikace: Tato hra nemusí být použita pouze v souvislosti s žirafou, ale dítě může tímto způsobem např. vytvořit tečky berušce, muchomůrce, dát jablka na strom apod. Přenášet brčkem je možné např. i lentilky, které by dítě mohlo např. třídít dle barev.

Veselá rukavice

Pomůcky: umělohmotný kelímek, gumová rukavice, brčko, fixy

Průběh hry: Na kelímek, ve kterém je vytvořena dírka na brčko, logopedický asistent (příp. pedagog, rodič apod.) navlékne rukavici s nakresleným obličejem. Dítě fouká brčkem do kelímku, čímž se rukavice nafukuje, a tedy nadzvedává a zase padá (Kotová, 2021a).

Doporučení a možné modifikace: Rukavice může představovat hlavu s vlasy, draka s pěti hlavami, kaktus apod. dle fantazie.

Kačenka na rybníku

Pomůcky: gumové kačenky, nádoba s vodou

Průběh hry: Kačenky jsou položeny na vodu. Úkolem dítěte je dofouknout kačenku na druhou stranu nádoby (Kotová, 2019).

Doporučení a možné modifikace: Děti mohou ve foukání kačenek na druhou stranu nádoby závodit. Místo gumových kačenek lze použít papírové loďky (origami), které si dítě samo vyrobí, či skořápku od ořechu. Podobnou hru lze hrát i na souši - místo gumových kačenek lze použít výrobky z papíru (např. papírový pavouk) či pouze papírové kuličky nebo dětské autíčko. Foukat je možné také přes brčko.

Žabička loví potravu

Pomůcky: frkačka, barevné čtvrtky, nůžky, fixy

Průběh hry: Dítě si vyrobí z barevné čtvrtky žabičku, do které logopedický asistent (příp. pedagog, rodič apod.) vystříhne místo pusy otvor, kterým prostrčí frkačku. Dítě poté fouká do frkačky, která představuje žabí jazyk (Kotová, 2019).

Doporučení a možné modifikace: Je možné úkol ztížit tím, že se dítě pokusí jazykem žáby, tj. frkačkou, mířit na terč – např. může mít za úkol shodit věž z kostek apod. Místo žáby lze vyrobit např. hada, ještěrku, motýla či jiné zvíře s dlouhým jazykem/sosákem.

Dráha pro míček

Pomůcky: modelína, pingpongový míček

Průběh hry: Dítě si z modelíny vymodeluje hada, ze kterého následně vytvoří dráhu pro míček. Foukáním se snaží míček po dráze přesunout ze startu do cíle (Splavcová a kol., 2019).

Doporučení a možné modifikace: Dráha pro míček může být vytvořena také např. provázkem a může být různě složitá, např. zatočená jako ulita šneka či může být vytvořena jako bludiště.

7.2 Aktivity pro rozvoj artikulace a oromotoriky

Jazýčková rozcvička

Pomůcky: bez pomůcek

Průběh hry: Dítě plní pokyny dle básničky:

„Chceš být hbitý, jazýčku?“

Udělej si rozcvičku!

Z pusinky ven jazyk dej

a potom s ním zahýbej!

Jak máš foukat? Jistě víš!

Pusu správně našpulíš.

Už víš, odkud vítr fouká?

Z tvé pusy se právě souká.“ (Pospíšilová, 2018, s. 10-11)

Doporučení a možné modifikace: Je vhodné tuto aktivitu provádět před zrcadlem, aby mělo dítě zrakovou kontrolu, že dělá pohyby správně. Další básničky tohoto typu je možné najít v různých publikacích zaměřených na rozvoj řeči či na internetu.

Jazykolamy

Pomůcky: bez pomůcek

Průběh hry: Dítě opakuje jednoduché jazykolamy. Každý z nich říká několikrát za sebou, a pokud se mu to daří, pokračuje ke složitějšímu.

„Čelo lečo, čelo lečo...“

Zase saze, zase saze...

Pusa supa, pusa supa...

Sele v lese, sele v lese...

Samá masa, samá masa...“ (Pospíšilová, 2018, s. 16)

Doporučení a možné modifikace: Pokud dítě opakuje neúspěšně jazykolam stále dokola, je vhodné, aby si odpočinulo a zopakovalo aktivitu později, případně zkusilo jiný jazykolam.

Letní pohádka

Pomůcky: bez pomůcek

Průběh hry: Dítě poslouchá příběh, odpovídá na otázky a napodobuje pohyby dle čtenáře.

„Kdepak to jsme? Jé, my jsme u moře! Kdopak to k nám připlul? Rybička. Copak nám to chce asi říct? Podívejte, jak dělá pusinkou, zkuste to také (špulit pootevřené rty).

Rybička k nám připlula z moře, víte, jaká je v moři voda? Ano, slaná. Zkusíme ji ochutnat? – nabereme „vodu“ do dlaně a lijeme do pusy (jazyk přisát na vrchní patro a odsát ho).

Teda, teď máme sůl i na pusince! (olizovat rty dokola) U moře fouká silný vítr, umíte to taky? (Nádech nosem, výdech pusou) Chtěli byste se podívat, jak to v moři vypadá? Tak si zacpeme nos, zavřeme pusu a skočíme do vody. (zadržet dech, povolit)“

(Kotová, 2021a, s. 128-129)

Doporučení a možné modifikace: Další příběhy doplněné oromotorickými cviky obsahuje publikace Knížka pro začínající učitelky mateřských škol (Kotová, 2021) a Rozhýbej svůj jazýček (Kotová, 2019 a 2021).

Cvičení s medovým kroužkem

Pomůcky: medový kroužek

Průběh hry: Logopedický asistent (příp. pedagog, rodič apod.) vloží dítěti medový kroužek za horní zuby. Dítě do něj vloží špičku jazyka a chvíli ho takto udrží. Poté se dá s kroužkem na jazyku dále manipulovat – např. pohybovat jazykem ze strany na stranu apod. (Richtrová a kol., 2018).

Doporučení a možné modifikace: Místo medového kroužku lze použít také bonbony Besipky. Je vhodné se před tímto cvičením domluvit s rodiči, zda danou potravinu můžeme s dítětem používat.

Cvičení s Lipem

Pomůcky: bonbony Lipo

Průběh hry: Logopedický asistent (příp. pedagog, rodič apod.) vloží dítěti Lipo mezi zuby užší stranou vertikálně nebo horizontálně – dítěti se tak uvolňuje napětí v čelistním úhlu. Pokud v čelisti napětí zůstává, Lipo se alespoň částečně rozdrtí.

Doporučení a možné modifikace: Lipo je vhodné k tomuto cvičení díky svému tvaru, přiměřené tvrdosti, jednoduché manipulaci a zároveň tolik nepodmiňuje slinění jako jiné sladkosti (Richtrová a kol., 2018).

7.3 Aktivity pro rozvoj dalších řečových dovedností

Obrázkové čtení

Pomůcky: text s obrázky místo některých slov

Průběh hry: Logopedický asistent (příp. pedagog, rodič apod.) čte příběh s obrázky místo některých slov. Dítě sleduje text, na který mu čtenář ukazuje, a podle obrázků slova doplňuje (Tetourová, 2019).

Doporučení a možné modifikace: Na tento způsob lze předělat jakýkoliv příběh, např. pohádky – ty jsou dostupné např. v publikaci Z pohádky do pohádky (Tetourová, 2019). V případě větší skupiny dětí je možné obrázky vytisknout zvlášť na papír a během čtení je dětem ukazovat, aby je pojmenovávaly.

Děravý příběh

Pomůcky: příběh, v němž budou prázdná místa pro doplnění slov

Průběh hry: Děti sedí v kruhu. Dospělý, tj. logopedický asistent (příp. pedagog, rodič apod.) čte nebo vypráví příběh, ve kterém jsou vynechaná slova. Dítě po levici čtenáře doplní první chybějící slovo dle vlastního uvážení. Čtenář pokračuje ve čtení, druhé chybějící slovo doplní další dítě v kruhu atd. (Brault Simard, 2019).

Doporučení a možné modifikace: Tuto aktivitu lze realizovat s různými příběhy, je dobré je mít předem připravené. Pro zpestření této hry lze místo příběhů použít i básničky – děti si tak procvičí nejen slovní zásobu, logiku, ale i rýmování. Jednoduché básničky - hádanky s vynechaným posledním slovem jsou uvedeny v publikaci Hádám, hádáš, hádáme (Pospíšilová, 2014).

Čtení podle obrázků

Pomůcky: tabulka s obrázky (první sloupec – obrázky postav, druhý sloupec – obrázky zobrazující sloveso, třetí sloupec – obrázky předmětů)

Průběh hry: Děti podle připravené tabulky tvoří věty, např. obrázek berušky – obrázek znázorňující sloveso ležet – obrázek listu: „Beruška leží na listu.“ (Kotová, 2021a).

Doporučení a možné modifikace: Příběhy, které lze s dětmi tvořit tímto způsobem, jsou obsaženy např. v publikaci Poslouchám pohádku a čtu podle obrázků (Kotová, 2020).

Povídám, povídám pohádku

Pomůcky: obrázky s časovou posloupností pohádky

Průběh hry: Logopedický asistent (příp. pedagog, rodič apod.) čte/vypráví dětem pohádku, děti mezitím podle četby sledují obrázky s časovou posloupností této pohádky. Následně jsou tyto obrázky zamíchány a děti je mají za úkol správně srovnat a převyprávět podle nich již slyšenou pohádku (Mlčochová, 2016).

Doporučení a možné modifikace: Jednotlivé obrázky časové posloupnosti můžeme dětem rozdat – děti je poté srovnají podle toho, jak je to správně, a tedy musí pozorovat, zda jsou již na řadě či nikoliv. Obrázky mohou sloužit také k rozvoji dětské fantazie – děti podle nich mohou skládat věty dle vlastního uvážení.

Já mám, kdo má?

Pomůcky: kartičky s 2 obrázky nad sebou

Průběh hry: Logopedický asistent (příp. pedagog) rozdává každému dítěti jednu kartičku. Ten, kdo má první kartičku, řekne „Já mám ...“ a pojmenuje obrázek na kartičce nahoře,

poté dodá „Kdo má ...?“, tuto větu doplní názvem obrázku, který má na kartičce dole. Ozve se mu dítě, které má nahoře na kartičce obrázek, který předchozí hráč jmenoval jako druhý. Tento hráč opět pokračuje otázkou „Kdo má ...?“ atd. Děti tak vytvoří navazující řadu (Verešová, 2022).

Doporučení a možné modifikace: Místo vět „Já mám ...“ a „Kdo má ...?“ je možné použít např. „Já jsem ...“ a „Kdo je ...?“. Tuto hru lze tematicky zaměřit a vytvořit (např. v programu Canva) podle právě probíraného tématu.

7.4 Aktivity pro rozvoj grafomotoriky

Prší, prší

Pomůcky: velký papír, psací potřeby

Průběh hry: Dítě za doprovodu slov lidové písně „Prší, prší“ kreslí svislé čáry na velký papír (Konvalinová, 2014).

Doporučení a možné modifikace: Papír lze pověsit na zeď - dítě tak bude svislé čáry kreslit ve stoje, případně lze papír obmotat kolem židlí zvednutých na stole a tím vytvořit prostor pro kreslení čar více dětem. Čím větší formát papíru, tím více si dítě uvolní ramenní kloub.

Gumujeme chybičku

Pomůcky: papír, tužka, guma

Průběh hry: Dítě něco napíše či namaluje obyčejnou tužkou na papír a poté to vygumuje (Kotová, 2021b).

Doporučení a možné modifikace: Gumou lze vytvářet i různé obrázky – dítě lehce pomaluje obyčejnou tužkou či tmavou pastelkou celý papír a gumou na něj poté kreslí. Gumováním, konkrétně kousky gumy, které se gumováním vytváří, je možné provádět i dechová cvičení – odfouknutím kousků z papíru.

Kresba duhovými barvami

Pomůcky: fixy, lepicí páska, velká krabice

Průběh hry: Logopedický asistent (příp. pedagog, rodič apod.) slepí lepicí páskou několik fixů různých barev dohromady. Dítě poté těmito fixy kreslí na krabici – může kreslit různými směry či chodit s fixami kolem dokola, vyskakovat apod. (Kohl, 2011).

Doporučení a možné modifikace: Místo krabice lze použít papír obmotaný kolem zvednutých židlí či velký formát papíru připevněný na zdi.

Malování do sněhu

Pomůcky: PET lahve, vodové nebo potravinářské barvy, voda

Průběh hry: Logopedický asistent (příp. pedagog, rodič apod.) připraví do PET lahví vodu obarvenou vodovými či potravinářskými barvami. Děti poté těmito barvami malují do sněhu (Konvalinová, 2014).

Doporučení a možné modifikace: Tuto aktivitu lze realizovat nejen venku na sněhu, ale také uvnitř – malovat na natažené plátno či staré prostěradlo (podložené folií, omyvatelným ubrusem apod.).

Kreslení do písku

Pomůcky: plech na pečení, písek (případně klacík, lžička apod.)

Průběh hry: Dítě kreslí do písku, který je vysypán na plechu na pečení. Může kreslit prstem, ale i klacíkem, lžičkou apod. Poté stačí plechem zatřást, čímž se nakreslený obrazec zasype a může se začít znovu (Kohl, 2011).

Doporučení a možné modifikace: Místo písku lze ke kreslení použít také mouku, cukr či jiný sypký materiál.

7.5 Aktivity pro rozvoj hrubé a jemné motoriky

Prstové básničky

Pomůcky: bez pomůcek

Průběh hry: Logopedický asistent (příp. pedagog, rodič apod.) recituje básničku. Dítě opakuje a napodobuje jednoduchý pohyb.

Příklad básničky – Mlýnek (dítě spojí prsty a z palců vytvoří „mlýnek“, tj. palce otáčí kolem sebe):

„Melu, melu zrnka kávy,

kdo rád kávu mele s námi?

Melu kávu pro babičku,

Melu kávu pro dědu.

Umelu ji za chvíličku,

sláva, už to dovedu.“ (Suchá, 2008, s. 18)

Doporučení a možné modifikace: Další jednoduché básničky je možné najít např. v publikaci Rozpustilé básničky pro malé dětské ručičky. K jednoduchým pohybům rozvíjejícím jemnou motoriku lze přidat i pohyby rozvíjející hrubou motoriku či oromotoriku dle fantazie logopedického asistenta (příp. pedagog, rodiče apod.).

Básničky s pohybem

Pomůcky: bez pomůcek

Průběh hry: Logopedický asistent (příp. pedagog, rodič apod.) recituje básničku a předvádí jednoduchý pohyb. Dítě opakuje a napodobuje.

Příklad básničky:

„Péťa přišel do školky, (napodobujeme chůzi)

hned si obul bačkorky. (napodobujeme obouvání)

Zaťukal na dveře, (zaťukáme)

kdopak mu otevřel? (zvedáme ramena, nahoru a dolů)

Přece paní učitelka, (ukazujeme na dospělého)

také Ládík i Alenka. (ukazujeme kolem sebe)

Pak se usmál na maminku, (usmějeme se)

a dal jí sladkou pusinku. (pošleme pusinku)“ (Kotová, 2019, s. 11)

Doporučení a možné modifikace: Tímto způsobem je možné oživit jakoukoliv básničku či písničku dle vlastní fantazie logopedického asistenta. Děti si mohou pohyby k básničkám či písničkám vymýšlet i samy.

Čarují, čarují

Pomůcky: bez pomůcek

Průběh hry: Logopedický asistent (příp. pedagog, rodič apod.) povídá říkanku: „Čáry máry fuk, ať tu není žádná holka, žádný kluk. Ať jsou tady samí ... (pejskové, kočky apod.)“. Děti zmíněné zvíře pohybem znázorňují (Konvalinová, 2014, s. 118).

Doporučení a možné modifikace: K samotnému pohybu znázorňujícímu dané zvíře je možné přidat i jeho zvuk. Tuto hru lze obohatit také tím, že jedno dítě půjde za dveře, mezitím se ostatní děti „začarují“ a dítě, které bylo za dveřmi, poté hádá, které zvíře děti představují.

Namotávání

Pomůcky: provázek, ozvučné dřívko, malá zátěž (např. korálek, zalaminovaný obrázek)

Průběh hry: Dítě namotává provázek, na jehož konci je malá zátěž, na ozvučné dřívko, na kterém je provázek navázaný (Markalousová, 2020).

Doporučení a možné modifikace: Místo ozvučného dřívka je možné použít např. ruličku z kartonu, klacík, vařečku apod. Na konec provázku lze přivázat jakýkoliv lehký předmět či obrázek dle zvoleného tématu. Děti mohou v namotávání soutěžit.

Hmatové hádanky

Pomůcky: krabice (či větší nádoba), sypký materiál (např. písek, luštěniny, krupice apod.), předměty určené k vyhledávání

Průběh hry: Dítě v krabici se sypkým materiálem vyhledává schované předměty, které podle hmatu pojmenovává (Splavcová a kol., 2019).

Doporučení a možné modifikace: Na podobném principu funguje tzv. Spy bag, tedy látkový uzavřený pytlík, ve kterém jsou schované drobné předměty, které dítě přes látku pomocí prstů vyhledává. K pytlíku je přiložen list s vyobrazenými předměty, které jsou schované uvnitř – dítě může hledat dané předměty cíleně. Existuje také dřevěná hra Hmatej a najdi, která se hraje podobným způsobem.

7.6 Aktivity pro rozvoj zrakového vnímání

Kdo najde první obrázek?

Pomůcky: hra Dobble

Průběh hry: Dítě dostane dvě kartičky ze hry Dobble – jeho úkolem je na nich najít jeden shodný obrázek a pojmenovat ho (Kotová, 2021a).

Doporučení a možné modifikace: Hra Dobble má několik způsobů hraní – např. každé dítě dostane několik kartiček do ruky, jedna kartička je uprostřed kruhu. Úkolem dítěte je co nejrychleji najít shodný obrázek na vrchní kartičce, kterou drží v ruce, obrázek pojmenovat a dát svou kartičku z ruky na kartičku uprostřed – tím ji změní a hra začíná znovu. Vyhrává to dítě, které se jako první zbaví všech kartiček, co má v ruce. Hru na způsob Dobble si lze jednoduše vyrobit (např. v programu Canva) a zaměřit ji tak tematicky či přizpůsobit počet obrázků na jedné kartičce schopnostem dětí – čím méně obrázků na jedné kartičce, tím lehčí hledání.

Indiánská čelenka

Pomůcky: barevná pírka, gumička, obrázek - vzor rozložení pírek

Průběh hry: Dítě má před sebou gumičku, barevná pírka a obrázek s barevným rozložením pírek. Barevná pírka dítě na gumičku naskládá přesně tak, jak vidí na vzoru (Kotová, 2021b).

Doporučení a možné modifikace: Tuto aktivitu lze realizovat také např. s navlékáním korálků (Kotová, 2021a), přičemž dítě rozvíjí nejen zrakové vnímání, ale i jemnou motoriku. Další možností je dle vzoru přikládat např. listy na obrázek stromu.

Obrázkové sudoku

Pomůcky: mřížka s obrázky

Průběh hry: Dítě do předem připravené mřížky, ve které jsou již některé obrázky nakresleny, přiřadí obrázky tak, aby v žádném ze sloupců a zároveň řádků nebyl stejný obrázek (Kotová, 2021b).

Doporučení a možné modifikace: Tuto hru lze vytvořit tematicky a zároveň ji, podle počtu okének, přizpůsobit schopnostem dítěte – čím více okének, tím těžší úroveň hry. Místo přiřazování může dítě obrázky dokreslit.

Stíny

Pomůcky: barevné obrázky a jejich stínové zpracování, stínové zpracování jednoho obrázku bez barevného provedení

Průběh hry: Dítě si prohlédne barevné obrázky a poté z vyobrazených stínů přeškrtně ten, který žádný z barevných obrázků nepředstavuje (Novotná, 2018).

Doporučení a možné modifikace: Přiřazování stínů je možné využít i při hře Pexeso či lze vytvořit pracovní list, na kterém dítě jednotlivé stíny s barevnými obrázky spojuje tužkou.

Nesmysly

Pomůcky: obrázek, na kterém jsou věci, které tam tematicky nepatří

Průběh hry: Dítě hledá na obrázku věci, co na něj vzhledem k okolí nepatří a vysvětluje proč, např. na obrázek lesa nepatří pohozená PET lahev, protože do lesa nepatří odpadky (Kotová, 2021b).

Doporučení a možné modifikace: S dětmi lze tímto způsobem trénovat např. třídění odpadu – obrázek různě barevných kontejnerů, které budou mít uvnitř nejen věci, co nich patří, ale i ty, co nikoliv.

7.7 Aktivity pro rozvoj sluchového vnímání

Maminka hledá své děťátko

Pomůcky: obrázky domácích zvířat – samice (označení červeným puntíkem) a jejich mládě

Průběh hry: Děti si vylosují kartičku s obrázkem jednoho zvířete. Ten, kdo má kartičku označenou červeným puntíkem, si jde stoupnout na jednu stranu místnosti, ostatní na stranu druhou. Poté každé dítě vytváří zvuk zvířete, které má na obrázku, a tím hledá svou „maminku“ či své „děťátko“ (Konvalinová, 2014).

Doporučení a možné modifikace: Tuto hru lze ztížit tím, že budou mít děti zavázané oči a budou se tedy orientovat opravdu pouze po sluchu.

Pejsku, zaštěkej

Pomůcky: bez pomůcek

Průběh hry: Děti sedí se skloněnou hlavou v kruhu, jedno jde za dveře (tj. hadač). Logopedický asistent (příp. pedagog) vybere jedno z dětí, které bude štěkat. Dítě za dveřmi vyzve „pejska“, aby zaštěkal. Ten zaštěká a hadač hádá, které z dětí štěkalo. Pokud uhodne, hra pokračuje tím, že za dveře jde to dítě, které štěkalo (Konvalinová, 2014).

Doporučení a možné modifikace: Tuto hru lze hrát s jakýmkoliv jiným zvířetem, např. kukačkou, sovou apod. či pouze s vyslovením nějaké věty, např. „Hádej, kdo jsem?“. Děti se mohou pokusit měnit svůj hlas.

Hlásku změníš, vynecháš, a hned jiné slovo máš

Pomůcky: dvojice slov – v jednom z nich chybí jedna hláska, která mění význam

Průběh hry: Dítě nahlas opakuje dvojici slov a určuje, které písmeno v jednom z nich ubylo, např. kostel – kotel, ples – pes, kráva – káva, stužka – tužka apod. (Pospíšilová, 2018).

Doporučení a možné modifikace: Je vhodné mít slova předem připravená – jejich seznam je možno najít např. v publikaci Logohrátky (Pospíšilová, 2018). V případě, že se dětem nedaří, je dobré danou hlásku zdůraznit.

Všechno létá, co peří má

Pomůcky: bez pomůcek

Průběh hry: Logopedický asistent (příp. pedagog, rodič apod.) říká dětem různá slova. Jejich úkolem je poslouchat, a pokud řekne nějaké slovo představující věc, která létá, zvednou ruce. Pokud se některé dítě splete, vypadává ze hry a pozoruje, které dítě se splete jako další (Konvalinová, 2014).

Doporučení a možné modifikace: Tuto aktivitu lze realizovat také se slovy nadřazenými a podřazenými – např. ovoce, dopravní prostředky, oblečení – logopedický asistent říká různá slova, mezi která řadí i slova z těchto kategorií. Děti na ně mohou reagovat různým způsobem, např. tlesknou, dupnou, mlasknou apod. Hru lze ztížit tím, že děti dostanou za úkol reagovat na slova z více kategorií, na každou ovšem jiným způsobem – např. když uslyší ovoce, tak dupnou a když uslyší dopravní prostředek, tak tlesknou apod.

První hláska

Pomůcky: pracovní list s černobílými obrázky začínajícími (nejen) na hlásku C

Průběh hry: Dítě vybarvuje obrázky, které představují slova začínající hláskou C. Ty obrázky, které na tuto hlásku nezačínají, nechává černobílé (Maxová, 2021).

Doporučení a možné modifikace: Tuto aktivitu je možné realizovat na všechny hlásky. Lze změnit zadání, aby dítě vybarvovalo obrázky, které mají danou hlásku na konci či uprostřed. Je také možné tuto aktivitu ztížit, a to tak, že dítě dostane za úkol vybarvit pouze ta slova, která obsahují 2 dané hlásky apod.

8 ZHODNOCENÍ NAPLNĚNÍ CÍLŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE A DISKUZE

Hlavní a dílčí cíle této bakalářské práce, jež byly stanoveny v kapitole 5.1, byly v průběhu realizace výzkumného šetření naplněny, a to zejména díky ochotě a otevřenosti respondentů (logopedických asistentů), kteří odpovídali na dotazník. Cílů bylo dosaženo následovně:

Hlavní cíl (HC) výzkumného šetření: zjistit názory a zkušenosti vedoucích logopedických kroužků – logopedických asistentů ohledně obsahové náplně těchto kroužků, tj. oblastí logopedické prevence, včetně prezentace konkrétních námětů z praxe, a na základě zjištění vytvořit soubor aktivit, které je možné v těchto kroužcích realizovat.

Hlavní cíl praktické části bakalářské práce byl naplněn, a to za pomoci otázek z III. části dotazníkového šetření, konkrétně otázek č. 15 – 28, jež zodpovídali logopedičtí asistenti. Byly zjištěny informace týkající se obsahového zaměření logopedického kroužku v mateřské škole, konkrétně např.:

- Logopedičtí asistenti kladou během logopedického kroužku v mateřské škole největší důraz na oblast dechových cvičení, artikulaci, sluchovou percepci a grafomotoriku. Tyto oblasti rozvíjejí nejčastěji aktivitami řečovými a pohybovými, které děti baví, a aktivitami grafomotorickými, které děti příliš neoceňují. Naopak nejméně používají dramatizaci a výtvarné činnosti.
- Logopedické kroužky mají většinou ustálenou podobu a nebývají zaměřeny na určité téma.
- Logopedičtí asistenti během logopedického kroužku v mateřské škole většinou nepoužívají speciální pomůcky. Často pracují s pracovními listy a obrázkovým materiálem.

Bližší specifika obsahového zaměření logopedického kroužku v mateřské škole a konkrétní náměty k činnostem rozvíjející hospodaření s dechem, artikulaci, další řečové dovednosti (např. slovní zásobu, gramatickou strukturu řeči apod.), grafomotoriku, hrubou a jemnou motoriku, zrakové a sluchové vnímání jsou popsány v kapitole 6.3 této bakalářské práce. Soubor aktivit, který byl na základě získaných informací sestaven, konkrétní aktivity doplňuje, a věnuje se mu kapitola 7 této bakalářské práce.

Dílčí cíl (DC) výzkumného šetření: zjistit základní informace o organizačním a formálním zajištění logopedického kroužku v mateřské škole, a tedy jakým způsobem logopedický kroužek v mateřských školách probíhá (pokud probíhá), pro koho je určen a jaké vzdělání má jeho vedoucí.

Dílčí cíl výzkumné šetření byl naplněn též otázkami položenými v dotazníku logopedickým asistentům.

Tím, pro koho je logopedický kroužek v mateřské škole určen, se zabývaly otázky č. 6 – 8, v nichž respondenti nejčastěji zmiňovali děti šestileté (příp. sedmileté s odkladem školní docházky) s narušenou komunikační schopností, z nichž pouze některé navštěvují zároveň s logopedickým kroužkem v mateřské škole i klinického logopeda.

Vzdělání vedoucího tohoto kroužku blíže specifikovaly odpovědi logopedických asistentů na otázku č. 12 – nejčastěji je vedoucím logopedického kroužku pedagog, který doplnil své vzdělání kurzem logopedické prevence akreditovaným MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Ostatní otázky, které byly v dotazníku zodpovídány, korespondují s tím, jakým způsobem logopedický kroužek v mateřských školách probíhá, a tedy např.:

- Logopedický kroužek probíhá většinou jednou týdně 30-45 minut bez přítomnosti rodičů.
- Logopedický kroužek v mateřské škole se uskutečňuje nejčastěji ve skupině 10 až 12 dětí. Za optimální počet dětí však logopedičtí asistenti považují skupinu do deseti.
- Logopedičtí asistenti pracují ve většině případů pod metodickým vedením logopeda, tj. konzultují s ním obsahovou náplň kroužku i jednotlivé děti navštěvující tento kroužek. Logoped také mnohdy v mateřské škole provádí depistáž, na jejíž základě děti logopedický kroužek v mateřské škole navštěvují.

Konkrétní výsledky výzkumného šetření, které jsou v souladu s dílčím cílem této bakalářské práce, jsou k dispozici v kapitole 6.2.

8.1 Diskuze k výsledkům výzkumného šetření

Odborné texty, které by se zabývaly tématem skupinové logopedické prevence v mateřské škole, konkrétně logopedickými kroužky, nebyly nalezeny. Nicméně existuje řada odborných prací (bakalářských či diplomových), které se zabývají logopedickou prevencí jako takovou a některé z nich logopedické kroužky okrajově zmiňují. Vyskytují se také odborné práce, které se zabývají logopedickými kroužky na základní škole.

Bakalářská práce „*Realizace logopedické prevence v mateřské škole*“ (Procházková, 2017) zmiňuje logopedický kroužek jako jednu z variant logopedické prevence v mateřské škole. Konkrétně je zde uvedeno, že z 57 mateřských škol, které provádí logopedickou prevenci a odpověděly na dotazník, ji formou logopedického kroužku realizuje šest z nich, z čehož ve čtyřech je tento kroužek realizován s rodiči a ve dvou bez nich. Z toho vyplývá, že logopedické kroužky v běžných mateřských školách nejsou příliš rozšířeny a dále to, že výsledky tohoto šetření, konkrétně ty, zda je logopedický kroužek prováděn spíše s rodiči, či bez nich, jsou v rozporu s výsledky s šetřením prováděným v této bakalářské práci, z nichž je patrné, že v mateřských školách převažuje realizace logopedického kroužku bez přítomnosti rodičů.

Logopedický kroužek na základní škole je blíže specifikován v diplomové práci „*Rozvoj komunikační schopnosti v rámci logopedického kroužku při běžné základní škole*“ (Pastorková, 2013). Jedním z dílčích cílů zmiňované diplomové práce bylo popsat metody a postupy, které jsou aplikované v logopedickém kroužku pro rozvoj komunikační schopnosti žáků a popsat používané pomůcky. Logopedický kroužek, jež byl v této diplomové práci specifikován, navštěvuje 12 dětí s diagnostikovanou dyslálií – tato diagnóza se tedy neliší od diagnózy dětí, které navštěvují logopedické kroužky v mateřských školách. Rozdíl je však v tom, že do logopedického kroužku při běžné základní škole docházejí již pouze děti s narušenou komunikační schopností, není tedy dostupný všem, jak je to možné v některých mateřských školách. Struktura logopedického kroužku v mateřské škole a logopedického kroužku na základní škole se dle výsledků obou výzkumných šetření téměř neliší, jednotlivé hry jsou též velmi podobné, v obou případech směřující k rovnoměrnému rozvoji celé osobnosti dítěte. Užívané pomůcky v mateřské i základní škole mají také podobný charakter, mnohdy si je vedoucí těchto kroužků vyrábí sami, či se jedná o pomůcky běžně dostupné – např. didaktické hry, pexesa, brčka, pracovní listy apod.

V bakalářské práci „*Logopedická prevence u dětí v MŠ prováděna logopedickým preventistou*“ (Peřinová, 2020) je logopedický kroužek zmíněn ve spojitosti s jedním ze 14 respondentů, který na otázku, jakým způsobem je realizována podpora logopedické prevence ve vybraných mateřských školách uvedl, že je v mateřských školách realizován logopedický kroužek, který vede logopedický asistent po konzultacích se speciálně pedagogickými centry. Toto zjištění je v souladu s informacemi o vedoucím logopedického kroužku zjištěnými dotazníkovým šetřením v této bakalářské práci.

Dále Bendová (2020) uvedla, že primární logopedická prevence by měla být v mateřských školách realizována systematicky (např. dvakrát týdně), nejlépe v malých skupinách do šesti dětí. Část tohoto tvrzení koresponduje s výsledky výzkumného šetření této bakalářské práce, a tedy že logopedické kroužky jsou realizovány systematicky, pravidelně. Nicméně odpovědi respondentů, týkající se počtu dětí ve skupině při skupinové logopedické prevenci, se od tohoto tvrzení odlišují – z výzkumného šetření je patrné, že logopedičtí asistenti vedou při logopedických kroužcích až dvakrát více dětí a považují to za optimální.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá problematikou skupinové logopedické prevence v mateřské škole ve formě logopedického kroužku.

Teoretická část práce specifikuje pojmy související s danou problematikou, a tedy dítě předškolního věku, zejména jeho řečový vývoj, a logopedickou intervenci se zřetelem hlavně na logopedickou prevenci v mateřské škole, včetně její obsahové náplně a pozice logopedického asistenta.

Praktická část práce za pomoci dotazníkového šetření zkoumala realizaci logopedických kroužků v praxi. Hlavním cílem této části bylo zjistit názory a zkušenosti vedoucích logopedických kroužků ohledně obsahové náplně těchto kroužků, tj. oblastí logopedické prevence, včetně prezentace konkrétních námětů z praxe, a na základě zjištění vytvořit soubor aktivit, které je možné v těchto kroužcích realizovat. Dílčí cíl se zaměřoval na zjištění základních informací o logopedickém kroužku v mateřské škole, konkrétně jakým způsobem logopedický kroužek v mateřských školách probíhá (pokud probíhá), pro koho je určen a jaké vzdělání má jeho vedoucí. Dotazník byl tedy směřován mateřským školám, ve kterých probíhá logopedický kroužek, konkrétně zejména vedoucím těchto kroužků, tj. logopedickým asistentům, a zaměřoval se na výskyt logopedických kroužků v mateřských školách v rámci celé České republiky, na organizační a formální zajištění těchto kroužků, a hlavně na jejich obsahové zaměření. Z informací uvedených v dotaznících vyplynulo několik specifík logopedických kroužků v mateřských školách, které byly zdrojem pro vytvoření souboru aktivit, jež je možné v těchto kroužcích realizovat, a tím pádem byly hlavní i dílčí cíle naplněny.

Uvedené informace získané výzkumným šetřením spolu s vytvořeným souborem aktivit mohou posloužit logopedickým asistentům, kteří vedou logopedický kroužek v mateřské škole, jako inspirační zdroj či podnět k inovaci stávajícího takto zaměřeného kroužku. Výsledná práce může být také motivací pro mateřské školy, jež logopedický kroužek nerealizují, aby o jeho realizaci uvažovaly a podpořily tak vývoj dětské osobnosti. Zároveň může být tato bakalářská práce námětem pro další zkoumání – konkrétně k ověření využitelnosti souboru aktivit v praxi logopedických kroužků.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literární zdroje

BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-563-9.

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

BENDOVÁ, Petra. Jak na logopedickou prevenci v MŠ. *Poradce ředitelky mateřské školy: aktuální informace a praktické rady pro řízení mateřské školy*. Praha: Forum, 2020, **10** (3), 26-31. ISSN 1804-9745.

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

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

BRAULT SIMARD, Lucie. *Hry pro rozvoj řeči: pro děti od 2 let*. Přeložil Jaroslava FEJKOVÁ. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1522-6.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Interdisciplinární přístup v rané logopedické intervenci*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8659-3.

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

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Koncepce rané logopedické intervence v České republice: teorie, výzkum, terapie*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7561-0.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: terminologický a výkladový*. 2. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8.

HULÍNOVÁ-MIHALCOVÁ, Ilona. Logopedická depistáž a kompetence logopedických asistentů. *Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. Praha: Wolters Kluwer, 2020, **7**(1), 8-11. ISSN 2336-3436.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2002. ISBN 80-239-0082-X.

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

KOHL, Mary Ann F. *Výtvarné činnosti pro malé děti*. 2. vyd. Přeložila Michaela ŠÁROVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-904-0.

KONVALINOVÁ, Kateřina. *Jaro, léto, podzim, zima, ve školce je pořád prima*. Ilustroval Edita PLICKOVÁ. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0620-0.

KOTOVÁ, Marcela. *Knížka pro začínající učitelky mateřských škol*. Praha: Portál, 2021a. ISBN 978-80-262-1721-3.

KOTOVÁ, Marcela. *Rozhýbej svůj jazýček - nové hry: rozvoj řeči hravě*. Ilustrovala Veronika KUBÁČOVÁ. Praha: Grada, 2021b. ISBN 978-80-271-1331-6.

KOTOVÁ, Marcela. *Rozhýbej svůj jazýček: zábavné hry pro rozvoj řeči*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-247-1955-9.

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

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-80-7262-598-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.

KYCLTOVÁ BEZDĚKOVÁ, Jana. *Učíme naše dítě mluvit*. 2., upr. a dopl. vyd. Praha: Arista, 2014. ISBN 978-80-87867-10-5.

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

LYNCH, Charlotte a Julia KIDD. *Cvičení pro rozvoj řeči: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí.* 3. vyd. Přeložila Silvie STRUKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1156-3.

MARKALOUSOVÁ, Kateřina. *Špunti ve školce: celoroční aktivity pro děti od dvou let.* Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1592-9.

MAXOVÁ, Petra Laura. *Logopedíme: zábavné hry k procvičování výslovnosti hlásek C, S a Z.* Ilustrovala Vendula HEGEROVÁ. Praha: Petra Laura Maxová, 2021. ISBN 978-80-907591-1-4.

MLČOCHOVÁ, Markéta. *Povídám, povídám pohádku: pracovní sešit pro rozvoj vyjadřovacích dovedností předškoláků.* Ilustrovala Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1103-7.

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

NOVOTNÁ, Ivana. *Logopedická cvičení pro předškoláky.* Ilustroval Miroslav RŮŽEK. Brno: Edika, 2018. ISBN 978-80-266-1284-1.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.

POSPÍŠILOVÁ, Zuzana. *Logohrátky.* Ilustroval Zdeňka ŠTUDLAROVÁ. Praha: Bambook, 2018. ISBN 978-80-247-3975-5.

SPLAVCOVÁ, Hana. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: aktivity a činnosti.* Praha: Raabe, 2019. Dobrá školka. ISBN 978-80-7496-406-0.

SUCHÁ, Romana. *Rozpustilé básničky pro malé dětské ručičky.* Ilustroval Vendula HEGEROVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-439-7.

TETOUROVÁ, Marie. *Z pohádky do pohádky.* 2. vyd. Ilustroval Antonín ŠPLÍCHAL. Praha: Fragment, 2019. Čteme s obrázky. ISBN 978-80-253-4295-4.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* 2. vyd., doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

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

VAŠÍKOVÁ, Jana a Iva ŽÁKOVÁ. *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2017. ISBN 978-80-7454-798-0.

Elektronické zdroje

LAURENČÍKOVÁ, Klára. Metodické doporučení č. j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství. In: MŠMT. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2009 [cit. 2022-01-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-doporuceni-k-zabezpeceni-logopedicke-pece-ve>

PASTORKOVÁ, Marcela. *Rozvoj komunikační schopnosti v rámci logopedického kroužku při běžné základní škole* [online]. Brno, 2013 [cit. 2022-03-16]. Diplomová práce. Masarykova univerzita. PhDr. Mgr. Barbora Bočková, Ph.D. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/gqn2o/PASTORKOVA_Marcela_DIPLOMOVA_PRACE.pdf

PEŘINOVÁ, Martina. *Logopedická prevence u dětí v MŠ prováděna logopedickým preventistou* [online]. Hradec Králové, 2020 [cit. 2022-03-16]. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové. PhDr. Petra Bendová, Ph.D. Dostupné z: <https://theses.cz/id/gcumzf/STAG88746.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DLogopedick%C3%A1%20prevence%20u%20d%C4%9Bt%C3%AD%20v%20M%C5%A0%20prov%C3%A1d%C4%9Bna%20logopedick%C3%BDm%20preventistou%26start%3D1>

PROCHÁZKOVÁ, Anežka. *Realizace logopedické prevence v mateřské škole* [online]. Hradec Králové, 2017 [cit. 2022-03-16]. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové. PhDr. Petra Bendová, Ph.D. Dostupné z: <https://theses.cz/id/e9m8m4/STAG84288.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DRealizace%20logopedick%C3%A9%20prevence%20v%20mate%C5%99sk%C3%A9%20%C5%A1kole%26start%3D1>

RICHTROVÁ, Barbora, a kol. Některá "Know-How" pro nácvik hlásek. *Listy klinické logopedie* [online]. Listy klinické logopedie, 2018, 2(1), 56-60 [cit. 2022-03-07]. ISSN 2570-6179. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2018/01/11.pdf>

SMOLÍKOVÁ, Kateřina, a kol. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. In: MŠMT. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2021 [cit. 2022-01-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

VEREŠOVÁ, Zdenka. Já mám, kdo má? - zvířata (2). *UčiteléUčitelům.cz* [online]. Ostrov: PuzzleWebs, c2022, 15.2.2022 [cit. 2022-03-07]. Dostupné z: <https://uciteleucitelum.cz/material/nezarazene-k-predmetu/ja-mam-kdo-ma-zvirata-2>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Dotazník k logopedickým kroužkům v mateřských školách, zdroj: vlastní

Příloha B: Seznam tabulek a grafů

Příloha A: Dotazník k logopedickým kroužkům v mateřských školách

Vážená paní ředitelko, pane řediteli, paní učitelko, pane učiteli,

jmenuji se Tereza Dohnalová a studuji bakalářský obor Speciální pedagogika – intervence na Univerzitě Hradec Králové. V současné době píši bakalářskou práci na téma „Skupinová logopedická prevence v mateřské škole realizovaná formou logopedického kroužku“.

Tímto bych Vás chtěla poprosit, zda byste si našla/našel čas a vyplnil/a mi tento dotazník, případně ho poskytl/a vedoucímu logopedického kroužku ve Vaší mateřské škole. Výsledky tohoto dotazníku budou nedílnou součástí praktické části uvedené bakalářské práce. Získaná data mi budou mj. podkladem pro tvorbu souboru aktivit, který následně bude možné v těchto kroužcích využít a jenž Vám ráda dám k dispozici, pokud o něho budete mít zájem.

Veškeré získané údaje budou v bakalářské práci prezentovány anonymně, nicméně pokud byste měli zájem o výslednou práci (soubor aktivit), ráda Vám ji/jej zašlu na Váš e-mail (v případě zájmu prosím vyplňte Vaší e-mailovou adresu v poslední otázce tohoto dotazníku).

Děkuji za Váš čas a vstřícnost.

Tereza Dohnalová (dohnate2@uhk.cz)

I. ČÁST – MATEŘSKÁ ŠKOLA A EXISTENCE LOGOPEDICKÉHO KROUŽKU

1. V jakém kraji se nachází Vaše mateřská škola?

Vyberte jednu odpověď.

- Praha
- Jihočeský
- Jihomoravský
- Karlovarský
- Vysočina
- Královéhradecký
- Liberecký
- Moravskoslezský

- Olomoucký
- Pardubický
- Plzeňský
- Středočeský
- Ústecký
- Zlínský

2. Jaké je zřízení Vaší mateřské školy?

Vyberte jednu odpověď.

- Běžná MŠ
- MŠ s logopedickou třídou
- MŠ logopedická
- MŠ speciální
- Jiné – prosím, uveďte jaké:

3. Probíhá ve Vaší mateřské škole logopedický kroužek? Pokud ne, z jakého důvodu?

Logopedický kroužek = specifická skupinová aktivita vedená odborníkem (logopedickým asistentem), kterou nabízí rodičům a dětem mateřská škola nad rámec běžné výuky, a která slouží k logopedické prevenci - rozvíjí jazykové kompetence dítěte (např. slovní zásobu, fonematický sluch, artikulační obratnost), ale i grafomotoriku, hrubou motoriku, smyslové vnímání apod.

- Ano, probíhá (*pokračujte prosím k následujícím otázkám*)
- Ne, neprobíhá, protože nemáme kvalifikované odborníky
- Ne, neprobíhá, protože (*uveďte prosím důvod*):

V případě, že ve Vaší mateřské škole logopedický kroužek neprobíhá, přeskočte, prosím, na konec tohoto dotazníku. Další otázky budou zaměřeny již na realizaci tohoto kroužku.

II. ORGANIZAČNÍ A FORMÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ LOGOPEDICKÉHO KROUŽKU

4. Jak logopedický kroužek ve Vaší mateřské škole nazýváte?

Napište jedno nebo více slov.

5. Kolik dětí logopedický kroužek ve Vaší mateřské škole navštěvuje? Jaký počet dětí je dle Vás optimální?

Napište jedno nebo více slov.

6. Pro děti jaké věkové kategorie je logopedický kroužek ve Vaší mateřské škole určen?

Můžete označit více možností.

- 3 roky
- 4 roky
- 5 let
- 6 let (příp. 7 let v případě odkladu školní docházky)

7. Je logopedický kroužek v MŠ určen pro všechny děti nebo pouze pro děti s narušenou komunikační schopností?

Vyberte jednu odpověď.

- Pro všechny děti
- Pouze pro děti s narušenou komunikační schopností

8. Navštěvují děti z logopedického kroužku realizovaného ve Vaší mateřské škole klinického logopeda? Pokud ano, jakou mají stanovenou logopedickou diagnózu?

Vyberte jednu odpověď a případně ji prosím doplňte o logopedické diagnózy.

- Ano, všechny děti navštěvující logopedický kroužek současně docházejí i ke klinickému logopedovi.
- Některé děti navštěvující logopedický kroužek současně docházejí i ke klinickému logopedovi.
- Ne, děti navštěvující logopedický kroužek ke klinickému logopedovi nedocházejí.
- V případě, že děti navštěvují klinického logopeda, uveďte prosím, jaké mají logopedické diagnózy:

9. Jak často logopedický kroužek ve Vaší mateřské škole probíhá?

Vyberte jednu odpověď.

- 1 x za týden
- 1 x za 14 dní
- 1x za měsíc
- Jiná možnost – uveďte prosím konkrétní odpověď:

10. Jaká je časová dotace logopedického kroužku ve Vaší mateřské škole?

Napište jedno nebo více slov.

11. Probíhá logopedický kroužek ve Vaší mateřské škole v přítomnosti rodičů?

Vyberte jednu odpověď.

- Výhradně ano
- Výhradně ne
- Preferujeme smíšenou formu – část kroužku s rodiči a část bez rodičů
- Některé kroužky probíhají za přítomnosti rodičů, jiné bez rodičů

12. Jaké je vzdělání vedoucího logopedického kroužku ve Vaší mateřské škole?

Vyberte jednu odpověď.

- Bakalářské vzdělání zaměřené na speciální pedagogiku se SZZ z logopedie (surdopedie)
- Pedagogické vzdělání doplněné programem celoživotního vzdělávání zaměřeného na speciální pedagogiku – logopedii
- Pedagogické vzdělání doplněné kurzem logopedické prevence akreditovaným MŠMT v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- Jiné – prosím uveďte jaké:

13. „Kde“ se při přípravě logopedického kroužku v MŠ vedoucí tohoto kroužku nejčastěji inspiruje? Prosím, uveďte názvy konkrétních zdrojů.

Vyberte jednu nebo více odpovědi a doplňte ji, prosím, o konkrétní názvy.

- Knihy
- Internetové stránky
- Sociální sítě – Facebook, Pinterest apod.
- Od ostatních vedoucích logopedických kroužků
- U klinického logopeda
- Uveďte, prosím, konkrétní zdroje:

14. Spolupracuje vedoucí logopedického kroužku ve Vaší mateřské škole s klinickým logopedem? Pokud ano, jakým způsobem (např. dělá depistáž)? Pokud ne, z jakého důvodu?

Napište jedno nebo více slov.

III. OBSAHOVÉ ZAMĚŘENÍ LOGOPEDICKÝCH KROUŽKŮ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

15. Na které oblasti se vedoucí logopedického kroužku ve Vaší mateřské škole zaměřuje nejvíce?

Změňte pořadí položek dle svých zkušeností (1 – nejvíce, poslední – nejméně)

- Dechová cvičení
- Artikulační cvičení (např. oromotorické cviky)
- Grafomotorika
- Hrubá a jemná motorika
- Sluchová percepce
- Zraková percepce
- Slovní zásoba
- Rytmizace
- Časoprostorová orientace

16. Které z aktivit zařazuje vedoucí logopedického kroužku ve Vaší mateřské škole do obsahu logopedického kroužku?

Vyberte jednu nebo více odpovědí.

- Pohybové
- Výtvarné
- Řečové (např. oromotorická cvičení, dechová cvičení, rozvoj slovní zásoby apod.)
- Dramatizace
- Grafomotorické
- Jiné aktivity – prosím uveďte jaké:

17. Jaké aktivity, dle Vašeho názoru, děti v logopedickém kroužku ve Vaší mateřské škole nejvíce baví?

Vyberte jednu nebo více odpovědí.

- Pohybové
- Výtvarné
- Řečové (např. oromotorická cvičení, dechová cvičení, rozvoj slovní zásoby apod.)
- Dramatizace
- Grafomotorické

- Jiné aktivity – prosím uveďte jaké:

18. Jaké aktivity, dle Vašeho názoru, naopak děti v logopedickém kroužku ve Vaší mateřské škole příliš nebaví?

Vyberte jednu nebo více odpovědí.

- Pohybové
- Výtvarné
- Řečové (např. oromotorická cvičení, dechová cvičení, rozvoj slovní zásoby apod.)
- Dramatizace
- Grafomotorické
- Jiné aktivity – prosím uveďte jaké:

19. Má logopedický kroužek ve Vaší mateřské škole ustálenou podobu?

Vyberte jednu odpověď.

- Ano
- Ne

20. Jaká je konkrétní struktura lekce logopedického kroužku ve Vaší mateřské škole?

Napište jedno nebo více slov.

21. Jaké konkrétní aktivity realizuje vedoucí logopedického kroužku ve Vaší mateřské škole během tohoto kroužku jako dechová cvičení?

Napište jedno nebo více slov.

22. Jaké konkrétní aktivity realizuje vedoucí logopedického kroužku ve Vaší mateřské škole během tohoto kroužku pro rozvoj artikulace (oromotoriky)?

Napište jedno nebo více slov.

23. Jaké konkrétní aktivity realizuje vedoucí logopedického kroužku ve Vaší mateřské škole během tohoto kroužku pro rozvoj dalších řečových dovedností (např. slovní zásoby, gramatické struktury řeči, plynulosti řeči apod.)?

Napište jedno nebo více slov.

24. Jaké konkrétní aktivity realizuje vedoucí logopedického kroužku ve Vaší mateřské škole během tohoto kroužku pro rozvoj grafomotoriky?

Napište jedno nebo více slov.

25. Jaké konkrétní aktivity realizuje vedoucí logopedického kroužku ve Vaší mateřské škole během tohoto kroužku pro rozvoj hrubé a jemné motoriky?

Napište jedno nebo více slov.

26. Jaké konkrétní aktivity realizuje vedoucí logopedického kroužku ve Vaší mateřské škole během tohoto kroužku pro rozvoj zrakového vnímání?

Napište jedno nebo více slov.

27. Jaké konkrétní aktivity realizuje vedoucí logopedického kroužku ve Vaší mateřské škole během tohoto kroužku pro rozvoj sluchového vnímání?

Napište jedno nebo více slov.

28. Je náplň jednotlivých lekcí logopedického kroužku ve Vaší mateřské škole zaměřena na určité téma?

Pokud ano, uveďte, prosím, jaká témata jsou u dětí nejoblíbenější.

- Ano
- Ne
- Uveďte, prosím, nejoblíbenější témata u dětí:

29. Jaké pomůcky používá vedoucí logopedického kroužku ve Vaší mateřské škole při realizaci tohoto kroužku?

Napište jedno nebo více slov.

30. Pokud máte nějaké další připomínky či náměty k tématu logopedických kroužků v mateřských školách, zde je prostor pro jejich vyjádření.

Napište jedno nebo více slov.

31. Prosím o sdělení Vaší e-mailové adresy, pokud máte zájem o výslednou práci (soubor aktivit).

Napište e-mail.

Příloha B: Seznam tabulek a grafů

Tabulky

Tab. 1: Časový harmonogram realizace výzkumného šetření, s. 38, zdroj: vlastní

Tab. 2: Rozložení respondentů a respondentů realizujících logopedický kroužek v mateřské škole dle krajů, s. 40, zdroj: vlastní

Grafy

Graf 1: Věk dětí navštěvujících logopedický kroužek v mateřské škole, s. 42, zdroj: vlastní

Graf 2: Aktivity realizované v logopedickém kroužku v mateřské škole, s. 45, zdroj: vlastní